

# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*Práctica docente y necesidades formativas del Colegio de Psicología en la  
ENP*

Tesis para obtener el grado de  
**Maestra en Desarrollo Educativo**  
Presenta

**Elvia Miranda Munguía**

Directora de tesis: **DRA. MARÍA VIRGINIA CASAS SANTÍN**

Ciudad de México

Diciembre, 2018

## *AGRADECIMIENTOS*

A la Universidad Pedagógica Nacional y al Programa de Maestría en Desarrollo Educativo que me brindaron la oportunidad de ser estudiante nuevamente.

Al Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología por el apoyo para la realización de estos estudios.

A la Universidad Nacional Autónoma de México que, a través de la Escuela Nacional Preparatoria, me han dado cobijo para seguir aprendiendo desde la docencia y me han visto crecer profesionalmente. Por permitirme realizar esta investigación y contribuir en los procesos de transformación.

A mi querida Tutora, Dra. María Virginia Casas Santín quien con paciencia y esmero me guio en este proyecto académico.

A mis profesores del programa de maestría quienes me acompañaron en la reflexión y acción frente a los problemas educativos de nuestro país.

A mis lectores de tesis: Dra. Guadalupe Carranza Peña, Dr. Héctor H. Fernández Rincón, Mtro. Luis Quintanilla Calderón y Mtro. Mario Aguirre Beltrán por sus aportaciones dentro del aula, en los coloquios y en la revisión de este trabajo.

A mis queridas compañeras docentes del Colegio de Psicología quienes con sensibilidad atendieron mi solicitud de apoyo y me brindaron la oportunidad de comprender los procesos de la formación docente.

A los estudiantes de la ENP quienes participaron generosamente en esta investigación.

A mis queridos amigos Ing. Juan Antonio Nevárez Espinosa, Lic. Mercedes Fragoso Alemán, Lic. Fernando Díaz Granados y Mtra. Olivia González González por las facilidades brindadas para que este sueño académico se cumpliera.

A Juan C. Alba Leonel, Alma Angélica Martínez Pérez y Ángeles Martínez Solares por sus comentarios enriquecedores respecto a los procesos educativos.

## *DEDICATORIA*

*Padre Mío me has dotado de grandes bendiciones. Te agradezco infinitamente lo vivido...*

*A mi hijo amado Emilio,  
motor de mi vida,  
con su creatividad y amor a la naturaleza  
me enseña cada día a sorprenderme...*

*A mi güerita consentida,  
Que estuvo con nosotros y un día...  
Partió a un lugar de Gloria eterna.  
Espero algún día reunirme contigo,  
Te amo Alondrita... hija mía.*

*A Gerardo,  
Por inspirarme día a día para continuar este proyecto  
Por su apoyo incondicional en todos estos años ...  
Gracias por tu solidaridad.*

*A mi mamá Ofelia, una mujer de lucha constante, amorosa y paciente que me enseñó a ser perseverante en mis objetivos.  
Tu ausencia, me duele ...*

*A mis grandes ejemplos de vida  
Ramón y Mario.*

*A mis hermanos: Francisco, Rosy y  
Laura. Sin olvidar a mis amados sobrinos:  
Kyle, Bryan, Isaac, Iván, Saúl y Alan.*

## ÍNDICE

Índice de figuras .....	VII
Índice de tablas.....	VII
Índice de Apéndices.....	VIII
Índice de abreviaturas.....	IX
Introducción .....	10
Capítulo 1. Formación, Actualización Docente y Formación Profesional.....	15
1.1 La Formación Docente: Actualización, Formación Permanente y Desarrollo Profesional.....	16
1.2 La Actualización como Parte de la Formación Permanente .....	21
1.3 El Desarrollo Profesional y sus Fases en los Docentes .....	27
1.3.1 La iniciación de la carrera profesional.....	28
1.3.2 El establecimiento de nuevos retos y preocupaciones .....	29
1.3.3 El periodo de relativa estabilidad profesional .....	30
1.3.4 La fase final .....	30
1.4 Componentes en la Formación del Profesorado .....	35
1.4.1 Componente científico .....	37
1.4.2 Componente psicopedagógico.....	37
1.4.3 Componente cultural.....	39
1.4.4 Componente sobre la práctica docente.....	40
1.5 Modelos Didácticos en la Formación del Docente.....	41
1.5.1 Orientación artesanal.....	43
1.5.2 Orientación academicista.....	45
1.5.3 Orientación técnica .....	47
1.5.4 Orientación personalizada .....	50

1.5.5 Orientación práctica .....	51
1.6 Las Nuevas Competencias Docentes ante la Sociedad del Conocimiento ..	55
Capítulo II. La Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Psicología .....	67
2.1 El Contexto de la Escuela Nacional Preparatoria .....	67
2.1.1 El plan de estudios vigente de la Escuela Nacional Preparatoria .....	78
2.2 El Colegio de Psicología de la ENP. Las Competencias Profesionales Asociadas al Nuevo plan de Estudio y sus Alumnos .....	94
Capítulo III. Una aproximación a las Necesidades Formativas de los docentes del Colegio de Psicología .....	101
3.1. Propuesta Metodológica para la Detección de las Necesidades Formativas .....	101
3.2. Diagnóstico de Necesidades de Formación Docente de los Profesores del Colegio de Psicología .....	109
3.2.1. Organizar y Animar Situaciones de Aprendizaje .....	110
3.2.2. Gestión de la Progresión de los Aprendizajes .....	130
3.2.3 Elaborar y Hacer Evolucionar Dispositivos de Diferenciación .....	150
3.2.4. Implicar a los Alumnos en sus Aprendizajes y en su Trabajo .....	164
3.2.5 Trabajo en Equipo.....	173
3.2.6 Utilizar las Nuevas Tecnologías .....	179
3.2.7 Organizar la Propia Formación Continua .....	184
Capítulo VI. Propuesta de Intervención para la Actualización del Colegio de Psicología .....	191
4.1 Fundamentos Pedagógicos de la Propuesta.....	191
4.2 Necesidades Formativas Docentes: Jerarquización y Priorización.....	198
4.3 Organización de la Propuesta de Intervención “Seminario- Taller Competencias Docentes y la Elaboración de Secuencias Didácticas” .....	204

4.4 Estructura de la Propuesta de Intervención .....	208
4.4.1 El propósito general de la propuesta.....	208
4.4.2 Primera fase: Etapa presencial. “Elaboración de una secuencia didáctica” .....	209
4.4.3 Segunda fase: Etapa en línea “Todos los maestros al aula” .....	270
Referencias Bibliográficas.....	286
APÉNDICES .....	296

### **Índice de figuras**

Figura 2 1 Mapa curricular de la Escuela Nacional Preparatoria .....	85
Figura 4 1 Aprendizaje significativo	197
Figura 4 2 Las competencias docentes y las necesidades de formación.	202
Figura 4 3 Estructura de la propuesta de intervención.	214

### **Índice de tablas**

Tabla 4 1 Competencias docentes ejes de la propuesta. ....	195
Tabla 4 2 Listado de necesidades de formación derivado del resultado de diagnóstico. .	199
Tabla 4 3 Temáticas elegidas para la propuesta de intervención considerando las necesidades de formación docente. ....	203
Tabla 4 4 Organización de la propuesta de intervención fase presencial. ....	205
Tabla 4 5 Organización de la propuesta de intervención fase en línea. ....	206
Tabla 4 6 Mecanismo para recuperar información: segunda fase. ....	274

## **Índice de Apéndices**

Apéndice 1 Definiciones de las categorías e indicadores para la construcción del instrumento dirigido a los alumnos. ....	297
Apéndice 2 Definiciones de las categorías e indicadores para la elaboración de la entrevista.....	301
Apéndice 3 Instrumento dirigido a los alumnos .....	306
Apéndice 4 Guía de entrevista dirigida a los docentes .....	315

## **Índice de abreviaturas**

BENM (Benemérita Escuela Normal de Maestros)

CAA (Centro de Ayudas Audiovisuales)

CESI (Centro de Investigaciones y Servicios)

CETED (Centro Experimental de Tecnología Educativa)

DEGAPA (Dirección General de Asuntos del Personal Académico)

DGENP (Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria)

ENP (Escuela Nacional Preparatoria)

ONU (Organización de las Naciones Unidas)

OTEd (Oficina Tecnológica Educativa)

PAAS (Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato)

PROFORNI (Programa de Formación de Profesores de Nuevo Ingreso)

SIDEPA (Sistema de Desarrollo del Personal Académico)

UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México)

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

## Introducción

Los discursos profesionalizantes señalan que los profesores deben poner en juego su capacidad e iniciativa para llevar a cabo procesos de actualización permanentemente que respondan a la tarea de mejorar su práctica docente y que para ello es importante que el docente emprenda un proceso de reflexión sistemática sobre su quehacer profesional, es decir, que sea capaz de autoevaluarse, detectar sus áreas de oportunidad y elaborar un trayecto formativo propio. Sin embargo, esto es algo que en la mayoría de los casos no se cumple. De hecho, se afirma que el principal problema es que el interés por la actualización de los profesores no surge de ellos mismos ni de su reflexión en torno a sus necesidades formativas, es decir, los profesores no se identifican como profesionales reflexivos (Schön citado en Liston y Zeichner, 2003). Situación a la que no son ajenos los profesores que imparten las asignaturas de Psicología e Higiene Mental en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, ya que las propuestas de actualización a las que tienen acceso están en función de lo que proponen e instrumentan agentes externos (Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, Dirección General de Asuntos del Personal Académico y las direcciones de los planteles de la ENP) y no de una iniciativa personal o colegiada de mejoramiento de su práctica docente.

Por otro lado, en la mayoría de los casos, estos programas externos de actualización profesional no son evaluados de forma sistemática o adecuada. En la mayoría de los casos, los reportes de evaluación sobre los programas de actualización docente sólo son conocidos por las autoridades de la institución y por ello el sujeto de la actualización desconoce los resultados generales de estos programas y cómo podría retroalimentar su proceso formativo. Por otra parte, el académico no ejerce la función reflexiva en torno a su propia actualización. Ello hace que no adquiera conciencia del impacto de estas acciones en su práctica docente y, por ende, las formas en que contribuyen o podrían hacerlo para elevar el nivel de aprovechamiento de los alumnos de las asignaturas Psicología e Higiene Mental de la ENP.

Además, no existe en la Institución conciencia en torno a que la actualización docente debe ser contemplada, pero desde el punto de vista de la mejora en la práctica docente y no como parte de un procedimiento administrativo; considerar a la actualización como un mecanismo para la mejora de la práctica docente tendría que llevar a plantear la necesaria incorporación del trabajo colegiado en el diseño de las estrategias de actualización y evaluación docente.

De acuerdo con lo anterior respecto a la problemática de esta investigación se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el impacto de la actualización en la práctica docente de los profesores que imparten las asignaturas de Psicología en la ENP Núm. 6?
- ¿Cuáles son las necesidades de actualización de los docentes de las asignaturas de Psicología en la ENP Núm. 6 que tendrían que considerarse en una propuesta de actualización profesional generada por el mismo Colegio?

El propósito de esta investigación fue reconocer y valorar el impacto en la práctica docente de las acciones de actualización dirigidas a los docentes del Colegio de Psicología de la ENP No. 6 de la UNAM en el ciclo escolar 2017-2018, con el fin de detectar sus necesidades de actualización docente, lo que permitió definir propuestas y estrategias en torno a éstas.

Con base en ello se establecieron los siguientes propósitos específicos:

- Obtener información sistemática y permanente de las acciones de actualización a las que ha tenido acceso el Colegio de Psicología de la ENP Núm. 6.
- Elaborar un diagnóstico que analice el impacto de las acciones de actualización del Colegio de Psicología de la ENP Núm. 6.
- Elaborar una propuesta, a partir de la reflexión y participación colegiada, para retroalimentar el proceso de actualización de los profesores del Colegio de Psicología de la ENP Núm. 6 de la UNAM.

Para realizar el diagnóstico de necesidades de actualización se aplicaron dos instrumentos: un cuestionario dirigido a alumnos cuyo objetivo fue obtener su opinión sobre el desempeño de su docente de psicología, para ello, se seleccionaron a 5 alumnos por cada profesor del colegio. Además, se aplicó una entrevista de profundidad a 7 de los 9 docentes a partir de las cuales se exploró sobre sus competencias docentes y el proceso de formación que había llevado hasta ese momento. Se diseñaron las categorías de análisis bajo el fundamento teórico de competencias docentes de Perrenoud (2007).

A través de una matriz se trianguló información de las categorías de ambos instrumentos, lo que permitió hacer un análisis cualitativo y cuantitativo del objeto de estudio, se identificaron así las necesidades de formación de los docentes. Derivado de dichas necesidades se elaboró una propuesta de intervención pedagógica bajo un modelo de formación reflexivo, para ello se jerarquizaron y priorizaron aquellas competencias docentes que requerían trabajar en mayor medida los docentes. Posteriormente, se elaboró una secuencia didáctica que implicara retomar el enfoque constructivista ya que es desde estos referentes teóricos que se considera que el docente puede analizar la situación educativa y puede utilizar esta reflexión como herramienta para tomar decisiones en la planeación, la gestión de los aprendizajes en el aula y la evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

A continuación, se describen cada uno de los capítulos que conforman el presente estudio:

En el primer capítulo se aborda la fundamentación teórica para diferenciar a la actualización, formación permanente y desarrollo personal, se aclara que la actualización es parte de la formación docente, ya que esta última implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas relacionadas con el ámbito profesional. Sin embargo, se plantea en este capítulo que la actualización tiene una mirada fragmentada del proceso, por lo que se adopta el término de desarrollo profesional que conlleva un proceso más amplio y sistemático que se da a lo largo de la vida profesional del docente (Vallant y Marcelo, 2015). En este

entendido, el docente debe ser considerado como un adulto que aprende y que pasa por diferentes momentos en su vida profesional.

Así mismo, se plantea en el capítulo la necesidad de una nueva visión de enseñanza con un profesor cuya formación requerirá la conjunción de diferentes estrategias de desarrollo profesional que consideran el qué, quién y cómo se llevará a cabo. En este sentido, se centra en el docente y en una mejora cualitativa y no solo en el perfeccionamiento teórico o disciplinar. Por tanto, se complementa con otros componentes en el desarrollo profesional del profesorado: el científico, psicopedagógico, cultural y la práctica docente. Finalmente se abordan los modelos de formación docente, se centrará la atención en particular, en el modelo reflexivo sobre la práctica (Schön, 2016), que es el fundamento teórico a partir del cual se elabora la propuesta de intervención.

En el segundo capítulo se realiza un breve recorrido histórico respecto a los orígenes de la ENP en 1987 bajo el establecimiento del poder de Juárez y la dirección positivista de Gabino Barreda hasta nuestros días, así como un trayecto sobre la presencia de la psicología en los planes de estudio. Las estadísticas demográficas de población en cada década fueron dando la pauta a la contratación de docentes y la instrumentación de programas de formación docente como la creación del Centro de Investigaciones y Servicios.

Particularmente, se describe el Colegio de Psicología de la ENP y las competencias profesionales asociadas al nuevo plan de estudios. De igual manera se recurre a información respecto a sus alumnos y sus necesidades formativas.

En el tercer capítulo se explica en un primer momento, la propuesta metodológica para la detección de las necesidades formativas de los docentes de la ENP Número 6, en el que se especifica que se realizó con un enfoque mixto y se centró en un estudio de casos. Para recoger información se elaboraron dos instrumentos: cuestionario dirigido a los alumnos y la entrevista en profundidad a los docentes. La muestra de los alumnos estuvo conformada por 45 alumnos, 5 alumnos por cada docente que fue entrevistado. Mientras que solo 7 de 9 docentes adscritos al plantel participaron en la investigación. Para la construcción de los instrumentos se establecieron las categorías de análisis de acuerdo con Perrenoud

(2007) para relacionar la información en una matriz comparativa de las respuestas de ambos instrumentos.

Posteriormente, se presentan los resultados de ambos instrumentos haciendo un análisis de las siete categorías contrastando con las respuestas de docentes y estudiantes. Derivado de ello, se identifican las necesidades de formación del grupo de docentes del Colegio de Psicología. Como parte de los resultados se destacan dentro de sus necesidades de formación lo referente al ámbito pedagógico: secuencias didácticas, evaluación, manejo de TIC, así como temas disciplinarios: neurociencias y psicología social. A partir de estas necesidades, se diseñó una propuesta de intervención.

En el cuarto capítulo se aborda la propuesta de intervención pedagógica mencionada arriba desde una perspectiva constructivista, debido a que este marco explicativo integra diferentes aportaciones que coinciden en señalar al conocimiento como el resultado de la interacción de la mente y la realidad. Además, desde el constructivismo significativo se plantea la necesidad de formación pedagógica para la elaboración de secuencias didácticas. Para su diseño se consideraron como ejes: la reflexión de los docentes respecto a su práctica docente y el papel trascendental que juegan como sujetos de cambio que cuentan con un bagaje experiencial. De este modo la elaboración del seminario-taller propuesto responde a un modelo de formación docente sustentado en la reflexión sobre su práctica (Fernández, Tejada, Jurado, Navio, Ruiz, 2000).

La propuesta está diseñada en dos fases, la primera está diseñada para desarrollarse en diez sesiones presenciales y, la segunda en línea con la idea de aplicar la propuesta de intervención sugerida y recibir la retroalimentación de su aplicación.

Como un último apartado, se presentan las conclusiones del estudio realizado en las que se resaltan los aspectos que permitieron proponer la propuesta de intervención y los hallazgos sobre la práctica docente que ello implican.

## Capítulo 1. Formación, Actualización Docente y Formación Profesional

En la actualidad, se presentan cambios vertiginosos en los ámbitos científicos y tecnológicos acompañados de movimientos sociales y económicos, que hacen que el hombre requiera prepararse con diferentes conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan su adaptación, comprensión y participación en el mundo. El Sistema Nacional Educativo no es la excepción, se ve influido por las políticas educativas internacionales que proponen un papel más activo del docente en la sociedad y por supuesto, en la educación.

A partir de 1990 se difunden diversas propuestas de organismos internacionales como la ONU y UNESCO (citado en García, 1999) y, de estudiosos como Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (citado en Imbernón, 2014) que buscan mejorar la calidad educativa para hacer frente a las circunstancias presentes y que los estudiantes que se formen puedan jugar un papel activo dentro de la sociedad.

Por lo que la educación y en particular el docente, ha constituido una preocupación constante debido fundamentalmente al planteamiento de la problemática de la calidad educativa y de la reconsideración de la figura del profesor como elemento fundamental en la relación didáctica. Por tanto, la formación permanente del profesorado ha constituido una necesidad que en palabras de García (1999), todos los países tienen que enfrentar si quieren alcanzar determinados niveles de calidad. De igual forma, autores como Zorrilla (2012) y Tedesco (2012), entre otros, han considerado que el profesorado es el elemento central para la implementación y el éxito de las políticas públicas centradas en mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

En el caso de México, uno de los retos de las reformas recientes tiene que ver con la Educación Media Superior (*Diario Oficial de la Federación*: 21 de octubre del 2008), ya que los docentes en servicio en este nivel tienen que asumir la necesidad de profesionalizar el ejercicio de su docencia, sobre todo porque son personas que en la mayoría de los casos no han sido formados de origen como

profesores (Díaz-Barriga, 2002). Cabe señalar, que dicha preocupación se presenta tanto en el Subsistemas de Bachillerato de la SEP como en el de Bachillerato de la UNAM.

En este sentido, los docentes enfrentan retos ante los alumnos en los que ponen a prueba los conocimientos disciplinares que fueron adquiridos en su formación inicial (de carácter disciplinario), así como pedagógicos y personales los cuales han aprendido a lo largo de su experiencia profesional de manera formal e informal. Es claro que la formación docente es fundamental para dirigir el aprendizaje (Imbernón, 1994). Es por ello, que la docencia es mirada como una actividad que poco a poco, va perdiendo prestigio y respeto social a diferencia de otros momentos históricos, en los que el docente era considerado como uno de los pilares importantes de la sociedad mexicana.

### **1.1 La Formación Docente: Actualización, Formación Permanente y Desarrollo Profesional**

Uno de los aspectos necesarios para delimitar los alcances de las políticas sobre la formación docente es reconocer que son muy diversos los espacios en los que se construye la significación de la formación docente y se inscriben de diversa manera. Para Birgin (2012), la formación profesional de cada docente se desarrolla al iniciar la carrera es decir los estudios profesionales que cursa y en su formación posterior, a lo largo de la docencia. Es decir, aquella que atraviesa mientras ejerce la docencia.

Es verdad que las diferentes instancias en la formación de los docentes han permeado lo que es el docente, pero no se puede ignorar que estas iniciativas de gestión interactúan con experiencias individuales y colectivas que hacen que hoy seamos lo que somos. Es decir, el docente no es estrictamente el resultado de los procesos formales de formación a los que es sujeto el magisterio. Debido a las

carencias en la formación inicial del docente abren la posibilidad que los docentes en servicio se formen de manera permanente.

Como sabemos la formación docente es parte de un complejo entramado de políticas docentes. Birgin (2012) considera que en dichas políticas se incluye la formación de carrera y las condiciones laborales, entre otras. Todas se unen, forman parte de las políticas educativas y coinciden con las políticas del Estado o del empleo.

Para otros autores como Muñecas (1995), hay cuatro aproximaciones para observar el problema de la formación de los docentes. Una de ellas, se preocupa por la forma y la calidad de la educación que están recibiendo los docentes. Una segunda tendencia, trata de la cuantía y valía de los cambios sociales que experimenta el mundo. La tercera tendencia señala la importancia de estudiar el problema de la calidad de la educación considerando que uno de sus componentes o variables es la formación docente. Por último, se examinan las necesidades y posibilidades del desarrollo socioeconómico desde las diferentes fuentes de riqueza existentes y que tienen que ver con la formación de recursos humanos.

Aun cuando las cuatro tendencias de análisis sobre la problemática de la formación docente son válidas y complementarias entre sí, Paniagua (2004) sugiere el estudio de la primera tendencia que se preocupa por la forma y la calidad de la educación que están recibiendo los docentes en las universidades y la forma en que se recibe el proceso de actualización.

Lo que despierta el interés de preguntar ¿A quién corresponde el preocuparse por la calidad de sus aprendizajes tanto de alumnos como de docentes y de la permanente actualización de estos últimos?

Algunas propuestas para la formación docente siguen el camino de la formación permanente, en muchos casos como resultado de la implantación de alguna reforma quedando al margen de las necesidades reales del docente. En palabras de Bolívar (2006), de esta manera queda empantanada la formación docente, ya que no responde a los retos pedagógicos que enfrenta el docente. De

igual manera, Boissinot (citado en Birgin, 2012) señala que cada vez que los resultados visibles del sistema educativo parecen insuficientes, la formación de docentes es objeto de revisión.

Es decir, los resultados desalentadores en las diferentes evaluaciones sobre el aprovechamiento escolar y el deficiente logro de los aprendizajes esperados por parte de los alumnos deriva en propuestas enfocadas a la formación de los docentes en servicio, como si fuera el único factor que interviene; y poco se realiza la revisión de planes y programas de estudio de las carreras iniciales las cuales podría aportar a futuros docentes saberes profesionales que permita transitar en su ejercicio profesional. En algunos casos, sucede que la Reforma Educativa se pone en marcha y no se revisan los planes y programas de las licenciaturas de las que emanan los docentes, como es el caso de la Benemérita Escuela Normal de Maestros.

Al respecto, Pineau (2012) considera que históricamente hay una relación entre la formación inicial y el ejercicio respecto a la concepción pedagógica. Ha sido el Estado el que se convirtió en empleador de numerosos agentes educativos por un lado y por el otro, en el sujeto que definió y se hizo cargo de su formación reivindicando para sí el monopolio de la inculcación del fondo común de “saberes correctos” a todos los ciudadanos, definiendo así mínimos culturales y el saber educativo legítimo, así como los medios para inculcarlos.

En consecuencia, se desarrolló un proceso de institucionalización y centralización creciente de la actividad sistemática de educar, que procuraba conjuntar un número de agentes homogéneos e intercambiables. Esta intención da origen a las escuelas normales, que se proponían regular la formación de maestros considerando una única manera de aprender y unificando los títulos.

Por ello, Imbernón (1999) y Birgin (2012) sostienen que se desarrolló una tecnología apta para la uniformización, homogeneización y producción de sujetos intercambiables. La pedagogía moderna surgió en este contexto como la encargada de proponer esas soluciones. De esta manera, la difusión de normalismo y la

centralización educativa fueron de la mano y con ello la pérdida de autonomía profesional del docente.

Es claro que a lo largo del siglo XX existió la preocupación por formar más y de mejor manera a los docentes. Sin embargo, esto no se logró a pesar de las crecientes estrategias de actualización y formación permanente.

Algunas investigaciones como las de Canario y Correia (citado en Birgin, 2012) señalan que la formación masiva puso a los enseñantes en posición de déficit y contribuyó a la desvalorización de la formación profesional. Desde esta posición se sostiene que, más que una solución al problema de la crisis de identidad del profesorado y los cuestionamientos a las escuelas, la sobredosis de formación vino a agravar un problema existente: la carencia de formación inicial y las insuficientes condiciones para el desarrollo profesional del docente en servicio. Es claro que la desvalorización se refiere a un desprestigio social en el que se percibe al docente como “poco preparado” para realizar su función. Por ello es la propia institución la que marca la pauta sobre las líneas de la formación docente y en particular las de actualización.

Se considera entonces que desplazar hacia la formación la responsabilidad de garantizar que se apliquen las nuevas propuestas y reformas a través de quienes enseñan implica una simplicidad ya que se deriva en realidad de una responsabilidad política, de un compromiso de las universidades y escuelas que están formando de manera inicial a quienes serán los docentes.

En suma, la institución educativa ha cambiado, pero no ha logrado romper las líneas directrices que se le marcaron desde su origen como centralista, transmisora, seleccionada, individualista y para que la institución educativa realmente eduque para la vida y en la vida es importante, dice Imbernón (2000), que supere enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes y acercarse, por el contrario, a su carácter más relacional, cultural-contextual y comunitario en el que adquiere importancia la relación que establece con otras personas, dentro y fuera de la institución. En decir, el lugar en donde se educa debe dejar de ser exclusivo

en el que se aprende únicamente lo básico, y se asume como una manifestación de vida en toda su complejidad, en toda su red de relaciones y dispositivos.

En la medida en que la educación de los seres humanos sea más compleja, la actividad docente lo será de igual también. Por tanto, la formación docente debe responder al contexto, a las necesidades del docente y la reflexión de la práctica docente a partir de un referente teórico.

En este sentido, es importante plantear la discusión acerca del posicionamiento de la formación permanente, ya que hace falta identificar de manera detallada lo que se puede lograr, sus posibilidades y sus límites.

Es claro que la formación docente cada vez es más necesaria. Sin embargo, es cada vez más insuficiente y va más allá de la política que desde el Estado se quiera impulsar. Más bien, se requiere de la participación de la comunidad académica para establecer la discusión sobre las temáticas.

A manera de reflexión todas las experiencias sobre las diferentes propuestas en la formación docente, es importante generar un proceso de reflexión sobre la práctica diaria del maestro y los alumnos en el salón de clase, y en este sentido, la tarea es recuperar las propuestas como posibilidades a realizar más que certezas de modelos ideales.

Por otro lado, el recuperar la propuesta de la formación dando cuenta de la práctica real del docente, de la experiencia que ha acumulado en los años que ha desempeñado la función. En este sentido, es importante romper con el concepto de formación docente desde una posición verticalista, autoritaria, que no considera las necesidades de los docentes, no querer saber del “docente”. En este sentido, la formación en México, debe dejar de estar inscrita en lo artificial, desde el deber ser. Más bien, la formación docente podría estar desde lo que son las prácticas específicas vividas y reflexionadas por el docente.

Esta nueva sensibilidad debería llevar a reconocer a los docentes, quienes son y que hacen. Esto quiere decir, que mediante la observación sobre lo que hace, las conversaciones entre colegas, en los encuentros o seminarios académicos, en

los comentarios, en los pasillos de la institución, en la sala de maestros, en la relación con su grupo académico, político, cultural, en su relación hacia la autoridad, es decir del reconocimiento de estas dinámicas es posible darle a la formación un espacio y lugar en el tiempo.

Pero ello requiere discutir teóricamente las formas, modalidades, mecanismos, contenidos y visiones de la formación docente. Tarea a la que se pretende contribuir con el siguiente apartado en el que se discuten los conceptos de formación permanente, actualización profesional y su papel en la formación del docente en servicio.

## **1.2 La Actualización como Parte de la Formación Permanente**

La formación permanente se puede dirigir a toda la población por lo que se centraría en lo cultural, pero en el caso que nos ocupa, nos referimos a una formación permanente pedagógica centrada específicamente en la población docente.

En dicha formación dirigida a los docentes se utilizan términos como educación permanente, formación permanente, formación continua, formación continua profesional, formación en ejercicio, formación técnico-profesional, perfeccionamiento del profesorado, entre otros (Imbernón, 1994).

Debido a la diversidad de términos se ha tratado de unificar el concepto, uno de estos intentos fue el realizado por la UNESCO (1979) que procuró establecer las equivalencias, analogías y diferenciaciones semánticas entre todos aquellos términos.

En este sentido, la educación permanente de adultos abarca todos los procesos de culturalización de la población a lo largo de su vida y se puede situar dentro de ella. Por tanto, Imbernón (1994) señala que la educación permanente incluye la educación gradual de cualquier persona en edad adulta, y desde luego, también la de aquellos estadios que se consideran como de formación inicial en

alguna disciplina. La formación permanente o continua abarca la formación postescolar derivada de la ocupación profesional. Este concepto está en consonancia con el de la UNESCO que considera que formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociados al campo profesional.

Por tanto, la educación permanente del profesorado puede considerarse como parte de la educación permanente de adultos. Cuando se aplica al perfeccionamiento técnico-profesional que sugiere un perfeccionamiento y no una adquisición de base.

En este entendido, la educación abarca la formación. El concepto de educación permanente de adultos incluye todos los procesos educativos del ser humano en diferentes momentos de su vida con el objeto compartir con su entorno, mejorar lo que le rodea, y a su vez, mejorar (Imbernón,1994).

Según Imbernón (1994) la formación permanente del profesorado se considera como un subsistema determinado dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno.

La formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional (Imbernón, 1994).

Según la UNESCO (1979), el perfeccionamiento del profesorado es un proceso educativo dirigido a la revisión y la renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, que está determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias. Aun cuando pudiera considerarse el perfeccionamiento sinónimo de formación permanente del profesorado, es mejor usar este último ya que lo abarca implícitamente y lo supera.

En este contexto, la formación del profesorado se configura como un subsistema nuclear dentro del sistema educativo, con tal relevancia e incidencia sobre éste que la eficacia y transformación cualitativa del sistema está estrechamente relacionada con la visión, interpretación, capacitación y compromiso de innovación de los profesores (García, 1999).

Un aspecto importante que se recupera en todas las reformas educativas de este siglo, en todos los sistemas educativos es la visión de formación permanente del profesorado que exige a los implicados en el sistema un conjunto de cualidades y posibilidades que les permitan lograr lo mejor de sí mismos en colaboración con los restantes miembros del centro escolar.

En este sentido, el modelo de formación docente debe estar concebido a partir del tipo de educación que se pretenda dar. Tal como lo señala, García (1999) se requiere tener en mente las finalidades por conseguir y las metas por alcanzar.

En consecuencia y de acuerdo con Ferreres e Imbernón (1999), la formación permanente en los docentes es considerada como un subsistema específico de formación que está dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente con la finalidad de conseguir un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno.

La formación permanente pretende que el profesorado se cuestione las teorías sustentadoras de su práctica docente. Lo que implica ver a la formación permanente como un proceso en el cual partir de la práctica es fundamental y, además es indispensable establecer sus características diferenciadoras de la formación inicial (Ferreres e Imbernón, 1999). En este sentido, hoy en día se requiere crear espacios de reflexión y de participación para que el profesorado pueda cuestionarse las teorías que sustentan su práctica educativa, y así discutir las con otros, desecharlas o mejorarlas.

Ha sido claro, que la formación inicial (la adquirida en determinado campo disciplinario a nivel licenciatura) con la que cuenta el docente al egresar de las universidades, e incluso de las Normales, les proporciona un referente disciplinar,

pero no suficiente para las circunstancias que vive dentro del salón de clase. Es importante resaltar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es dinámico, por lo que se requiere de una actualización constante en la adquisición de ciertas habilidades, conocimientos, actitudes, modos de relación, flexibilidad, estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de los niveles de desarrollo de los estudiantes.

Por lo que el docente puede optar por una formación permanente especializada que va desde la actualización profesional del docente hasta la superación profesional con ingreso a un posgrado orientado a la investigación y reflexión.

Para los fines de este trabajo es necesario abundar en el concepto de actualización ya que tradicionalmente se ha planteado que las carencias o insuficiencias en la formación de los docentes en servicio pueden ser resueltas a través de acciones de actualización profesional.

Imbernón (2006), señala que la actualización constante del docente garantiza el mejoramiento en el nivel académico de los estudiantes y logra el desarrollo profesional del docente, ya que lo motiva y le permite llevar a cabo una carrera profesional satisfactoria. Por lo tanto, la actualización profesional en la educación es considerada un proceso de cambio en los esquemas mentales de los maestros, sus creencias y percepciones relacionadas respecto a los alumnos y de su aprendizaje.

La actualización es entonces, el proceso que responde a los fines y demandas de la evaluación científica que requiere la profesión docente con el propósito de incorporar en su práctica los productos del avance científico. (Montero citado en Sánchez y Huchim, 2015). Es un proceso activo, en el que la evolución es la característica más importante y necesaria de cumplir. García (1999) considera que la actualización es un programa tendiente a la revisión permanente de los avances teóricos y metodológicos en la ciencia pedagógica, así como de los avances tecnológicos aplicados al ámbito educativo, por lo que se hace necesario

e indispensable establecer programas de actualización para los docentes en servicio y principiantes para no caer en lo obsoleto, la rutina o bien, en manejar conocimientos fuera de contexto. La práctica de un profesor en activo implica referirse a un saber construido históricamente, es decir, un saber acumulado desde el origen de la educación formal, puesto que muchas de las decisiones metodológicas que toma el profesor en su práctica diaria están más bien basada en su experiencia de lo que alguna vez le enseñaron Greybeck, Moreno y Peredo, (citado en Sánchez y Huchim, 2015), por lo que se requiere de procesos de actualización que le permitirán innovar sus propios conocimientos.

Gran parte del esfuerzo para lograr aprendizajes se produce a partir de una serie de acciones intencionales y planeadas que tienen por misión fortalecer conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas que las dinámicas de las escuelas no proveen. Una de las críticas que realiza Davinie (2010) es que muchos de los programas de actualización docente mantienen en general un significativo retraso en los estilos y las prácticas. El diseño básico sugiere reunir a la gente en un aula, aislándola del contexto real de trabajo, colocándola ante especialistas que saben y que les transmiten conocimientos para que los transfieran a las prácticas. En muchas ocasiones, se organizan en función de los temas, pero no necesariamente de los problemas de la práctica concreta o con los comportamientos que deberían movilizarse.

En este sentido, los cursos de actualización se caracterizan porque sus contenidos se organizan a partir de temas o problemas relativos a avances del conocimiento, de nuevos enfoques y estrategias de enseñanza y de las prioridades para el desarrollo de las escuelas (Devine, 2015). Así mismo, se ha considerado importante que se dé continuidad a lo largo del tiempo a las estrategias de actualización docente, ya que se busca que se profundice y avance hacia la especialización en lugar de que estas acciones sean específicas y esporádicas. Para la selección de los temas debe lograrse un adecuado equilibrio entre la actualización y las prácticas concretas. Aun cuando se puede profundizar en un tema de interés profesional, se deben destacar aquellos contenidos que demuestran

la potencialidad de dar respuestas a las prácticas que se desean modificar o mejorar.

Es esta exigencia de continuidad y creciente especialización la que lleva a plantear a otros autores (Vaillant y Marcelo, 2005) que para lograr un adecuado desarrollo profesional del docente en servicio debemos superar la noción de actualización docente y hablar de un proceso más amplio y sistemático que se dé a lo largo de toda la vida profesional del docente: la formación permanente.

Por lo tanto, se asume la formación vinculada con el desarrollo profesional como un proceso continuo que se inicia con la elección de la disciplina concreta, la cual se va perfeccionando a partir de la formación permanente (de la cual forma parte la actualización profesional) como lo destaca Imbernón (2000) por lo que su objetivo es recurrente: encontrar soluciones a las situaciones problemáticas que se presentan en el cumplimiento de las funciones profesionales. Sin embargo, los programas de formación permanente han sido diseñados sin considerar las características de los profesores a quien se dirigen, las necesidades formativas detectadas por ellos, ni el tipo de etapa de desarrollo profesional en que se encuentran.

Como afirman Fullan y Hargreven (2004) en el desarrollo profesional docente no se deben dejar de lado las necesidades, la experiencia, el género y la etapa de la carrera y de la vida, en que se encuentra el profesor. En muchos casos, los responsables de diseñar o impartir la formación permanente no comprenden cómo se da el proceso de cambio en los docentes a nivel profesional y ello vuelve poco adecuados los mecanismos planteados para llevar a cabo esta formación. En consecuencia, en esta investigación se sostiene que la actualización docente debe surgir del trabajo colegiado de los maestros mismos y estar acorde con la etapa de desarrollo profesional (y por ende vital) en que se encuentren los docentes.

### **1.3 El Desarrollo Profesional y sus Fases en los Docentes**

Existe una insatisfacción tanto de las autoridades como de los profesores frente a grupo respecto de la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. Dentro de las críticas más agudas está la eterna burocratización en la organización, la separación entre teoría y práctica, el parcelamiento del conocimiento y la poca vinculación de los contenidos con el contexto de la escuela. En este sentido, se han realizado acciones desde las diferentes instituciones para incrementar la atención al periodo de inserción del profesorado en la enseñanza.

Un elemento esencial a considerar dentro del proceso de formación permanente es el docente a quien va dirigido. Evidentemente, se tiene que hacer referencia al docente como un adulto que aprende, que pasa por diferentes momentos en su vida profesional.

En este caso, es importante realizar una revisión sobre la serie de fases clave a través de las cuales parecen pasar muchos docentes a lo largo de su carrera profesional. Lo que nos recuerda que las necesidades de las personas varían según algunos factores o circunstancias que viven como la edad, el género o el tipo de escuela en donde laboran, entre otros.

Desde esta postura Hubern (citado en Day, 2005) considera que el desarrollo profesional no está programado desde lo exterior ni tampoco ideado personalmente, sino que se manifiesta como un discontinuo que esta carente de orden, a veces aleatorio a partir de las necesidades y el momento profesional que atraviese el docente.

Aun cuando hay autores como Bolam (citado en Day, 2005) que señalan cinco fases en cada puesto de trabajo: preparatoria, de nombramiento, de introducción, de servicio normal y de transición. Otros como Kremer-Hayon y Fessler (1991 citado en Day, 2005) presentan nueve etapas del ciclo de la carrera: previa al servicio, introducción, competencia, construcción, entusiasmo y crecimiento, frustración en la carrera, estabilidad y estancamiento, declive y salida de la carrera.

Para esta investigación, será de utilidad retomar la clasificación mencionada propuesta por Huberman, Sikes, Fessler y Chistensen (citado en Day, 2005) la cual se muestra a continuación:

### **1.3.1 La iniciación de la carrera profesional**

En esta etapa, los profesores principiantes tienen dos tareas esenciales: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Además de lo que han aprendido en sus espacios de formación inicial, comenta Marcelo y Vaillant (2009) hay algunas competencias que sólo se aprenden en la práctica, lo que hace que esta etapa sea considerada como los primeros años de sobrevivencia, ajustes, adaptación, aprendizaje y transición.

Al respecto, se puede decir que iniciar la carrera profesional implica estar en dos frentes, ya que el docente construye ideas particulares acerca de cómo comportarse como docente y, a la vez, que construye una definición de enseñanza de los docentes principiantes. En estos primeros años, la presión para el docente es enorme ya que tiene que tener la capacidad para organizar la clase, las dificultades de dirección de la misma, el currículo y el conocimiento de los contenidos pedagógicos. Además de la influencia de culturas de la escuela y de la sala de maestros. El problema dice Marcelo (2006) es que el docente de recién ingreso debe hacerlo en general cargado con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados.

Aun cuando el profesor llegue a dominar destrezas de gestión de clase, utilizar diferentes modelos de enseñanza y sea capaz de realizar reflexiones.

### **1.3.2 El establecimiento de nuevos retos y preocupaciones**

En esta etapa los profesores en proceso de aprendizaje dan respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran por lo que es conveniente pensar en los profesores como expertos adaptativos, a quienes Bransford, Darling-Hammond & Le Page (citado en Marcelo y Vaillant, 2009) definen como personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida.

Según Day (2005) la mayoría de los docentes han adquirido cierta sensación de “maestría”, que se caracteriza por ser aceptados en la sala de profesores como compañeros experimentados, sintiéndose relativamente seguros con respecto a sus conocimientos en la práctica docente y de su asignatura, y cómodos en cuanto a su identidad como miembros de una determinada comunidad escolar.

También, se le denomina “profesor experto” lo que implica que son personas con un “elevado nivel de conocimiento y destreza”, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante (Bereiter & Scardamalia, citado en Marcelo y Vaillant, 2009). Es decir, no es el número de años de experiencia lo que permite llegar a ser un profesor experto, sino que ello implica para el docente hacer una reflexión sistemática sobre su práctica. Además de una consolidación, refinamiento y variedad en sus repertorios docentes y su participación en seminarios o encuentros educativos, dentro y fuera de la escuela, a medida que evolucione y se expanda su visión de sí mismo como un profesional.

Esta etapa puede llevar a un estado de conocimientos, destrezas y compromisos, pero también, al estancamiento o declive del interés del docente por seguir formándose y por experimentar cambios en sus prácticas docentes.

Para Leithwood (citado en Marcelo y Vaillant, 2009) en esta etapa, los docentes realizan destrezas de gestión de clase bien desarrolladas, a la vez que también presentan destrezas en el uso de distintos modelos de enseñanza y de evaluación formativa de los estudiantes.

### **1.3.3 El periodo de relativa estabilidad profesional**

En esta época es probable que muchos busquen nuevos desafíos, asumiendo responsabilidades nuevas en la misma escuela o cambiando de centro de trabajo por promociones. Aun cuando la escuela siga siendo el centro de sus actividades, el docente en este periodo requiere dispersar su atención debido al crecimiento de la familia, la vejez de los padres, entre otros, lo que provoca que los docentes reorienten sus tiempos dedicando menor tiempo a las labores del trabajo fuera de su centro de trabajo.

Según Day (2005), en esta fase, se puede dar una crisis de la mitad de la vida y la aparición de unos niveles crecientes de desencanto causado por la falta de ascensos, o de cambio de funciones o por el descenso de los niveles de energía y de entusiasmo. Pero también, los docentes pueden “recuperar energía” en relación con la enseñanza en el aula, junto con una maduración caracterizada por un menor impulso, con menor inquietud, menor necesidad de controlar a otros y una mayor tolerancia respecto a las propias limitaciones o debilidades, una mayor aceptación de su ciclo vital (Huberman citado en Day, 2005).

Otras características de estos docentes es buscar retos para reexaminar los supuestos y creencias sobre la enseñanza y cuestionar los fines y contextos de su trabajo, así como renovar sus compromisos intelectuales por distintos medios (llevar a cabo estudios, participar en comunidades académicas, entre otros).

### **1.3.4 La fase final**

Esta fase constituye la más avanzada de la enseñanza y va acompañada por el posible incremento de las preocupaciones por la salud personal y familiar. Se caracteriza por el conservadurismo según Day (2005) es la fase en la cual los docentes se quejan más de la conducta, el compromiso y los valores de los estudiantes “de ahora” y se muestran incrédulos acerca de las virtudes del cambio.

En esta etapa no es probable que los docentes busquen nuevos ascensos y se orientan con serenidad a un final satisfactorio. Estos profesores se pueden

sentir marginados en las instituciones y amargados con respecto a quienes consideran responsables de la situación de la educación, cuyos alumnos consideran que van en ascenso el nivel de motivación, cognitivo, irrespetuosos a los que les tienen que dar clase. En algunas ocasiones, los docentes realizan sus actividades, pero éstas no se caracterizan por un entusiasmo como en las etapas anteriores. El compromiso emocional e intelectual necesario, se ve disminuido.

Es importante identificar que, para comprender la progresión de la vida profesional de los profesores, no tal solo se debe considerar los centros de trabajo, sino las interacciones con ellos y como a través de las experiencias de su vida personal resuelven los conflictos.

Entonces las fases de la vida profesional de los profesores permiten comprender su trabajo, los contextos en los que trabajan y viven y, cómo los momentos críticos de su profesión se mezclan. Elementos importantes por considerar en las propuestas de formación permanente dirigidas a los profesores en servicio.

En términos de desarrollo profesional docente es importante recuperar estas fases porque es necesario reflexionar que los docentes son personas que han tenido experiencias de vida y, una trayectoria docente, un sentido de identidad y eficacia en su función docente.

Conocer estas fases facilitan un marco de referencia para elaborar enfoques formativos diferenciados basados en las inquietudes de los docentes y la etapa de desarrollo profesional en que se encuentran y generar el diseño de programas de desarrollo profesional y/o formativo adecuado.

Además, se tiene que emprender una reflexión de futuro con alumnos sobre los factores que influyen en el compromiso y la eficacia de los docentes frente a grupo y del involucramiento de ellos como parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

Es importante estacar que la vida del docente no tiene que ser vista como una simple carrera profesional sino también aspectos psicológicos como sociológicos. De acuerdo con Day (2005), considera que la idea de fases de la vida

profesional de los profesores es más que las fases de la carrera porque tienen que ver más con el ser docente y lo complejo de la vida y el trabajo de los profesores.

Aunado al reconocimiento de las fases de desarrollo profesional por las que pasa el docente, es importante reconocer que hoy en día, no basta con que el individuo acumule al comienzo de su vida profesional conocimientos a los que podría recurrir después sin límites. Debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio a la par que se desarrolla profesionalmente.

El panorama de una sociedad tan cambiante donde hay un cúmulo de información, las necesidades de los estudiantes, los cambios normativos y el cuestionamiento de la tarea docente desafían constantemente la vocación para enseñar, así como los repertorios pedagógicos y de conocimiento, lo que obliga a reflexionar sobre el aprendizaje del profesor.

Ante ello, resulta importante retomar el concepto de desarrollo profesional ya que permite considerar el aprendizaje de los docentes con una connotación de evolución y continuidad, para algunos autores, como Marcelo, y Vaillant (2009), el término del desarrollo profesional termina con la discusión tradicional en torno a la diferencia entre formación inicial y la formación permanente de los profesores.

En este sentido las diferentes definiciones sobre el término señalan el desarrollo como persona sobre los profesores como un proceso que puede ser individual o colectivo y en el que se ve integrada la experiencia de diversas fuentes: formales e informales con referencia a la escuela. Desde la mirada de Fullan y Hargreven (2004), el desarrollo profesional se ha caracterizado por lo extenso al incluir diferentes actividades o procesos que intentan mejorar destrezas, actitudes, comprensión y actuación en roles.

Con fines aclaratorios, se considerará que el desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje natural y aquellas que han sido planificadas y conscientes que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos y que

contribuyen a través de ellos a mejorar la calidad de la educación en las aulas. Además, de ser un proceso en el que los profesores rescatan, promueven y desarrollan su papel de agente de cambio que adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docente (Day, 2005).

Esta perspectiva permite clarificar que el desarrollo profesional tiene que ver con el aprendizaje y nos remite al trabajo continuo, de crecimiento que se ve reflejado en la práctica y que se relaciona con la formación de los profesores pero que va más allá de tendencias políticas, ya que tiene que ver con los que los profesores aprenden desde su experiencia, considerando el contexto en donde trabajan, es decir la escuela.

Con los diferentes cambios sociales se presentan diferentes visiones respecto a las formas de aprender de los profesores que son adultos y que permiten formas abiertas de acción, de aprendizaje y de trabajo. En este sentido, Windsor, Burt y Reeve (citado en Mingorance y Estebarez, 2001) señalan que en la actualidad los docentes tienen un interés en potenciar la dinámica natural de la enseñanza hacia el cambio e incluye la necesidad que tienen los profesores de un continuo crecimiento profesional.

Es importante aclarar que la enseñanza y el aprendizaje no se desarrollan en una única dirección, sino que son procesos multidimensionales y personales. El ubicar al aprendizaje como un proceso personal nos da la oportunidad de darle un tratamiento de autodirección y motivación interna, tal como lo destaca Straka, (citado en Mingorance y Estebarez, 2001). El profesor entonces es capaz de planificar sus aprendizajes de manera autónoma y bajo su propia responsabilidad, y así como de evaluarlo de manera conjunta o individualmente. El profesor toma consciencia de sus necesidades de formación bajo un enfoque de aprendizaje autodirigido, teniendo en cuenta que el desarrollo profesional no puede estar

separado del crecimiento individual y aclarando que es el lugar del trabajo en el cual la interacción con sus colegas mejora su conocimiento.

De tal manera que el docente como adulto lleva a cabo su aprendizaje a diferentes contextos y lo complejiza a partir de su acción pedagógica y el discurso oficial. Promoviendo así, un aprendizaje automotivado y autorregulado que implica procesos intelectuales como emocionales. En el caso de la ENP, y concretamente el Colegio de Psicología e Higiene Mental se muestra una clara tendencia a orientar a los docentes hacia el desarrollo profesional.

Brokfield (citado en Day y Gu, 2012) describió que al momento de explicar cómo se había producido y se había experimentado el aprendizaje, intervenían variables como cultura, personalidad, valores políticos y el carácter étnico, más no la edad cronológica. ¿Esto quiere decir que el aprendizaje del docente a partir de su experiencia no siempre redundaría en que sean docentes expertos? Lo anterior es significativo ya que en la ENP más del 50% de los docentes del Colegio de Psicología rebasan los 20 años de servicio.

Mingorance y Estebaranz (2001) entre otros, consideran que se aprende en el lugar de trabajo lo que significa que los profesores o grupos adquieren, interpretan, reorganizan, asimilan o cambian e intercambian un conjunto de informaciones, de destrezas y de sentimientos en ese espacio en donde se enfatice en el diseño del aprendizaje mediante la reflexión crítica. Ello permite recobrar la importancia de la formación permanente en el lugar del trabajo.

El aprender en el centro de trabajo hace referencia al proceso educativo formal e informal que permite la transformación del conocimiento, lo cultural, ideológico y los valores que conforman la cultura de la escuela y la situación concreta en la que se lleva a cabo el proceso educativo. Propone una visión del docente como aprendiz e identifica las etapas de desarrollo por las que pasa el docente para hacer presente que siempre el docente está en posibilidad de aprender.

Así pues, en la medida que esté presente el interés del que aprende, el maestro y el contenido de la enseñanza indudablemente influirán en la calidad del proceso y en sus resultados. Cabe recordar que la formación del docente se centra en muchas ocasiones en el papel y la presencia del docente en el aula, y enfatiza las necesidades o cualidades fundamentales. Sin embargo, es importante considerar como elemento clave adicional al enfoque reflexivo del docente la presencia de un sentido positivo de identidad y el bienestar emocional del docente que guarda significados que tiene el ser docente y la comprensión de lo complejo de la vida y el trabajo de los profesores.

#### **1.4 Componentes en la Formación del Profesorado**

A partir de la idea de que el desarrollo profesional implica la formación permanente y la actualización del profesorado, actualmente se insiste en la necesidad de generar las condiciones adecuadas para que éste se dé. Panorama alentador ya que hace algunos años, en el ámbito educativo la formación del profesorado no era lo más importante, más bien lo que interesaba a las políticas estatales era ampliar la oferta de escolarización para la población, es decir, la preocupación se centraba en un enfoque cuantitativo de la enseñanza y se dejaba de lado, la calidad en la formación inicial del profesorado. Hasta el momento en que la demanda de escolarización estuvo relativamente cubierta el sistema educativo centró sus esfuerzos en la calidad de la enseñanza. A partir de entonces, se considera que no se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación de los docentes y, por tanto, hay que asumir institucionalmente la necesidad de una mejor formación y, como consecuencia, una actualización permanente (Imbernón, 1989).

Con este cambio en las políticas educativas, se identifica una preocupación por las estrategias para el mejoramiento y el desarrollo profesional dirigido a toda la población docente, se identifican las etapas de la formación dentro de un proyecto educativo a futuro. A partir del cambio de visión sobre la enseñanza se concibe un

nuevo concepto de profesor, cuya formación requerirá la conjunción de diversos factores, lo que implica implementar estrategias de desarrollo profesional que consideren qué, quién y cómo se llevará a cabo.

Algunos autores, como Imbernón (1989) consideran que hay dos fases en la formación docente: la inicial y permanente, mientras que otros autores como Lanscheere (citado en Imbernón, 1989) consideran que el término formación incluye las dos denominaciones (inicial y permanente), ya que resultan inseparables para la enseñanza. Por lo que se propone hablar de una formación del profesorado, como un todo, como lo sostienen Marcelo y Vaillant (2009) por eso es preferible emplear el término desarrollo profesional. En este sentido, la institución tiene la responsabilidad de que todos los esfuerzos se canalicen, se centren en el docente y en una mejora cualitativa y no solo en un perfeccionamiento teórico.

Entonces el desarrollo profesional, porque este es el caso que nos ocupa, requiere poner punto de acuerdo respecto al individuo que enseñan. De acuerdo con la UNESCO (1966), se considera al docente no sólo como propagador del conocimiento sino con una tarea principal: ayudar a los jóvenes ante todas las fuentes de información desordenadas, para darles un orden determinado. En este sentido Combs (citado en Imbernón, 1989) considera que el docente debe superar un papel tradicional en su profesión y convertirse en el hombre del mañana, que sea capaz de formar personas con habilidades para la vida.

De acuerdo con la visión de Imbernón (1989 y 1994) para lograr lo anterior es importante que en el desarrollo profesional de los docentes se incluyan los cuatro componentes que posibilitan la mejora de la docencia: el científico, el psicopedagógico, el cultural y práctico. Estos ejes son fundamentales para la formación y configuran una determinada manera de entender la profesión de enseñar, los cuales se menciona a continuación:

### **1.4.1 Componente científico**

En el caso de los docentes, se preparan para ser un agente educativo activo que posee conocimientos curriculares de alguna disciplina o área científica. Al respecto Imbernón (1994) considera que posteriormente los docentes tienen que enfatizar en la adquisición de nuevas técnicas y nuevos conocimientos científicos mediante la formación permanente.

Es importante mencionar que uno de los objetivos de la formación del docente es que sea autónomo, lo que implica que desde la formación inicial se requiere abastecerlo de técnicas de investigación y de observación, de diagnóstico de situaciones, así como de formularios de toma y clasificación de notas y diario de clase, elementos que le permitirán gozar de autonomía relativa en el ejercicio de su práctica docente.

### **1.4.2 Componente psicopedagógico**

Durante la formación inicial, el profesor ha recibido una formación base respecto a un contenido social y contenidos educativos en general. En este sentido, el docente ha de poder profundizar los elementos de sociología de la educación, los elementos económicos relacionados con la organización de la escuela, una determinada experiencia en las estructuras políticas, sociales y administrativas generales (Imbernón, 1994). Por medio de este componente el profesor se prepara para ser un profesional que asume conocimientos teóricos, prácticos, tecnológicos y de investigación, para su aplicación en el ejercicio docente en general y en el proceso de aprendizaje-enseñanza en particular.

De igual manera, el docente tiene información sociopedagógica que ha de ser fundamental para que el profesor asuma una determinada función dentro del marco social.

Otro aspecto importante es la metodología de transmisión de los contenidos curriculares que ha de apoyarse en la metodología aplicada a las disciplinas

previstas para la enseñanza dentro del ciclo educativo y en la tecnología de la didáctica, así como en los problemas derivados de las relaciones educativas.

Además, es importante que el docente aprenda a intercambiar experiencias y a analizar el curriculum prescriptivo de su especialidad.

En este sentido, la formación no ha de circunscribirse a una sola presentación técnica sino consistir en una introducción a las modalidades pedagógicas de los instrumentos que han de continuar siendo auxiliares del profesor. Estos elementos proporcionan al docente los documentos visuales o sonoros considerados como puntos de partida de una reflexión que ha de hacer el profesor a lo largo de los años de servicio.

Además, se presentan a los profesores los problemas vinculados a la relación pedagógica. Mientras que la formación inicial hace énfasis en permitir al futuro profesor comprender su función, en la formación permanente se insiste en la metodología, que le indicará qué y cómo ha de transmitir y evaluar, los medios materiales que deberán utilizar (Imbernón, 1994).

Dentro de la formación docente, es recomendable que se conozca la forma de adaptación a diferentes alumnos y como grupo en una clase determinada. En este sentido, es importante generar un clima social del aula. La formación permanente debería conceder a estos aspectos una importancia equivalente a la que se reconoce al conocimiento sobre los contenidos o las estrategias metodológicas.

Bajo esta lógica, el docente adquiere la capacidad personal de actuar en el grupo, de actuar como docente, la capacidad de observar y diagnosticar detalladamente todo lo que sucede a su alrededor, de captar los medios educativos que le ofrece su entorno y, sobre todo, a *observar a sus alumnos*, a cada alumno.

De igual manera, el profesor debe *saber comunicarse* con los demás, abrir la comunicación con los otros, promover la escucha activa y la empatía entre el grupo de alumnos. Esto permitirá indudablemente mejorar los aprendizajes y promover las comunidades de aprendizaje. Un último elemento que señala Imbernón (1994) es el manejo de su voz, entonación, así como de su expresión corporal.

El docente se puede expresar bajo cuatro procesos esenciales: La expresión lingüística, la expresión matemática, la expresión artística y la expresión física. De tal manera que el docente puede favorecer que los alumnos tengan este abanico de posibilidades para manifestarse.

### **1.4.3 Componente cultural**

El docente se convierte en un agente de cambio, poseedor de una cultura de ámbito general y de una cultura específica de conocimiento del entorno en el que ejercerá. El docente no únicamente reflexiona sobre el material didáctico-pedagógico, sino que la reflexión que hace sobre la educación como práctica social le permite concebir la realidad de otra manera para acercarse al contexto de los alumnos. En este sentido, el desarrollo profesional de los docentes ha sido criticado porque el profesor, en ocasiones no conoce el medio en el que se desarrollan sus alumnos, y este medio cada vez es más complejo.

Imbernón (1994) comenta que el proceso constante de culturalización o el interés por la cultura y el perfeccionamiento en la profesión docente deberían hallarse intrínsecamente unidos. Se considera que el profesional que no lee sistemáticamente la prensa, seguramente vive en un marco cómodo, poco problemático y por tanto no se preocupa de los procesos sociales que vive. Es evidente que es importante recuperar información respecto a la cultura que ha permanecido al margen de la cultura académica, sobre todo la de adolescentes que implica el conocer nuevos estilos y formas musicales, códigos de valores, los lenguajes entre otras, y que todo esto puede constituir una manera de acercarnos a los alumnos.

De acuerdo con Bruner (1985) se considera que un elemento de la cultura contribuye de manera importante en el crecimiento intelectual a través del dialogo porque es una herramienta que permite crecer entre los más experimentados y los menos experimentados lo que permite una interiorización de lo que se “dice” en el pensamiento del otro y del propio.

#### **1.4.4 Componente sobre la práctica docente**

Una de las finalidades de incorporar dentro de la formación del docente, la reflexión y experimentación sobre su práctica es evitar que se convierta en una práctica educativa instrumental, técnica. Más bien, se pretende de acuerdo con Imbernón (1994):

- Analizar las estrategias educativas en la realidad escolar para sus diferentes momentos o fases.
- Participar directamente y junto a los compañeros, en las actividades específicamente profesionales.
- Adquirir una mayor experiencia en el campo específico de la didáctica.
- Valorar críticamente las experiencias que se vayan realizando.
- Validar los objetivos, contenidos, métodos, propuestas curriculares, utilizados en el aula.
- Experimentar y controlar estrategias de actuación sobre la realidad docente. Entonces, la formación docente debe hacer referencia a la práctica, ya que ésta es un proceso en el que se contempla la reflexión, experimentación, estudio, es importante integrar la práctica.

Además, se considera que el análisis de la práctica docente debe estar incluido como parte de la formación docente ya que es necesario que los docentes dialoguen respecto a lo que piensan, reflexionan sobre cómo se aproximan, profundizan y experimentan con los componentes anteriores (científico, psicopedagógico y cultural).

A partir de lo anterior, en esta investigación se asume que el docente como profesional de la docencia debe experimentar una serie de procesos de aprendizaje a lo largo de su vida profesional que le permitan desarrollar los elementos de los componentes científico, psicopedagógico, cultural y práctico para mejorar su docencia. Por lo que también se asume que el objetivo de las múltiples acciones de actualización, formación permanente y superación profesional debe ser lograr el desarrollo profesional.

Por ello es importante analizar también con qué modelos de formación se ha intentado lograr lo anterior, aspecto que es tratado a continuación.

### **1.5 Modelos Didácticos en la Formación del Docente**

Tradicionalmente, la investigación educativa ha centrado la mirada en investigar la función docente de los profesores vinculando la formación docente con un discurso pedagógico en el que los contenidos curriculares sobresalían y dejaban de lado la reflexión desde la experiencia diaria, así como los procesos de innovación, dando paso a modelos y tendencias pedagógicas que marcaban la manera en que el docente era formado.

En este sentido conviene decir, para entender el fenómeno pedagógico y la formación del docente en sí, es importante centrar nuestra atención en los paradigmas que marcan el pensamiento y la investigación de la enseñanza, así como la caracterización de los diferentes modelos en la formación docente.

Cualquier campo científico se construye a partir de paradigmas, es decir, núcleos teóricos de supuestos e hipótesis que determinan la manera de acercarse a la realidad (Paquay y Wagner, 2010) y al concretarse se generan modelos que tratan de dar cuenta de aspectos más concretos del aula y hacen referencia a la formación del profesor.

De este modo, en el campo de la formación de los docentes coexisten varios paradigmas, es decir, “núcleos de representaciones y creencias en cuanto a la naturaleza de la enseñanza y a la manera en que se aprende a enseñar” (Zeichner, y Liston, 2003).

Por tanto, la formación del profesor no se da aisladamente, o desvinculada de un marco teórico, lo que permite tener una concepción de la formación docente que dirija las actividades de la formación y permiten identificar el enfoque, planificación del programa, desarrollo de cursos, enseñanza y evaluación (Feiman, citado en Fernández, et al, 2000). Cabe mencionar que los diferentes paradigmas no se excluyen mutuamente, ya que incluso pueden integrarse en un mismo programa de formación.

En la literatura sobre el tema, se presentan diferentes clasificaciones sobre las orientaciones conceptuales en la formación del profesorado, entre las que destacan: Tejada (2000), Paquay (1994), Zeichner (1983), Kirk (1986), Pérez-Gómez (1992), Marcelo (1994) y Fernández (2000). Dichas clasificaciones pretenden organizar las diferentes aportaciones con el fin de guiar y verificar distintos planteamientos formativos y analizar modelos de formación docente derivados de los paradigmas.

De tal manera que, en los paradigmas no sólo las perspectivas son diferentes, sino que los modos de acción también. Es decir, se fijan otros objetivos, otras estrategias y la formación de los docentes se caracteriza bajo ese paradigma.

En este sentido, la función del docente no puede ir desligada de su formación. El estudiar al docente, su función, su enseñanza nos permite dilucidar sus necesidades de formación. En este caso, la discusión sobre la función del docente y los procesos de formación van más allá, tienen que ver con los modos de concebir la práctica. Hay un profesor capaz de responder ante las exigencias que requiere la enseñanza y el curriculum y en relación con ello, establece las estrategias de formación docente para cumplir con el logro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde la mirada de Pérez-Gómez (2008) se requiere analizar las peculiaridades que definen al docente como profesional interesado en y capacitado para provocar la reconstrucción del conocimiento experiencial que los alumnos adquieren en su vida previa y a la par de la escuela, mediante la utilización del conocimiento público como herramienta conceptual de análisis y contraste.

Otro factor que influye en la función de docente tiene que ver con el momento socio-histórico que exige de él un actuar determinado y, por tanto, un concepto y metas de la formación docente (Fernández, et al, 2000).

Esbozar cada una de las orientaciones en la formación docente permite clarificar y ubicar aquella que caracterice la formación docente que se desea que incorporen los docentes de la ENP Núm. 6, objeto de estudio de la presente investigación. Queda claro, que muchos de los planteamientos son complementarios y que a decir de Marcelo (2001), en la mayoría de los casos. estas

orientaciones conceptuales se dirigen fundamentalmente a la formación inicial y menos frecuente al abordaje teórico sobre la formación permanente y, por ende, del desarrollo profesional.

### **1.5.1 Orientación artesanal**

Este modelo proviene del paradigma presagio-producto, el cual se retoma de la formación de los artesanos, de los gremios en donde los aprendizajes se daban por imitación, el aprendiz retomaba las "formas de hacer" del maestro del gremio profesional como obrero cualificado. Bajo esta visión, se hace énfasis en las competencias.

El maestro bajo esta orientación es mirado como alguien que sabe improvisar, o como un "artesano" que sobresale en el arte de hacerse llegar de materiales disponibles y de estructurarlos en un proyecto que adquiere sentido de forma intuitiva (Perrenoud citado en Paquay, 2005).

La imagen del artesano nos muestra los diferentes elementos que se ponen en juego, En realidad, el maestro artesano decide por sí mismo y estas decisiones en muchas ocasiones no son basadas en la reflexión. Más bien responde de manera automática ya que están sustentadas en un análisis de situaciones que le permiten encontrar respuesta a partir de las situaciones diarias.

De acuerdo con las líneas pedagógicas de la formación artesanal, el que recién aprende como el especialista, tenían competencias estables que permanecerían durante mucho tiempo y se transmitían de una generación a otra.

En este sentido, Fernández, et. .al. (2000) consideran que estos aprendizajes servían para toda la vida, no se pensaba en la innovación. Tal vez esto sucedía porque no había una generación de conocimiento tan cambiante y se limitaba por la ausencia de tecnologías. Entonces, lo que aprendían les servía para toda la vida y era lo que aprendían las generaciones siguientes. Es claro señalar que esta orientación describe las características de diferentes ámbitos: manual, intelectual, artístico, tecnológico, liberal, entre otros.

Esta orientación artesanal, no se circunscribe al ámbito del profesional técnico sino permea a diferentes ámbitos del trabajo: manual, intelectual, artístico, tecnológico, etc. Por supuesto, no fue la excepción la formación docente.

A pesar de los cambios en el siglo XIX, se han descalificado los modelos anteriores. De tal forma que cada futuro profesor imita a aquel docente que le haya impactado de alguna manera. Fernández, et. al. (2000) consideran que esta fue una decisión que permitió al docente actuar de manera irracional, centrada en la falta de intencionalidad y sistematización didáctica. Es común que los profesores de educación media superior se guíen por su intuición y que sea así como resuelvan su quehacer docente, sobre todo en su etapa de inserción a la docencia.

De acuerdo con Imbernón (1994), este tipo de formación docente derivada del paradigma prestigio-producto se ejecutó principalmente en la década de 1960, en la que se puso énfasis en la competencia docente y se concentró la atención en la personalidad del profesor. Esto se ejemplifica con las prácticas profesionales que realizaban los alumnos de las escuelas normales del país quienes aprendían las prácticas docentes a partir de la imitación de los profesores que eran seleccionados como buenos y a quienes se les asignaba la supervisión de dichas prácticas.

Este modelo se opera dentro de la formación docente a través de los cursillos que constituyen el lugar privilegiado de la formación práctica, lo que le permite al principiante adquirir los secretos del oficio en compañía de otros practicantes más experimentados (Paquay y Wagner, 2010).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, no es difícil imaginar que, durante el curso, los docentes adquieren y automatizan los esquemas de análisis y de acción tan necesarios a la organización de la clase, a la gestión de los aprendizajes. En este sentido, el futuro docente se encuentra con prácticas tradicionales que descubre y refuerza y que adquiere como una manera única de resolver los problemas. Es decir, el docente utiliza el saber práctico pero descontextualizado y desconectado de la teoría. Estos docentes se caracterizan por ser herméticos a cualquier tipo de reflexión teorizante (Calderhead citado en Paquay y Wagner, 2010). Una manera de sobreponerse a esto es proponer el análisis reflexivo para transponer y adaptar estos saberes prácticos a situaciones nuevas.

Lo que se busca desde la propuesta de intervención resultado de esta investigación es que el desarrollo profesional del docente no siga modelos o “recetas de cómo hacer en clase”, más bien se pretende que el profesor sea un profesional de la enseñanza lo que implica reconocer la importancia del conocimiento teórico y práctico del contexto en toda la concepción didáctica y en el quehacer de la reflexión crítica sobre el currículo.

### **1.5.2 Orientación academicista**

Esta orientación centra su interés sobre la enseñanza y la formación del profesor rescatando a la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos y una manera de acceder a la cultura pública de la humanidad. En este sentido, el docente es identificado como un especialista en diferentes disciplinas cuyos contenidos deben ser transmitidos a los alumnos (Marcelo 1994, y Pérez Gómez, 2008).

Es decir, el principal objetivo de la formación es el dominio del contenido, existe una preocupación marcada por una preparación disciplinar. Por tanto, la formación del profesorado se convierte en el proceso de transmisión de conocimientos científicos y culturales para dar a los profesores la formación especializada en el dominio de la materia (Marcelo, 1994). Dentro de esta orientación se desprenden las siguientes modelos:

#### ***1.5.2.1 Modelo enciclopédico***

Este modelo valora la importancia de la enseñanza como transmisión de los contenidos y de un aprendizaje como acumulación de conocimientos. Por tanto, la formación del profesor está enfocada a proponer al docente como especialista en uno o varios conocimientos académicos (Pérez-Gómez, 2008). En este sentido, el docente puede tener un cúmulo de conocimientos, pero no es importante verificar si los saberes se enseñan. Desde esta óptica, la didáctica disciplinar y la formación pedagógica del docente tienen poca relevancia. El propio docente considera importante la exposición clara y ordenada de los componentes fundamentales de la

disciplina que domina, así como la evaluación rigurosa. En otras palabras, sobresale la lógica de la didáctica de la homogeneidad.

De acuerdo con Fernández, et. al. (2000), la competencia didáctica del profesor reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad de explicar con claridad y orden dichos contenidos, así como en evaluar con rigor la adquisición de los contenidos que haya logrado el alumno.

En el caso del bachillerato universitario, se considera que la enseñanza tiene que ver con un modelo de maestro “ilustrado que domina los contenidos” disciplinares, o sea, con un maestro que posee un conocimiento enciclopédico y altamente especializado en su área de conocimiento.

#### ***1.5.2.2 Modelo comprensivo***

Dentro de este modelo, se considera al profesor como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia que enseña, así como la historia y las características epistemológicas de la misma y la forma en que la enseña.

Fernández, et. al, (2000) consideran que la formación de estos profesionales se encara a lograr que los profesores sean expertos, conocedores del contenido que han de enseñar y sujetos capaces de transformar ese conocimiento del contenido en estrategias adecuadas para enseñarlo.

Como se puede identificar, ambos modelos tienen que ver con el paradigma proceso-producto ya que sobrevaloran el dominio de la materia de enseñanza y será esa la que rija las posibles estrategias de enseñanza.

En este sentido, la formación docente está encaminada a lograr que los profesores sean expertos, conocedores del contenido a enseñar y sujetos capaces de transformar ese conocimiento del contenido en estrategias adecuadas para enseñarlo (Pérez-Gómez, 2008). De igual manera, expertos en la aplicación de las bases teóricas de la didáctica de la especialidad, de la metodología general y la psicopedagogía.

Los modelos enciclopédicos y comprensivos tienen consecuencias importantes en la manera de estructurar y organizar la formación inicial. En cuanto a la formación permanente, estos modelos, contribuyen con aportaciones teóricas

de las disciplinas que deben ser enseñadas y de los principios didácticos y pedagógicos que se encuentran al principio de la formación, así como de los ejercicios didácticos y los periodos de prácticas se dejan para el final de la formación (Paquay y Wagner, 2010). En otras palabras, este modelo jerarquiza el conocimiento profesional que debe poseer el docente y establece el nivel de especialización que debe lograr para desarrollar una buena práctica docente.

Los que defienden esta orientación consideran que en ella se privilegian los contenidos, que se transmiten a través de cursos teóricos o de reciclajes en las disciplinas correspondientes, lo que favorece que el maestro adquiera un conocimiento especializado que se supone ayudará a mejorar su docencia. Sin embargo, ello no contribuye a que el docente pueda distinguir entre los tipos de contenidos que debe trabajar en clase (factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales), ni que adquiera herramientas didácticas que le permitan generar un aprendizaje situado y significativo en su práctica docente.

### **1.5.3 Orientación técnica**

En esta orientación hay una preocupación por otorgar a la enseñanza el status de ciencia aplicada dejando a un lado su perspectiva artesanal. En este sentido la calidad de la enseñanza dentro de este enfoque se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficacia y economía de su consecución. El concepto del docente bajo esta visión, es de un técnico que domina las diferentes aplicaciones del conocimiento científico, convertidas en reglas de actuación en el afán de ser rigurosa y eficaz (Pérez-Gómez, 2008).

De acuerdo con Schön (2016) esta orientación está alojada en la racionalidad técnica como epistemología de la práctica, influida por el positivismo, que ha persistido a lo largo del tiempo y que ha marcado nuestra socialización y educación. En este sentido, se percibe que la actividad profesional dentro de esta orientación está permeada por lo instrumental, está dirigido a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.

Además, se desprende que el interés primordial es conocer el contenido y las destrezas necesarias para la enseñanza. El docente, en esta lógica es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica. En este caso, comenta Pérez-Gómez (2008) no necesita acceder al conocimiento científico, sino dominar las rutinas de intervención técnica que se derivan de aquél. Se nota una subordinación del formador especialista (pedagogo o psicólogo) al del docente.

Los modelos que se encuentran dentro de la orientación técnica son:

#### ***1.5.3.1 Modelo de entrenamiento***

Es un modelo identificado como cerrado y mecánico, considerado dentro de la perspectiva tecnológica. Ello porque, toma en cuenta centralmente la eficacia docente, desarrollada dentro del modelo proceso-producto. En él se propone el diseño de programas de formación cuyo propósito fundamental es el entrenamiento del profesorado en las técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado ser eficaces, según la investigación previa. El objetivo pues es la formación docente en las competencias específicas y observables concebidas como habilidades de intervención las cuales pueden ser suficientes para producir en la práctica los resultados eficaces que se esperan (Pérez-Gómez, 2008).

De acuerdo con Paquay y Wagner (2010) en la década de 1970, se desarrollaron en Estados Unidos programas de formación profesional que aplicaban en “el puesto de trabajo”, lo que arrojaba un sinnúmero de habilidades específicas que deberían adquirirse en los cursos de formación inicial. Bajo esta lógica, los programas de formación se estructuraban por módulos y cada uno pretendía alcanzar una habilidad en particular y las que se relacionaban, en muchos casos de carácter procedimental; al finalizar, se aplicaba una evaluación formativa.

La formación de maestros se definía en función de las habilidades que ellos deberían adquirir, esto resultaba demasiado mecanicista, debido a que estos programas se estructuraban como si los procedimientos profesionales pudieran ser contruidos paso a paso, siempre de igual manera, aunque incorporan como forma

de resolver las “eventualidades” en el proceso de enseñanza aprendizaje módulos de integración (De Katele citado en Paquay y Wagner, 2010). Sin embargo, esto resultaba solo un añadido más para conservar la coherencia en una programación de formación docente.

Uno de los riesgos de este tipo de formación docente es el priorizar un enfoque analítico que se ve de manera aislada, lo que implica una atomización, una parcelación de las habilidades que no reflejan en mucho la situación real que se vive en las aulas, ni la complejidad y simultaneidad que caracteriza a la docencia.

### ***1.5.3.2 Modelo de adopción de decisiones***

En este modelo no se resalta la importancia de que el docente cuente con un repertorio de habilidades, destrezas o competencias, sino que esté intelectualmente capacitado para seleccionar y decidir cuál es la destreza más pertinente y relevante para cada situación (Marcelo, 1994). Se espera que el docente no traslade de manera mecánica las habilidades de intervención, sino que reflexione a partir de considerar los principios y los procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula.

En este sentido, el docente debe aprender técnicas de intervención en el aula, pero también cuándo utilizar unas y otras, por lo que el tema de competencias estratégicas se convierte en una oportunidad en la formación docente.

Finalmente, el docente deberá utilizar su razonamiento para definir los cursos de intervención práctica en función de los problemas que se presentan y de las características diferenciales de la situación donde interviene. Es decir, es un modelo que dirige la acción del docente hacia el aprendizaje situado.

#### **1.5.4 Orientación personalizada**

Los cambios sociales han provocado una modificación de las funciones de la escuela y, por lo tanto, mayor compromiso en los docentes. Esto provoca que les sea difícil manejar el conflicto de identidad y replantear las características de su desarrollo profesional. En más de una ocasión, a los docentes, les ha resultado complicado desarrollar una imagen positiva del “yo profesional” (Paquay y Wagner, 2010). A pesar de ello, los maestros han desarrollado estrategias peculiares de aproximación y de percepción del fenómeno educativo.

Bajo esta perspectiva, el docente es considerado como un ser único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente ya que es capaz de generar aprendizaje significativo y auto dirigido y, llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad para la educación de otras personas (Combs, citado en Fernández, et. al., 2000).

De acuerdo con el paradigma personalista, el docente es ante todo una persona en constante cambio y en busca de “ser él mismo”, una persona en relación con otros, que existe en función de otros. En este sentido, no existe una forma única de ser persona que enseña, en palabras de Paquay y Wagner (2010) no se puede dirigir desde el exterior, es decir, cuando se enseña se enseña desde el interior de la persona. De ahí la importancia de formar a los docentes desde el desarrollo personal y relacional.

Los cursos o talleres para la formación docente que se orientan bajo este modelo de enseñanza, se dirigen explícitamente hacia los contenidos de habilidades de comunicación, análisis de las relaciones, capacidad de escucha y de la propia presencia para el otro, la animación de grupo, la mejora de la autoconfianza, entre otros. En este sentido, el aprendizaje de una comunicación auténtica y de una expresión propia no puede realizarse si no existe un clima de confianza, en el que los formadores “hablan con autenticidad” y organizan claramente la comunicación.

La formación de docentes bajo este modelo está caracterizada por el desarrollo personal. Los cursos o talleres que se imparten son una oportunidad de

construir la identidad profesional, el cuerpo como mediador en todo un trabajo sobre las actitudes profesionales, o la expresión de las vivencias afectivas de los maestros en la intimidad de la relación educativa (Paquay y Wagner, 2005).

Se han desarrollado algunos modelos para la formación del profesorado dentro de esta orientación como: enseñanza no directiva basada en Rogers, sinéctica (fundamentada en Gordon), de entrenamiento de la conciencia (Schultz) y modelo de grupo en el aula (Glasser, Joyce y Weil citado en Fernández, et. al. 2000).

En conclusión, este enfoque de la formación docente se centra en potenciar las habilidades comunicativas del profesor, pero no en la parte didáctica de la tarea docente.

### **1.5.5 Orientación práctica**

Desde esta orientación se sostiene que " la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en espacios singulares, que son claramente determinados por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Es entonces, que el docente tiene que concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula" (Pérez-Gómez, 2008). Ante esta situación, es la práctica el eje vertebrador de la formación del profesorado, es en función de ella cómo se organiza la programación de la formación, lo que implica que se nutra con experiencias de otros colegas más experimentados en diferentes situaciones. En otras palabras, es un enfoque que recurre al trabajo colectivo para sustentar en la práctica sus propuestas de formación.

Es importante aclarar que la práctica ha tenido importantes evoluciones a lo largo del tiempo, con base en los cuales desde este enfoque se han desarrollado dos propuestas: el modelo tradicional apoyado en la experiencia práctica y el modelo que enfatiza la práctica reflexiva.

#### ***1.5.5.1 Modelo tradicional***

La práctica en este modelo se fundamenta en el ensayo y error, en el proceso de aprendizaje del oficio de la enseñanza, aludiendo a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado.

Desde este modelo, el conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado y menos aun teóricamente organizado, pero presente en el buen hacer del docente experimentado, que aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz (Pérez-Gómez, 2008).

De igual manera, Zeichner (2003) considera que la relación maestro-aprendiz se considera el vehículo más apropiado para transmitir al docente novel el conocimiento “cultural” que posee el buen profesor. El futuro profesor es considerado claramente como recipiente pasivo de este conocimiento.

Tratando de relacionar este modelo con el Bachillerato Universitario, se puede afirmar que el conocimiento acumulado en la práctica se comparte con los docentes de recién ingreso, ya que después de su contratación, al maestro se le asignan sus horarios y realiza sus labores académicas y es hasta después de seis meses que se le imparte un curso de inducción a la Escuela. Mientras tanto el docente novel tiene que adaptarse a la cultura escolar a partir de sus referentes de cómo es ser un buen docente, y poner en juego al impartir sus clases el conocimiento acumulado, sin que necesariamente se explicita las características y pertinencia de este conocimiento para la práctica docente. Es decir, la dinámica institucional no da oportunidad de corroborar aspectos básicos de su formación disciplinaria ni pedagógica.

#### ***1.5.5.2 Modelo reflexivo sobre la práctica***

La crítica que se realiza al racionalismo técnico puso evidencia que existe la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a un problema complejo de la vida en las aulas para comprender cómo se están enfrentando a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y

materiales conocidos y cómo recrean estrategias o inventan procedimientos, tareas y recursos (Fernández, et al. 2000 y Pérez-Gómez, 2008).

Autores como Paquay y Wagner (2010) consideran que el profesional, es decir, el docente es autónomo no sólo porque es capaz de autorregular su acción, sino también porque puede dirigir su propio autoaprendizaje mediante un análisis crítico de sus prácticas y sus resultados. En este sentido, sería un estratega que no se confía de sus conocimientos teóricos, los actualiza periódicamente y pone a prueba otros enfoques con el fin de mejorar la eficacia de su práctica.

Bajo esta lógica, Perrenoud (2007) considera que la profesionalización de los docentes es también oportunidad para capitalizar la experiencia, y capacidades del maestro para reflexionar sobre la propia práctica y reorganizarla con fines de mejora. En esta lógica, varias investigaciones sobre el trabajo docente Schön; 1983, 1987) entre otros, centraron su interés en el estudio del practicante reflexivo.

Este modelo privilegia las estrategias para formar docentes reflexivos, toma en cuenta los enfoques de enseñanza desde una línea teórica de la Psicología Cognitiva. para, preparar las lecciones explicitando las opciones realizadas, comparar dos recetas o procedimientos en una determinada situación (Paquay y Wagner, 2005). Los cursos para la profesionalización de maestros reflexivos se preparan, dirigen y utilizan a partir del análisis de situaciones problemáticas y el diario de clase.

El aspecto crítico de la formación de los profesores reflexivos a través de cursos, radica en la organización del acompañamiento de los principiantes por maestros experimentados que estén habituados a reflexionar acerca de sus prácticas.

Como se puede percatar, el profesor interviene en un medio ecológico complejo que incluye el centro escolar y el aula, el escenario psicosocial vivo y cambiante, en el que se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisibles que no se pueden resolver en una sola aplicación o a partir de una regla técnica o procedimiento.

Por ello, el problema central continúa siendo, según Pérez-Gómez (2008), cómo generar un conocimiento que lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella útil y comprensivo para facilitar su transformación. Esto implica dejar de lado el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional sobre la práctica.

En resumen, para que los profesores trasladen con éxito hacia estas nuevas visiones al aula, en muchos casos requieren importantes cambios en su conocimiento, sus creencias y su práctica. Es decir, los cambios requeridos no son una simple cuestión de aprender nuevos procedimientos o técnicas de enseñanza que otros han desarrollado. En este sentido, es importante recuperar que los paradigmas invitan a generar modelos de formación docente en los que se debe ofrecer al docente de manera precisa y exacta propuestas sobre cómo debería ser esta nueva enseñanza (Ball citado en Biddle, Good y Godson 2011). En este sentido, para lograr los cambios sugeridos por un modelo de formación docente inspirado en muchas ocasiones por reformas educativas, los docentes deben reflexionar en profundidad y de manera crítica sobre su propia práctica de la enseñanza, sobre el contenido que enseñan, y sobre la experiencia y los contextos de los que provienen los alumnos de sus aulas.

Como punto de discusión en este apartado es importante preguntarse ¿si los modelos de la formación del docente son adecuados?, y ¿si estos modelos de formación docente pueden ayudar a desarrollar conocimientos, habilidades y la predisposición que se precisan para enseñar en estas nuevas y ricas formas de enseñanza?

Después de la revisión de los referentes teóricos sobre los modelos de formación docente y procurando contestar la pregunta anterior, se puede afirmar que el aprendizaje de los profesores desde los modelos de formación de los docentes debe estar centrado en que:

Los docentes deben ser tratados como personas, capaces de aprender activamente y con la posibilidad de realizar sus propias interpretaciones de la realidad.

La formación del docente debe circunscribirse a lo que vive el docente en su aula, en su práctica.

La función del docente debe ser considerada y revalorada socialmente ya que es un profesional más de la educación con la posibilidad de investigar y reflexionar responsablemente sobre su propia práctica, por ende, de ser autocrítico.

Los docentes junto con sus alumnos forman parte de un contexto social, que en mucho interviene en los procesos de aprendizaje.

En este sentido, en la presente investigación se planteará un modelo reflexivo sobre su práctica, ya que requerirá remitirse a su práctica docente para analizar de qué manera se está enfrentando a los problemas del aula y reconocer la forma en que se están enfrentando, que decisiones toman como elaboran y modifican.

Para ello, en este modelo reflexionó que sustenta la propuesta de intervención que los docentes reflexionen de manera profunda y crítica sobre su propia práctica de la enseñanza, sobre el contenido que enseñan y sobre la experiencia y sobre la experiencia y los contextos de los que promueven los alumnos de sus aulas.

Entonces, se requiere que los docentes desarrollen competencias docentes que le permitan reflexionar sobre su práctica, que respondan a los aprendizajes que se generan en los alumnos.

## **1.6 Las Nuevas Competencias Docentes ante la Sociedad del Conocimiento**

Indudablemente, la mundialización de las actividades en las sociedades contemporáneas se hace presente en la economía. Es el caso de la suspensión de barreras de orden financiero que da como resultado la sensación de que estas fuerzas no se comportan de manera hermética dentro de un mercado mundial de capitales dominantes. Poco a poco las actividades industriales y comerciales dicen Delors (1996), se han visto afectadas por la apertura de las fronteras debido a que los mercados de cambio difunden rápidamente todas las fluctuaciones monetarias sobre los mercados. De tal manera que la interdependencia hace en el mundo

entero resonancia de las crisis industriales de los países más desarrollados, así se ha modificado el mapa económico del mundo (poner referencia de análisis sociopolítico) y se ha hecho evidente la separación entre los ganadores y los perdedores del desarrollo.

Otro elemento que agrava lo mencionado anteriormente es la creación de redes científicas y tecnológicas que unen los centros de investigación y las grandes empresas de todo el mundo. En este sentido, las nuevas tecnologías han provocado que la humanidad entre a la era de la comunicación universal y promueva la interactividad (Delors, 1996), acortando las distancias con una información más precisa y actual. Sin embargo, hay que aclarar que aún en nuestro país existen comunidades que no cuentan con servicios eléctricos, lo que margina a esas comunidades. Aunado a lo anterior, el mundo vive la interrelación mundial de las decisiones y las acciones públicas y privadas, no tan solo en el ámbito económico sino en materia de medio ambiente, en el sistema educativo, migración y el crecimiento demográfico. Estos cambios ocasionan la confrontación con circunstancias mundiales en las que continuamente, el individuo se siente como aturdido ante la complejidad del mundo moderno (Delors, 1996).

A partir de la Declaratoria de Santo Domingo: Gobernabilidad y desarrollo en la sociedad del conocimiento (2006) se reconoce que la humanidad se transforma rápidamente hacia un nuevo modelo de desarrollo que enfoca sus esfuerzos en el ser humano, con el uso constante del conocimiento y la innovación en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para producir, acceder y discernir conocimiento, una herramienta importante para fortalecer la gobernabilidad democrática, lograr un desarrollo equitativo y sostenible en las Américas y reducir la brecha digital.

Sin embargo, reducir la brecha digital y tener acceso a la información, por si solas, no genera el conocimiento. Son la OCDE y UNESCO organismos que reconocen que la información es fundamental para el desarrollo del intercambio de bienes y servicios considerando que la información se constituye como un bien en sí mismo y, por otro lado, el acceso a la misma permite elevar el nivel educativo de los

pueblos, los faculta para la creación de bienestar social, ayuda a defender su identidad y su cultura, y en última instancia a promover la creación integral de capital humano (Campos, 2017). Una visión integral que esté articulada y que vincule la sociedad de información a fin de coadyuvar en la sociedad del conocimiento.

En este sentido, la sociedad de la información es una construcción política e ideológica que se ha desarrollado dentro de la globalización neoliberal y cuya meta dice Torres (2005) ha sido la instauración de un mercado mundial abierto y autorregulado. Las sociedades de información generan y transmiten información como principal producto de la economía avanzada y sobre todo a la transición de las metas de generación de riqueza.

Sin embargo, Drucker, (citado en Campos, 2017) señala la necesidad de generar una teoría económica que pusiera al conocimiento en el centro de la generación de la riqueza. Desde las perspectivas sociológica y económica, la ventaja competitiva real de las organizaciones, y finalmente de las sociedades, radica no en la información sino en el conocimiento.

En este entendido, la generación de conocimiento implica la existencia de información previa que requiere de la experiencia y el aprendizaje previo que es lo que le da sentido y genera el verdadero valor al conocimiento. Es decir, los esfuerzos de los diferentes gobiernos para tener y acercar la infraestructura y servicios a las diferentes comunidades es importante pero no suficiente. Una sociedad se reconoce mientras que enfoque los esquemas de la promoción de competencias para la resolución de problemas específicos. En palabras de Campos (2017), la sociedad del conocimiento se sustenta sobre la base de las diferencias individuales que afectan la libertad y su capacidad para elegir y responder competitivamente a situaciones determinadas.

El desarrollo en un país, no solamente se identifica como un incremento en la capacidad del poder adquisitivo de los pueblos o de su crecimiento económico, sino el derecho a desarrollar en plenitud sus potencialidades humanas. En este sentido Hamelink (citado en Campos, 2017) considera que es necesario proteger el

derecho de los pueblos a tener acceso a información a fin de poder comunicarse y producir conocimientos. Esto provoca un mayor esfuerzo en el campo de la educación ya que tendrá que transmitir de manera eficaz un volumen cada vez mayor de conocimiento teórico y técnico evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro (Delors, 1996).

En este contexto, para la educación representa un reto el cúmulo de información para su circulación, almacenamiento y comunicación hasta volverse imposible responder ante las demandas que implican un bagaje escolar cada vez más grande. El individuo debe estar consciente que la información se renueva y que deberá aprovechar y utilizarla a lo largo de su vida y adaptarse a un mundo en constante cambio.

Desde la perspectiva de la educación, Delors (1996) comenta que debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, los pilares del conocimiento:

**a) aprender a conocer**, lo que implica adquirir los instrumentos de la comprensión. Se caracteriza porque cada persona aprende a comprender el mundo que le rodea lo que le permite desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. El incremento de lo que aprende el sujeto debe despertar la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico y permitir descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio. La forma en que el sujeto puede razonar es a través del razonamiento científico y convertirá esta para toda la vida en su aliado. En este sentido, el aprender a conocer implica ejercitar los procesos de atención, memoria y pensamiento. Es importante ejercitar el pensamiento de lo concreto a lo abstracto, la utilización del método deductivo e inductivo, replantear la presencia de la memoria como ejercicio preparatorio para la adquisición de conocimientos.

**b) aprender a hacer**, poder influir sobre el propio entorno. Es decir, enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y al mismo tiempo cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo cuya evolución no es totalmente previsible.

En este sentido, no se puede considerar como una mera transmisión de prácticas rutinarias.

**c) aprender a vivir juntos (aprender a vivir con los demás).** Para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas. Siempre las sociedades humanas han sido conflictivas, pero hay elementos nuevos que acentúan el riesgo, en particular el extraordinario potencial de autodestrucción que la humanidad misma ha creado durante el siglo XX.

Es una tarea ardua el enseñar la no violencia en la escuela aun cuando solo se trate de una forma para combatir es importante recuperar el descubrimiento gradual del otro, y la participación en proyectos comunes.

**d) aprender a ser,** un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores en el que la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad, lo que implica estar dotados de un pensamiento autónomo y crítico y de elaboración de un juicio propio para determinar por sí mismo qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. La creatividad y la imaginación son manifestaciones de la conducta individual que permiten al ser humano canalizar su energía.

Como se puede hacer notar, la sociedad demanda de la escuela formas diferentes de conceptualizar aprendizaje haciendo frente al cúmulo de información y promoviendo sociedades que generen el conocimiento. Ante ello, las competencias profesionales de los docentes tienen que cambiar. Hay innumerables estudios (Tenti, 2010) respecto a la experiencia, el pensamiento, las competencias de los profesores, en ellos se plantea que las competencias docentes deben responder a los aprendizajes que se generan en los alumnos, al contexto que les rodea y a la política educativa que se manifiesta a través de sus planes y programas de estudio.

El nuevo papel del docente se tiene que considerar en la evolución de la formación permanente, las reformas de la formación inicial y las políticas de la

educación, así como el desarrollo mismo de la profesión. Por ello, Perrenoud (2007) propone diez grandes familias de competencias que deben adquirir el docente a través de la formación permanente y que le permitirán consolidar su desarrollo profesional.

1. *Organizar y animar situaciones de aprendizaje.* En esta competencia se pretende que los docentes elaboren de situaciones didácticas óptimas para todos los alumnos aplicando una diversidad de estrategias. Es decir, el docente organiza y anima situaciones de aprendizaje amplias, abiertas, con sentido y control, y que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas en donde está presente la imaginación y creación del docente. Para ello, se requiere que el docente conozca la disciplina específica que enseña, su traducción en objetivos de aprendizaje, las situaciones de aprendizaje que parten de los conocimientos previos de los alumnos y encontrar el punto medio de entrada en el sistema cognitivo de los alumnos y la forma de desestabilizarlo para conducirlo a un equilibrio. Tomando en cuenta la reestructuración de su sistema de comprensión del mundo a partir de los errores y los obstáculos que los alumnos tienen en su aprendizaje. En este sentido, el docente requiere diseñar y planificar dispositivos y secuencias didácticas que respondan a un nivel de complejidad gradual como un proyecto o un problema a resolver en donde impliquen a los alumnos.

2. *Gestionar la progresión de los aprendizajes.* En esta competencia según Perrenoud (2007) es importante concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y las posibilidades que los alumnos tengan para lograr el aprendizaje para ello es recomendable que el docente adquiriera una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza, lo que implica un amplio conocimiento de su programa de estudio de la asignatura que imparte a partir de la observación y evaluación a los alumnos en situaciones de aprendizaje de acuerdo al enfoque formativo. Esto significa tener en cuenta todo lo que puede ayudar al alumno a aprender mejor sus conocimientos, que condicionan las tareas que se le pueden proponer, así como su modo de aprender y razonar, lo que tiene sentido para el

alumno y lo que lo moviliza, sus intereses y la imagen que tiene de sí mismo como sujeto capaz de aprender.

En este sentido la evaluación formativa se sitúa en una perspectiva pragmática y que no tiene por qué ser estandarizada. Se apuesta a que los alumnos en la evaluación se evalúen de manera conjunta, al desarrollo de la autoevaluación del estudiante que permita la metacognición como fuente de autorregulación de los procesos de aprendizaje.

Ante este contexto, el docente deberá tomar decisiones respecto a las acciones que realizará con base a la progresión de los aprendizajes de los alumnos lo que implica que el docente.

*3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.* En esta competencia, se requiere que el docente ponga al alumno en una situación de aprendizaje óptimo para él, lo que implica poner al alumno en su zona de desarrollo próximo. Lo que puede ocurrir es el aburrimiento cuando es una sola actividad común para todos y no considera el nivel de desarrollo, los conocimientos previos, sus intereses, los medios y sus formas de aprender. Para ello, se requiere que los profesores organicen el trabajo en clase de distintas formas, facilitar la comunicación, crear nuevos espacios, tiempos de formación, jugar a una escala más amplia con las agrupaciones, las tareas o los dispositivos didácticos. Es decir, que el docente organice las interacciones y las actividades de manera que cada alumno constantemente enfrente a las situaciones didácticas más productivas para él (Perrenoud, 2007).

Para ello, el docente debe hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo de clase por lo que en una pedagogía diferenciada, lo importante es situar los dispositivos múltiples como las planificaciones semanales, atribución de tareas autocorrectivas, recurso de programas interactivos son soluciones valiosas son formas de hacer frente a la diferencia. Para ello, se requiere compartir con otros docentes la organización de la diferenciación a nivel de varias clases fuera del salón de clase. Además de practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes

dificultades y desarrollando la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua.

*4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.* La institución escolar ha otorgado a los docentes en una posición difícil ya que deben de cubrir una larga jornada de trabajo y se le considera que él es el responsable de generar las ganas de aprender y la decisión de aprender en los alumnos. Sin embargo, pocos profesores están dispuestos a pensar de forma sistemática. Es innegable que los programas de estudios están diseñados para que los alumnos cuyo interés, deseo de saber y voluntad de aprender se consideraran que se han adquirido y son estables. Sin embargo, el docente puede suscitar el deseo de aprender a partir de contextos cercanos del alumno para ello el docente puede crear, intensificar, diversificar el deseo de saber y favorecer o reforzar la decisión de aprender; explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el alumno; hacer funcionar el consejo de alumnos y negociar con los alumnos varias clases de reglas y obligaciones, Es decir, en la clase se discute sobre el programa y el sentido que los alumnos le dan a su trabajo.

Por otro lado, el docente puede ofrecer actividades de formación con opciones, ya que el cansancio, el estrés, la insatisfacción, los sentimientos de alienación y la sinrazón aumenta cuando la organización del trabajo es rígida y no deja ningún margen a la persona para adaptar la tarea a sus ritmos, sus preferencias o su visión de las cosas. Además de favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.

*5. Trabajar en equipo.* Implica una convicción de que la cooperación es un valor profesional. Algunas veces el rechazo respecto al trabajo en equipo esconde el miedo a no saber salir del apuro, pero en realidad implica saber trabajar con eficacia en equipo y pasar por varias etapas en el trabajo conjunto. Discernir entre los problemas que requieren una cooperación intensiva, Ser profesional, no es trabajar en equipo porque sí, es participar en una cultura de cooperación, intercambio de posturas y defensa de propuestas para un fin común. Para ello, se puede optar por elaborar un proyecto de equipo lo que implica reunirse para lograr el cumplimiento

de un proyecto en común que pasa por diferentes formas de consenso y cooperación.

*6. Participar en la gestión de la escuela.* En muchas instituciones educativa la gestión se vuelve burocrática y se basa en la desconfianza más que en la confianza y en la certidumbre no dan pie a la autonomía, se convierten en centros que son vigilados para no perder el control y poco se transfiere entre los agremiados la transparencia de las opciones y la obligación, dar cuenta de lo que se realiza. Elementos de estos corresponden a la profesionalización, responsabilizar, participación, autonomía de gestión, proyectos institucionales y cooperación.

En este sentido, el cambio se produce si los actores, docentes están bajo la lógica de la construcción progresiva de los conocimientos y las competencias que hagan funcionar en la práctica. Sin embargo, no son los únicos actores en la educación, Otros integrantes de no menor responsabilidad son los dirigentes que deben de aprender a delegar, pedir cuentas, conducir, suscitar, garantizar o negociar proyectos estudiar e interpretar balances, proponer, motivar. Para ello se requiere de elaborar y negociar un proyecto institucional que implique, administrar los recursos de la escuela. Coordinar y fomentar una escuela con sus componentes lo que implica favorecer la coexistencia y la cooperación de todos sobre todo cuando se trata de organizar las nuevas tecnologías (Perrenoud, 2007).

*7. Informar e implicar a los padres* Es importante considerar que el dialogo con los padres de familia, antes de ser un problema es una cuestión de identidad, de relación con las tareas del docente. La capacidad de comunicarse tranquilamente con los padres para informar y debatir sobre los avances de sus hijos; conducir reuniones e implicar a los padres en la construcción de los conocimientos.

*8. Utilizar las nuevas tecnologías* La escuela no puede pasar por alto lo que sucede en el mundo por lo que deberá replantearse una forma diferente de comunicación e incorporación las (TIC) como parte de los procesos de aprendizaje. Para ello, se requiere utilizar programas de edición de documentos, explotar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza.

Comunicar a distancia mediante la telemática y la utilización de instrumentos multimedia en su enseñanza.

Esto implica formar en las nuevas tecnologías por medio de la opinión, el sentido crítico, el pensamiento hipotético y deductivo, las facultades de observación y de investigación, la imaginación y la capacidad de memorizar y clasificar, la lectura y el análisis de textos e imágenes, la representación de las redes, desafíos y estrategias de comunicación. Para ello, se requiere implicar al alumno en la informática a través de actividades intelectuales que pueden ser aburridas, y que desarrollen en los alumnos formas de procedimientos de tratamiento o las estructuras conceptuales y les permita cooperar y compartir recursos.

*9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.* Como sabemos, las buenas intenciones no bastan, Se requiere crear situaciones que favorezcan verdaderos aprendizajes, se tome conciencia, la construcción de valores, de una identidad moral y cívica. A partir del trabajo didáctico, se puede percatar que la educación a la ciudadanía, este no se puede circunscribir en un horario y que la formación ciudadana no se esconde en la escuela, en la construcción de los conocimientos. Más bien es la posibilidad de cambiar las actitudes y las representaciones de los alumnos y profesores. Para ello, se requiere tomar en cuenta las competencias específicas como: Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad; luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales; participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta; analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase y desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia.

*10. Organizar la propia formación continua.* Está claro que organizar y fomentar situaciones de aprendizaje, dirigir la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar, dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, servirse de las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, no es fácil. Se requiere que

los profesores reciban una formación continua, lo que hace hincapié en recurrir a los recursos cognitivos movilizados por las competencias a partir de un diagnóstico que identifique las temáticas de actualización que requieren.

En este sentido, el desarrollo de las competencias puede darse a partir de la detección de las necesidades formativas de los docentes. En el caso particular de esta investigación se pretendió detectar las necesidades de formación de los docentes del Colegio de Psicología del plantel número seis considerando la diversidad de áreas de oportunidad, se buscará acotar y recurrir a las temáticas que permitan fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje con los que docentes aprenden.

En suma, es importante reconocer que el docente no es resultado de la formación inicial sino de todos los elementos por los que se nutre a través de la actualización, como parte de la formación docente. Sin embargo, ésta, en ocasiones, no responde a los retos pedagógicos que enfrenta el docente universitario de bachillerato. Más bien, responde a las reformas educativas, a las propuestas verticales bajo un modelo de formación tradicional, sin considerar las necesidades de formación de los docentes. Es por esto, que la propuesta de intervención, estuvo circunscrita al modelo de formación orientado a la práctica, bajo una perspectiva de reflexión sobre su práctica, en donde se rescate lo que hacen los docentes para resolver los problemas complejos de la vida en las aulas, elaborar propuestas, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos. Así como recrean estrategias. Por tal motivo, se requiere considerar competencias docentes que permitan tomar decisiones, autorregular su acción y dirigir su autoaprendizaje mediante un análisis crítico sobre sus prácticas y sus resultados.

Reconocer al docente como un sujeto que se profesionaliza y tiene la capacidad de recuperar sus experiencia y habilidades para reflexionar sobre su práctica y reorientarla con fines de mejorar.

Como parte de este autoconocimiento, el docente requiere conocer sus áreas de oportunidad, aquellas necesidades de formación de requiere subsanar a partir de una propuesta de intervención.

Una propuesta de intervención que se presenta tuvo su fundamento en el diagnóstico de necesidades que indagó sobre las competencias docentes. En este caso, se retomaron las categorías de Perrenoud (2007) como: Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar, utilizar las nuevas tecnologías y organizar la propia formación continua.

## **Capítulo II. La Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Psicología**

### **2.1 El Contexto de la Escuela Nacional Preparatoria**

La orden jesuita estuvo a cargo de la impartición de la educación hasta su expulsión en 1767, la impartición de lo que conocemos como educación media superior, organizado por la orden religiosa que ofreció una instrucción dogmática.

La centenaria historia de la ENP puede dividirse, para fines analíticos en este trabajo, en tres diferentes épocas de acuerdo con la situación política-social del país y su desarrollo institucional. La primera de 1867 a 1910 que se caracteriza por el establecimiento de la República, la reforma educativa liberal, la creación de la ENP y la adopción de la doctrina positivista bajo la dirección de Gabino Barreda, mientras que la segunda (1910 -1990), se caracteriza la creación de la Universidad Nacional de México y la incorporación de la ENP a ella, la desaparición del positivismo y la recuperación de la institución por los gobiernos revolucionarios que permitió la generación de un modelo educativo desarrollista con tintes nacionalistas. La tercera época (1990-2017) se caracteriza por el replanteamiento del modelo educativo de la ENP con el propósito de adaptarlo a las necesidades del llamado modelo globalizador y de los nuevos paradigmas educativos.

En ese primer periodo de 1867 a 1910, cuando llega Juárez al poder, establece la República y la nueva Constitución. Promovió la instrucción primaria y perfeccionó la facultativa en todas las profesiones (Castillo, 2008) lo que permitió concebir a México como una nación en proceso de reconstrucción con una identidad nacional en la que imperaría el ejercicio del pensamiento, la toma de decisiones de los ciudadanos y se consideró que la única forma de lograrlo es por medio de la planificación de la educación. Bajo este contexto, al Dr. Gabino Barreda le

encomiendan la tarea organizar la educación pública en 1867, cuyo proyecto se lleva a cabo en la Escuela de Estudios Preparatorianos, actualmente Escuela Nacional Preparatoria que se consideró la columna vertebral de la Ley de Instrucción, que en palabras de Meneses (1998<sup>a</sup>) representaba en lo social, doctrinal y pedagógico el paso más audaz hasta entonces por México.

La propuesta de Barreda queda plasmada en la carta a Riva Palacios, en la que expone que la educación, debe ser la formación del entendimiento y los sentidos sin empeñarse en mantener dogmas políticos o religiosos. Se pone énfasis en la importancia de la observación y experimentación, como una condición de todo el éxito en la ciencia. (UNAM, 2008). De acuerdo con esta propuesta positivista, se esperaba del alumno debería de observar y experimentar los acontecimientos para emitir sus conclusiones, siendo obligación del estudiante aprender todos los métodos propios de cada ciencia y establecer una escala lógica, es decir, existía un compromiso en formar bajo la óptica científica.

El cuerpo docente fue integrado por los más reconocidos y prestigiados especialistas, quienes contaban con una carrera excepcional de tal modo que se aseguraba la enseñanza que les otorgaban a los alumnos. El ejemplo más claro es que su informe de actividades, Barreda describe de manera detallada las actividades, pero no atribuye los problemas a principios pedagógicos ya que no había una preocupación respecto a la enseñanza que impartía.

En el programa de estudio de 1896 fue la primera ocasión en la que aparece la materia de psicología y moral en el octavo curso semestral con una hora de clase a la semana. Los profesores que impartían psicología tenían de procurar que los alumnos razonaran correctamente y deberían hacer que en sus clases que los alumnos ejercitaran las operaciones intelectuales que carácter el método que utiliza como ciencia (UNAM, 2008). Es decir, se priorizaba los saberes disciplinares desde una visión positivista.

Posteriormente, se presenta otro plan de estudios de la ENP en 1907, en donde la materia de psicología tenía una carga horaria seis horas a la semana y que se impartía en quinto año, en el artículo 15 de dicho plan se estipula que las clases de psicología tendrán que hacer conocer a los alumnos los fenómenos

psíquicos fundamentales y la importancia que tiene para el progreso el desenvolvimiento de los fenómenos psíquicos superiores, sustituyendo al predominio de los impulsos los actos volitivos orientados en el sentido del bien social. Además, que se adquiriera una noción clara y precisa de las peculiaridades que distinguen los métodos de investigaciones de los fenómenos psíquicos. (UNAM, 2008) Lo anterior nos hablan de una intención de enseñar en donde aún existe un enfoque positivista en la materia.

En la segunda época de la ENP (1910-1920), se caracterizó por los gobiernos revolucionarios abandonan a la institución, pero durante la rectoría de José Vasconcelos, en 1920, se reincorpora la Preparatoria a la Universidad Nacional, situación que se mantiene hasta nuestros días y, se designa como director a Ezequiel A. Chávez. El plan de estudios de la ENP en 1913 abandona la orientación positivista para adoptar otra visión humanista.

Este cambio fue inspirado en las necesidades del contexto mexicano, se requería que los jóvenes continuaran con una cultura y de una enseñanza técnica de inmediata aplicación en el deseo de sobrevivir. (Meneses, 1988b). El contexto social y económico demandaba con urgencia realizar ajustes en el plan de estudios de la ENP y se redujo el número de años de estudio a cuatro. Cabe mencionar que, en este plan de estudios se orientaba a los alumnos a cursar una carrera universitaria e iniciaran su vida laboral a temprana edad ya que el índice de mortandad a edades tempranas era alto. En este plan de estudios de 1915, se ubica a la asignatura lógica, psicología y moral en el cuarto año con cinco horas a la semana.

Posteriormente se realizaron contribuciones importantes para ese tiempo, y con la influencia de lo que sucedía en Europa sobre los temas de psicología del adolescente, se consideró que los docentes tendrían que poner mayor atención en conocer a los adolescentes más que conocer su disciplina (Meneses, 1988b). En este sentido, Osuna está valorando el papel transcendental del alumno como sujeto activo y participativo de los procesos de aprendizaje visto desde un enfoque humanista. Además, Osuna dicto conferencias a los docentes preparatoriano sobre

“Como enseñar a estudiar a los alumnos”, propuesta que tuvo mucho éxito entre los docentes.

En 1917 se cuestionaban la función social que aportaba la ENP al movimiento de revolución, y se discutió cuál era su finalidad en ese momento histórico, según comenta Meneses, (1988b) se llegó a la conclusión que la preparatoria tenía dos objetivos: preparar para la vida y para los estudios. Sin embargo, se enfrentaban a un problema mayor hasta este momento no se preparaba en la ENP una formación docente.

Para 1920, el programa de estudios estaba más equilibrado entre las ciencias y matemáticas y las humanidades por otra parte. (Meneses, 1988b) Es así como se restablece la doctrina de Barreda (DGENP, 2016).

José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional de México fue un personaje relevante en el proceso de desarrollo de la ENP en esos años, ya que aportó ideas significativas que sustentaron su quehacer educativo. Afirmó que se debía formar un nuevo hombre. En esa nueva concepción de hombre, Vasconcelos contemplaba a la educación como la oportunidad de formar a los individuos de manera integral.

Además, generó una nueva cosmovisión que involucraba no sólo a México sino a América Latina, la llamada Raza Cósmica latinoamericana. Con base en ella planteó que el hombre moderno no debía mantenerse en equilibrio y unidad de sus capacidades, ya que ello le permitiría ser útil, responsable, valiente y creativo para servir a la sociedad (Díaz, 2006).

La ENP ofreció sólo el curso preparatorio de dos años entre los años de 1924 a 1940 a raíz del establecimiento de la secundaria, el cual se dividida en seis bachilleratos: Bachillerato en derecho y ciencias sociales, en Ciencias económicas, en ciencias biológicas, especial en medicina veterinaria, en ciencias físico-matemáticas, y en ciencias físico-químicas en arquitectura (Meneses, 1988c). Cabe señalar que en todos los bachilleratos en los que están dividido los cursos preparatorios, se impartió la asignatura de psicología. Aun cuando se realizaban observaciones respecto a la carga de materias para ser cursadas en dos años, no se podía hacer mucho puesto que la matrícula de alumnos había crecido de manera

considerable la población. Tan solo el VI Censo General de Población se identificó en 1930 una población general en el distrito en la Ciudad de México de 404,364 de personas para la década siguiente (1940) aumento a 483,829. (INEGI, 2017) Es decir, esta demanda en la ENP ocasionó atender algunos asuntos que hasta ese momento se plantearon: Proveer de materiales indispensables para la enseñanza, estudiar la estructura de los planteles por la demanda estudiantil, crear la plaza de profesor de tiempo completo, se vislumbraba el problema de un incremento del número de alumnos ocasionaba una disminución en la calidad de la enseñanza y aun de su mortificación.

La ENP ofreció en el periodo de 1956 -1963 un plan de estudios de dos años de estudio y hasta 1971 un “Bachillerato único o propedéutico”, es decir, válido para ingresar a cualquier institución o licenciatura de la UNAM (Meneses, 1998c).

Bajo la rectoría del Dr. Ignacio Chávez y siendo Director General de la Escuela Nacional Preparatoria, Alfonso Briseño Ruíz en 1964, el Consejo Universitario aprobó nuevos planes de estudios. Es importante señalar, que paralelamente se aprobó y se instituyó el primer programa de formación de profesores acorde con la filosofía y necesidades del nuevo plan (DGENP, 2016). Hecho importante porque con ello se reconoció la necesidad de contar con profesores formados para atender el nivel medio superior. Hay que recordar que tradicionalmente los profesores de bachillerato se han contratado sin ninguna formación pedagógica previa, bastaba haber cursado el mismo bachillerato o bien ser pasante de alguna licenciatura.

Al plan de estudios, en 1964, se le aumentó un año y se crearon áreas de estudio propedéuticas para el nivel superior, que hasta la fecha permanecen en el plan de estudios vigente, de acuerdo con los contenidos disciplinares y con el avance psicopedagógico (Meneses, 1988d).

Cabe mencionar que la Psicología, forma parte del sustento implícito y explícito del Modelo Educativo de la ENP desde entonces, en este sentido Escobar (citado en Díaz, 2006) comenta:

En este mismo año (1964) se establecieron las finalidades sustantivas de la Preparatoria, las cuales quedan plasmadas en la Doctrina del Bachillerato formulada por el Dr. Ignacio Chávez:

- Desarrollo integral de las facultades del alumno para convertirlo en un hombre cultivado.
- Formación de una disciplina intelectual que dote al estudiante de un espíritu científico.
- Formación de una cultura general capaz de darle, al propio estudiante una escala de valores.
- Formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes sociales, y
- Preparación especial para abordar una determinada carrera profesional.

Hasta nuestros días, la asignatura de Psicología forma parte del tronco común del plan de estudios. Actualmente se imparte en sexto grado, de igual manera, la asignatura de Higiene Mental es optativa para los alumnos que seleccionaron el área II que corresponde al Área química-biológica, asignaturas que se encuentran a cargo del Colegio de Profesores de Psicología, sujetos de esta investigación (UNAM, 1996).

En 1972, Moisés Hurtado González realizó ajustes al plan de estudios anterior de acuerdo con el Consejo Técnico de la ENP, teniendo como base de la enseñanza el criterio de la formación de hábitos en el educando. Con este argumento, se diseñó un plan que se cursaba en cinco años, en este plan de estudios se contempla a la asignatura de Psicología dentro del tronco común (Meneses, 1998d).

En 1972, el director de la ENP, licenciado Moisés Hurtado González propuso al Consejo Universitario reducir el bachillerato a dos años en vez de los tres años requeridos hasta ese momento. La idea era que los alumnos estudiaran más en menos tiempo teniendo como ventajas que se atendería a un mayor número de

alumnos en la ENP, incorporación rápida de los jóvenes a la vida productiva del país, y se cuidaba la economía del país, de la UNAM y la preparatoria.

Como lo demuestra la estadística histórica sobre la inscripción general en la UNAM fue creciendo y como es natural, las demandas de servicio eran mayores. Un ejemplo de ello es el número de alumnos inscritos en la UNAM en 1958 que fue de 44,794, de los cuales 13,174 correspondían a la ENP. Para esta población estudiantil se requirió de la contratación de 2378 docentes. Mientras que, en 1972, hubo un incremento en la matrícula escolar en la ENP de 42,777 y se requirió de 2,352 docentes. Como se puede notar había una demanda de para el ingreso al bachillerato universitario y se redujo la planta docente.

Sin embargo, Bravo Ahuja, Secretario de Educación Pública, en 1972 y Enrique Estrada, Director General de la ENP, en 1975 plantearon que no estaban de acuerdo con reducir los años de preparación en la ENP. En vez de lo anterior, se realizó una revisión académica no solo de los planes de estudio, sino de los mismos objetivos de la preparatoria (Meneses, 1998d).

Ante los rumores de separar los programas de nivel bachillerato de las instituciones de educación superior que los cobijaban, en otras palabras, de que la UNAM no se haría más cargo de la ENP y, la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1973, tuvo lugar la revisión del plan de estudios de la ENP aumentando el número de créditos a 316 y se continuo con la organización de los dos primeros años con las materias obligatorias, mientras que en tercer año se ofrecían las asignaturas comunes a seis áreas distintas: I Ciencias físico matemáticas, II Ciencias química-biológicas, III Disciplinas económicas-administrativas; IV Disciplinas sociales; V Humanidades clásicas y VI Bellas artes. (Meneses, 1998d). Se observa que, en el plan de estudios de la ENP en tercer año, se ubica la asignatura de Psicología como asignatura común a todas las áreas y como asignatura optativa del área químico-biológico, Higiene Mental.

Una de las quejas principales sobre la ENP, según algunos diarios de circulación nacional, fue el empleo de textos obsoletos y ajenos a las necesidades de la época (Meneses, 1998d). El aumento demográfico de jóvenes en edad de cursar el bachillerato, orilló a la construcción de instalaciones en diferentes puntos

de la Ciudad de México entre 1955 y 1968 como fue el plantel 2, 4, 5, 8 y 9 y la creación de planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (Plantel sur) en la década de los setentas (Meneses, 1998d). Sin embargo, uno de los desafíos que enfrentó la ENP fue el ascenso de la matrícula mientras que en algunos años como en 1972 disminuían el número de docentes. Un ejemplo de ello, fue que ese año, estaban contratados 2,352 docentes atendiendo una población estudiantil preparatoria de 10,286 mientras que en 1976 se tenían contratados 1815 docentes con una creciente población de 15,964 alumnos inscritos. Estas circunstancias obligaron a la contratación de muchos docentes, una vez más sin ninguna preparación previa.

A finales de la década de 1970, el Director General de la ENP, Enrique Espinosa Suárez, con aprobación del Consejo Técnico, presentó un nuevo plan de estudios, con cinco ciclos semestrales. En esa época, la carrera académica de los profesores del bachillerato universitario, se vio afectada sensiblemente con la creación de la figura del profesor de carrera de educación media superior. Lo anterior, relegaba a los profesores del bachillerato a un nivel inferior con respecto a los de licenciatura e investigación. Por otra parte, coartaba la profesionalización de la enseñanza y propició la salida de profesores distinguidos de la ENP (UNAM/DGENP, 2016). Tal como lo señalan los datos estadísticos de en 1971 en la ENP estaban contratados un total de 1856 de los cuales solo 34 de ellos eran de tiempo completo. Mientras que 6 fueron de medio tiempo en sus categorías, titular, adjunto y auxiliar. Cabe aclarar que los profesores de tiempo completo es el personal académico de carrera que tiene la obligación de prestar a la Universidad 40 horas (tiempo completo) o 20 horas semanales medio tiempo en servicios docentes fundamentalmente con la mitad de sus horas en proyectos de investigación. Mientras que el resto de los docentes cumplen con funciones de profesor de asignatura que implica que tienen a su cargo los servicios normales de la enseñanza de la UNAM (Agenda. Planeación. UNAM. [Unam.mx/pdf/Anuario-1971.pdf](http://Unam.mx/pdf/Anuario-1971.pdf)).

Ante la llegada de cada vez, más alumnos se incorporó un número mayor de docentes, por lo que se recurrió en 1974 al entonces Centro de Ayudas

Audiovisuales (CAA), que tenía un enfoque de tecnología educativa que almacenaba los aparatos de proyección de materiales didácticas. En 1976 se forma la Oficina Tecnológica Educativa (OTEd) bajo la lógica de que los medios audiovisuales no eran suficientes para modificar todo un modelo de sistema de enseñanza superior ESPOL por lo que se requería de generar cambios de actitud frente a su labor docente.

Posteriormente en 1980 se incrementa el número de docentes instructores pedagógicos que imparten cursos en el Centro de Investigación y Documentación Superior de Monterrey.

En 1984, el Consejo Politécnico crea el Centro Experimental de Tecnología Educativa (CETED), tras el trabajo de capacitación pedagógica dirigida a los docentes de la ESPOL y otras Universidades quienes capacitaban al personal docente.

Todo este recorrido histórico, permite comprender la relevancia de la didáctica en las diferentes instituciones, y por supuesto, en el bachillerato universitario de la UNAM, no fue la excepción. En 1987, el CETED bajo el acuerdo de ESPOL Y UNAM coordinan el Programa de Maestría Docencia Universitaria e Investigación Educativa para profesores de la Institución, participando posteriormente en el desarrollo curricular y la organización de ponencias de eventos internacionales y asesoramiento a otros centros de educación superior. (CISE, 2018).

EL CISE, define su misión, visión, objetivos, función y estructura organizativa generando en 2014 un modelo de gestión y estructura orgánica con énfasis en la formación docente, el acompañamiento correspondiente diversificando sus servicios y fomentando la producción de apoyos didácticos físicos y virtuales.

En 1984, los consejeros universitarios de la ENP, promovieron y propusieron la cancelación de las plazas de profesores de enseñanza media superior, acontecimiento que avala la rectoría de Jorge Carpizo en 1985 (UNAM/DGENP, 2016). Este hecho se refleja en las estadísticas históricas de 1985-1986, donde hay una tendencia a la disminución de las plazas de profesor de enseñanza medio superior con 172 en contraste con el 3086 profesor de asignatura que fueron

contratados por hora, semana y mes. Mientras que los profesores de asignatura nivel B que suman un total de 1759 docentes que de igual manera fueron contratados por hora, semana y mes. Sin embargo, después de tres años y bajo la presentación de su curriculum puede acceder al concurso cerrado de oposición y obtener esta categoría, lo que se ve reflejado en su salario ya que es otro tabulador salarial (UNAM. Agenda estadística, 1986).

Otra estrategia para establecer nombramientos bajo otras condiciones salariales fue el programa “Superación Académica del Bachillerato” el cual se caracterizó por: a) apertura de concurso de oposición para acceder a las plazas de profesores de carrera. Cabe señalar que, en 1986 eran 50 plazas de tiempo completo y 6 para profesores de carrera de medio tiempo. Otra acción de dicho programa fue b) creación de programa de titulación para que los profesores contaran como mínimo con licenciatura y c) realización de cursos de actualización y formación de profesores. En síntesis, el número total de alumnos atendidos en la ENP fue de 48 706 alumnos distribuidos en los nueve planteles y con una población docente de 4863.

En julio de 1986, fue nombrado el Lic., Ernesto Schettino Maimone, Director General de la ENP, quien estableció las normas complementarias que permitieran la profesionalización y evaluación del personal académico. Lo que permitió un aumento considerable entre el número de plazas de Tiempo Completo en 1986 que se tenían hasta entonces 50 plazas, y en 1987 ascendió a 312 plazas. Se aprobaron por el Consejo Universitario una serie de cambios importantes para el cumplimiento académico de los profesores y un nuevo Reglamento General de Pagos que incluía el aumento de pago de la inscripción, exámenes y servicios diversos a los estudiantes, lo que provocó malestar entre estos y los académicos y dio como resultado la derogación de las normas aprobadas y el compromiso por parte de las autoridades universitarias de realizar un Congreso Universitario (DGENP, 2016).

A un cuando ascendió el número de plazas de tiempo completo, disminuyó el número de profesores de asignatura A y B. En 1986 había una población docente de 4863 mientras que en 1987 descendió a 2317 mientras que se triplicó la población estudiantil de la ENP en un año, de 48,706 a 117,945 (Agenda, 2016).

En 1989, la Junta de Gobierno de la UNAM, designó como Rector al Dr. José Sarukhán, quien realizó el Congreso Universitario en 1990 para dar respuesta a una serie de inquietudes de la comunidad universitaria en torno al desarrollo de la institución; en él se establecieron los cambios actuales. Uno de los más trascendentales fue la creación de los Consejos Académicos de Área. (UNAM/DGENP, 2016). Recordando que los éstos son órganos colegiados propositivos, de planeación, evaluación y decisión académicas, que tienen como objetivos fortalecer las tareas sustantivas de la Universidad y así promover la articulación entre sus diversos niveles, disciplinas y funciones académicas en el área, y propiciar el óptimo aprovechamiento y desarrollo de sus recursos (Meneses, 1998e).

En 1992, el Consejo Técnico de la ENP aprobó un nuevo plan de estudios que fue enviado al Consejo Universitario, pero que nunca se presentó ante el pleno de éste para su aprobación. Finalmente, en 1996, el Consejo Académico del Bachillerato aprobó los nuevos planes de estudios vigentes en la ENP (UNAM/DGENP, 2016).

Como síntesis de este recorrido histórico de la ENP se puede afirmar que desde sus inicios en 1867 que adoptó un enfoque positivista en sus planes de estudios. Posteriormente, en 1910 incorpora a sus plan y programas de estudio un enfoque humanista, lo que evidencia la preocupación institucional por el sujeto que aprende entonces, el docente tiene que establecer estrategias de enseñanza en donde considere las concepciones previas del objeto y su contexto.

De tal forma, la Psicología en el plan de estudios a lo largo de las décadas cobra un sentido importante ya que contribuye a la visión del perfil de egreso que se pretende y que se traduce en favorecer la formación integral del alumno.

A continuación, se mencionan algunos de los propósitos que deben consolidar el aprendizaje de los jóvenes adolescentes al egresar del bachillerato de la ENP de acuerdo con el Plan de estudios (1996):

- Desarrollará su capacidad de interacción y diálogo
- Tendrá una formación social y humanista

- Desarrollará intereses profesionales y evaluará alternativas hacia la autodeterminación
- Fomentará su iniciativa, su creatividad y su participación en el proceso social.
- Traducirá su cultura en prácticas cotidianas, etc.
- Poseerá conocimientos, lenguajes y métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior.
- Reconocer los valores y comportamientos de su contexto socio-histórico.
- Tendrá una formación social y humanística (económica, social, política y jurídica)
- Será capaz de construir saberes.
- Desarrollará una cultura científica

Bajo esta perspectiva, la función del docente cobra una gran importancia ya es él quien comprende, interpreta y opera el plan y programa de estudios, relacionando la metodología con el enfoque didáctico, implementa las secuencias didácticas empleando materiales didácticos que coadyuven al logro de los aprendizajes, estableciendo una relación armónica dentro del salón de clase, así como promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales que aseguren su bienestar emocional.

Contexto en el que resultan esenciales las tareas de actualización y formación permanente que propicien el desarrollo profesional de los profesores de la ENP, en especial del Colegio de Psicología.

### **2.1.1 El plan de estudios vigente de la Escuela Nacional Preparatoria**

El plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (1996) vigente surge como producto del análisis de la congruencia interna y del perfil del egresado del Plan de 1964 en el que se detectaron algunas inconsistencias como: una organización lineal y abstracta, así como contenidos extensos en los diferentes programas de estudio, sin actividades de aprendizaje que centraran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno (ENP/UNAM,1996). Se concluyó que el plan

de estudios de 1964 que promovía prácticas tradicionales que reproducían una enseñanza tradicional bajo la premisa de tecnología educativa.

Ante este contexto, el plan de estudios de la ENP (UNAM:1996) se reestructura mediante metodologías innovadoras y programas que buscan enfatizar lo formativo sobre lo informativo y, dirigir el aprendizaje hacia su integración.

Los propósitos del bachillerato de la ENP fueron fortalecer un modelo significativo dentro del bachillerato nacional en virtud de promover una formación integral en el educando, lo que significaba proporcionar los elementos cognitivos, metodológicos, y afectivos, que le permitieran profundizar de manera progresiva en la comprensión de su medio natural y social, desarrollar su personalidad, difundir su participación crítica y constructiva en la sociedad en que desenvuelve e introducirse en el análisis de las problemáticas que constituyen el objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas y tecnológicas, siempre en la perspectiva de que al egresado le permitiría acceder a la formación profesional universitaria (ENP, 2006). Se pretende que a partir del fortalecimiento del perfil del egresado de bachillerato se cubran con los requisitos académicos mínimos para emprender los estudios superiores y los de cada área de formación académica en específico, en lo referente a valores y actitudes, lo que supone una formación social y humanística básica (científica, lingüística, histórica, económica, política y artística).

Por otro lado, se identifica en el plan de estudios de la ENP (UNAM/ENP, 1996) una construcción progresiva de áreas de formación que dosifican la complejidad de manera creciente a través de tres etapas bien definidas: introducción en cuarto grado, profundización en quinto grado y la propedéutica en sexto grado. En dichas etapas se articulan horizontalmente núcleos de asignaturas o de formación: básico, formativo-cultural y propedéutico, lo que deberá facilitar la aproximación de la enseñanza de manera interdisciplinaria y multidisciplinaria, evitando así la fragmentación del conocimiento, la dispersión de enfoques y que haga compatibles de integrar, de manera progresiva, las acciones de alumnos para construir el conocimiento.

Las articulaciones del núcleo propedéutico en cuatro grupos de asignaturas pretenden atender las necesidades cognitivas de la educación superior y dará mayor flexibilidad al curriculum porque el sistema de selección se da en dos niveles:

a) *Una formación general para determinado grupo de carreras universitarias*, tal como están organizadas por la propia UNAM en sus cuatro consejos académicos de área: físico-matemático, químico-biológico, administrativas, y humanidades y artes. En el caso del Colegio de Psicología e Higiene Mental, la asignatura de Psicología pertenece área II químico-biológico.

b) *Una selección libre de una o dos asignaturas optativas, afines a las licenciaturas que el alumno desea al principio del sexto año dependiendo del número de créditos.* En el caso del Colegio de Psicología, una asignatura optativa es Higiene mental.

De acuerdo con el plan de estudios de la UNAM/ENP (1996), la construcción progresiva del conocimiento permite la identificación de las nociones básicas indispensables de cada área de conocimiento, a fin de privilegiar lo formativo sobre lo informativo; el énfasis en el trabajo del aula para promover la reflexión y la síntesis colectiva e individual; y el diseño de actividades de clase que desarrollen el dominio progresivo de los lenguajes básicos para el autoaprendizaje y el progreso intelectual del alumno.

Otra característica del plan de estudios 1996 plasmada en los programas de estudios es buscar experiencias de aprendizaje basadas en la identificación, el planteamiento y la resolución de problemas, así como la interpretación de resultados. El énfasis está en las estrategias didácticas que se expresan en actividades de aprendizaje que promuevan la competencia para la indagación, organizar información, interpretarla y aplicarla en la solución de problemas (UNAM/ENP, 1996).

También se reconoce en el plan de estudios el logro de los propósitos que requiere imprescindiblemente la aplicación de un amplio plan de formación continua de la planta docente que conjunte y sintetice los esfuerzos de los profesores para integrar enfoques metodológicos y conocimientos evitando presentar estos como bloques estáticos. Además, se reconoce la recomposición de la planta docente en la ENP en la década de 1990 debido al ingreso de nuevo personal, del 65% de la

planta docente que en promedio tenía una antigüedad de cinco años de impartir clases en la ENP, por lo que plantea un reto aún mayor para la profesionalización de la planta docente hacia una formación básica que redefina y fortalezca, en la docencia, el modelo de enseñanza del bachillerato de la ENP. El dato significativo de la recomposición docente sucede en la década de los noventa, en donde la ENP cuenta con un total de docentes 2592 de los cuales 1135 son profesores de asignatura A y 906 de asignatura B. Como se puede percibir la mitad de la población docente prácticamente son de asignatura. Mientras que solo 457 son de tiempo completo y medio tiempo.

En este sentido, se pretende a través del plan y programas de estudios dinamizar y revitalizar el curriculum con líneas de formación que buscan dar concreción al perfil de egreso y guiar, de manera homogénea, el proceso enseñanza-aprendizaje en todas las áreas de formación hacia las siguientes variables o dimensiones y dar sentido a la educación. Para ello se pretende desarrollar las siguientes competencias:

- Análisis (pensamiento divergente sintético)
- Comunicación (indagación, lectura, expresión, redacción, interacción)
- Creatividad
- Autonomía e individuación.

Mismas que se trabajan a través de las dimensiones relacionales: 1) ciencia y medio ambiente, 2) cultura y sociedad 3) tecnología e informática (UNAM/ENP. 1996).

Como se ha mencionado anteriormente, las líneas de orientación del plan de estudios 1996 toman en consideración las competencias y las dimensiones, lo que da sentido al perfil del egresado que se pretende formar:

- a) Poseerá conocimientos, lenguajes y métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior.
- b) Reconocerá los valores y comportamientos de su contenido socio-histórico
- c) Desarrollará su capacidad de interacción y diálogo
- d) Tendrá una formación social y humanística

- e) Será capaz de construir saberes
- f) Desarrollará una cultura científica
- g) Desarrollará una educación ambiental
- h) Traducirá su cultura en prácticas cotidianas
- i) Desarrollará y podrá en práctica un código ético
- j) Desarrollará intereses profesionales y evaluará alternativas hacia la autodeterminación
- k) Desarrollará una autovaloración cultural y personal
- l) Fomentará su iniciativa, su creatividad, y su participación en el proceso social
- m) Desarrollará valores de legalidad, respeto, tolerancia, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado.

Se pretende que el perfil del egresado sea congruente con los propósitos educativos, ya que el plan de estudios 1996 no pretende formar tan solo en el aspecto cognoscitivo para alcanzar una carrera profesional, sino preparar para la vida.

En este caso particular las asignaturas que atiende el Colegio de Psicología e Higiene Mental son la asignatura de Psicología que se imparte en sexto semestre a los estudiantes de las cuatro áreas de conocimiento e Higiene Mental corresponde a una asignatura optativa para los estudiantes que cursen área II.

La asignatura de Psicología es obligatoria y se cursa en sexto año, es parte del núcleo Formativo-cultural, además se imparte en las cuatro áreas de conocimiento del sexto año de la ENP; por la naturaleza de sus contenidos adquiere el carácter de asignatura teórico-práctica, con un enfoque experimental y se clasifica en el ámbito de formación de las ciencias naturales (Área II Químico-biológicas). Para su desarrollo se requiere llevar a cabo en el laboratorio una serie de prácticas que apoyen los conocimientos y los puedan demostrar en la práctica.

De acuerdo con el plan de estudios 1996, la asignatura de Psicología tiene como propósito general el proporcionar al alumno un panorama científico de la Psicología contemporánea e introducir al conocimiento de sus métodos y técnicas de trabajo, así como a explorar sus áreas de aplicación para lograr que:

- El estudio de los procesos psicológicos, participen en la formación de estructuras de conocimiento que propicien el desarrollo de habilidades de indagación, reflexión personal, análisis de problemas y toma de decisiones con diversas situaciones a las que enfrenta el estudiante.
- Introducir al alumno a los conocimientos, procesos psicofisiológicos, sociales y ambientales que afectan su conducta.
- Incidir en el uso ordenado y sistematizado de algunos recursos y estrategias de aprendizaje, que se manifiesten en la adquisición de hábitos de estudio y en general en su rendimiento académico.
- Contribuir al desarrollo de habilidades y actitudes que ayuden al estudiante a su integración a una licenciatura, pueden trascender del contexto en que se aprendieron y aplicarlas en su vida personal y profesional.

En el plan de estudio 1996, se enuncia la contribución que realiza la asignatura de Psicología en el perfil general del egresado:

- Se familiarice con el lenguaje de las ciencias de la conducta.
- Aplique criterios objetivos para explicar de manera básica fenómenos de conducta.
- Practique estrategias que mejoren su competencia para la indagación y el estudio sistemático.
- Mejore la capacidad de conocer e interpretar de manera general, los procesos psicológicos, biológicos, sociales y ambientales que afectan la conducta individual y grupal.
- Utilice los conocimientos y técnicas elementales que mejoren sus habilidades para desarrollar proyectos de investigación sobre el comportamiento individual y social.
- Refiera su realidad personal a criterios psicológicos.
- Ponga en marcha el autodescubrimiento y desarrollo de sus capacidades cognitivo-afectivas.
- Incremente sus capacidades cognitivas, para entender y manejar los cambios derivados de su desarrollo.

-Ponga en práctica su capacidad de interpretar información, solucionar problemas y tomar decisiones, para mejorar sus relaciones interpersonales y fortalecer su personalidad.

- Aplique la información recibida en la solución de problemas cotidianos.

- Propiciar elementos de autoconocimiento para el análisis, reflexión e identificación de características personales, necesidades, motivaciones e intereses que coadyuven a la reafirmación de su personalidad (Plan de estudio, 1996).

A continuación, se presenta la malla curricular, la cual permite ubicar la asignatura de Psicología dentro del bachillerato:

Figura 2 1 Mapa curricular de la Escuela Nacional Preparatoria

ETAPA INTRODUCCIÓN 4TO. AÑO				ETAPA PROFUNDIZACIÓN 5TO. AÑO				ETAPA ORIENTACIÓN/PROPEDEUTICA 6TO. AÑO			
Asignaturas	Hrs.	Créd.	Campo de conocimiento	Asignatura	Hrs	Créd	Campo de conocimiento	Asignatura	Hrs	Créd.	Campo de conocimiento
Matemáticas IV	5	20	Matemáticas	Matemáticas V	5	20	Matemáticas.	Matemáticas VI	5	20	Mate
Física III	4	14	C. Naturales	Literatura universal	3	12	L C y C	Literatura mex. Ibero	3	12	LC y C
Lengua española				Etímol. Grecolatinas	2	08	L C y C				
Lógica	5	20	L.C. y C	Biología IV	4	14	C. Naturales				
Historia Univ. III	3	12	L.C. y C	Química III	4	14	C. Naturales				
Geografía	3	12	Hist- Soc.	Historia de México II	3	12	Hist - Social				
	3	12	Hist- Soc.								
TOTAL HORAS Y CREDITOS	23	90		TOTAL DE HORAS Y CREDITOS	21	80		TOTAL DE HORAS Y CREDITOS	8	32	

Núcleo Básico

Fuente: Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (1996).

ETAPA INTRODUCCIÓN 4TO. AÑO					ETAPA PROFUNDIZACIÓN 5TO. AÑO				ETAPA ORIENTACIÓN/PROPEDEUTICA 6TO. AÑO						
Asignaturas	Hrs	Créd	Campo de conocimiento		Asignatura	Hrs	Créd	Campo de conocimiento		Asignatura	Hrs	Créd.	Campo de conocimiento		
Núcleo Formático- Cultural	Educación física IV	1	SC	C. Nat		Educ. p/la salud	4	14	C. Naturales		Derecho	2	08	Histo-Soc	
	Dibujo II	2	08	L C y C		Educ. física V	1	SC	C. Naturales		Psicología	4	14	C. Nat	
	Lengua extranjera	3	12	LC Y C		Ética	2	08	L.C. y C		Lengua extranjera	3	12	L.C YC	
	Informática	2	06	L.C. Y C.		Lengua extranjera	3	12	L. C. Y C.						
	Educación estética y artística IV	1	04	L.C. Y C		Educación estética y artística V	1	04	L.C. Y C						
	Orientación educ. IV	1	SC	L.C. Y C		Orientación educativa V	1	SC	L.C. Y C.						
<b>TOTAL HORAS Y CREDITOS</b>	<b>10</b>	<b>30</b>			<b>TOTAL DE HORAS Y CREDITOS</b>	<b>12</b>	<b>38</b>			<b>TOTAL DE HORAS Y CREDITOS</b>	<b>9</b>	<b>34</b>			

**ETAPA ORIENTACIÓN/PROPEDEUTICO.**

**6TO. AÑO**

	Asignaturas	Hrs	Créd	Campo de conocimiento
Núcleo Básico	Matemáticas VI	5	20	Matemáticas
	Literatura mex. ibero	3	12	L.C. Y C
Núcleo Formativo- Cultural	Derecho	2	08	Histórico-Social
	<b>Psicología</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>C. Naturales</b>
	Lengua extranjera	3	12	L:C: Y C
	<b>TOTAL HORAS Y CREDITOS</b>	<b>17</b>	<b>66</b>	

ETAPA ORIENTACIÓN/PROPEDEUTICO								
6TO. AÑO								
	Asignaturas	Hrs	Créd	Campo de conocimiento	Asignatura	Hrs	Créd	Campo de conocimiento
Núcleo Propedéutico	Física IV	4	14	AREA 1	Física IV	4	14	AREA II
	Química IV	4	14		Química IV	4	14	Ciencias Bilógicas y de la Salud
	Dibujo constructivo II	3	12	Físico-Matemático y de ingenierías	Biología V	4	14	
	<b>TOTAL HORAS Y CREDITOS</b>	<b>11</b>	<b>40</b>		<b>TOTAL DE HORAS Y CREDITOS</b>	<b>12</b>	<b>42</b>	
Optativa (elegir 1 Preferentemente a fin a la lic. Deseada)	Física- Química	4	14	TOTAL DE HORAS AREA 1	Físico- Química	4	14	TOTAL DE HORAS
	Biología V	4	14		T. selectos Biología	3	12	
	T. selectos de Mat.	3	12		T. selectos Morf. Fisiol.	3	12	
	Estadística y prob.	3	12		Estadística y proba.	3	12	AREA II
	Informática	2	06		Informática	2	06	
	Geología y miner.	3	12		Geología y miner.	3	12	
	Cosmografía	3	12					
	<b>TOTAL HORAS Y CREDITOS</b>	<b>2-4</b>	<b>6-14</b>	<b>30-32</b>	<b>TOTAL HORAS Y CREDITOS</b>	<b>2-4</b>	<b>6-14</b>	<b>31- 33</b>

**Mapa Curricular. Etapa de Orientación (Núcleos: Básico, Formativo-Cultural y Propedéutico 6to. Año. Área III. Ciencias sociales y Área IV Humanidades y Artes.**

<b>ETAPA ORIENTACIÓN/PROPEDEUTICO.</b>				
<b>6TO. AÑO</b>				
	<b>Asignaturas</b>	<b>Hrs</b>	<b>Créd</b>	<b>Campo de conocimiento</b>
Núcleo Básico	Matemáticas VI	5	20	Matemáticas
	Literatura mex. ibero	3	12	L.C. Y C
Núcleo Formativo-Cultural	Derecho	2	08	Histórico-Social
	<b>Psicología</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>C. Naturales</b>
	Lengua extranjera	3	12	L:C: Y C
<b>TOTAL HORAS Y CREDITOS</b>		<b>17</b>	<b>66</b>	

**ETAPA ORIENTACIÓN/PROPEDEUTICO.**

**6TO. AÑO**

	Asignaturas	Hrs	Créd	Campo de conocimiento	Asignatura	Hrs	Créd	Campo conocimiento de
Núcleo Propedéutico	Geografía económica	3	12	AREA III CIENCIAS SOCIALES	Introducción al estudio de las C. Soc. y económicas	3	12	AREA IV HUMANIDADES Y ARTES
	Introducción al estudio d las C.S. y económicas	3	12		Historia doct. Filos.	3	12	
	Problemas soc. pol. y económicos de México	3	12		Historia de la Cultura	3	12	

	<b>TOTAL HORAS Y CREDITOS</b>	<b>9</b>	<b>36</b>
Optativa (elegir 1 Preferentemente a fin a la lic. Deseada)	Estadística y proba.	3	12
	Sociología	3	12
	Geografía política	3	12
	Cont. Y gest. Admon.	3	12
	<b>TOTAL HORAS Y CREDITOS</b>	<b>6</b>	<b>24</b>

TOTAL, DE HORAS AREA III

32

**TOTAL DE HORAS Y CREDITOS**

Historia del arte	3	12
Comunicación visual	3	12
Estética	2	08
Griego	3	12
Latín	3	12
Modelado II	3	12
Rev. Mexicana	3	12
Pensamiento filosófico y mexicano	3	12
Estadística y probabilidad	3	12

TOTAL, DE HORAS

AREA II

**TOTAL HORAS Y CREDITOS** 5-6 **20-24**

Como se muestra en el mapa curricular, se identifican cuatro campos de conocimiento en los que se inscriben todas las asignaturas del Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. Con independencia de la agrupación de asignaturas, en cada una de ellas existe un eje principal o rector que las vincula: Matemáticas, Biología, Historia y Lengua.

En el área de Ciencias Naturales, que es en la que se centra el objeto de estudio de este trabajo, se ubican las materias de Física, Química, Biología, Psicología, Educación para la Salud, Temas selectos de Morfología y Fisiología, Física-Química y Educación Física. El conocimiento se retoma desde el eje de la Biología a través de procedimientos que intentan proponer la unidad de la ciencia, con una visión metodológica.

Como se puede percibir, la operación de este plan de estudios promueve entre los alumnos un perfil en donde sean competentes en promover el análisis a partir de un pensamiento divergente-sintético, creativo y favoreciendo la autonomía e individuación (Plan de estudios, 1996). De igual manera, se exige de los docentes nuevas competencias profesionales que permitan operar el plan de estudios y lograr del perfil de egreso de los alumnos.

Para el logro de dicho perfil de egreso se requiere de la aplicación de un amplio plan de formación continua de la planta docente que promueva competencias docentes que permitan el comprender el enfoque teórico-metodológicos de las diferentes asignaturas. En el plan de estudios (1996) se considera que será una tarea permanente de corto, mediano y largo plazo debido a una integración de planta docente de recién ingreso. Siendo que, en el momento de la instauración del plan y programas de estudio en 1996, la Escuela Nacional Preparatoria contaba con 2,300 profesores, con estudios de licenciatura concluidos con un promedio de 8.0 propuesto en la Legislación Universitaria.

Se estableció desde 1986, en la Escuela Nacional Preparatoria el Sistema de Desarrollo del Personal Académica (SIDEPA) que busca garantizar la calidad del personal académico de nuevo ingreso a la institución. De acuerdo con lo reportado

en el plan de estudios (1996), los cursos que se impartieron principalmente fueron en tres fases en el periodo interanual sobre las siguientes temáticas:

- Fase inductiva al sistema académico-administrativo y normativo de la institución.
- Metodología de la ciencia aplicada a la enseñanza, impartida por especialistas de la UNAM.
- Didáctica de cada especialidad, impartido por profesores de la ENP.

Por otro lado, se tiene registro del programa académico de formación continua de la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre ellos debe destacarse la actualización que reciben profesores en el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato (PAAS) que contaba en 1996 con dos generaciones en donde se desarrollaba una diversidad de actividades de formación pedagógica y disciplinaria como: cursos, seminarios, talleres y estancias en institutos en la UNAM o en el extranjero.

Otra acción, de formación es el servicio que otorga DGAPA desde 1977, con el propósito de integrar las actividades de apoyo al personal académico con el fin de impulsar la carrera académica dentro de la UNAM a través de programas institucionales y funciones sobre la actualización, superación, formación, desarrollo estímulos, reconocimientos del personal académico. Además de analizar, diagnosticar e informar el estatus de la planta académica de una UNAM desde el marco de la Legislación Universitaria y apegadas a los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria.

## **2.2 El Colegio de Psicología de la ENP. Las Competencias Profesionales Asociadas al Nuevo plan de Estudio y sus Alumnos**

De acuerdo con la información de la Agenda Estadística UNAM (2016), el universo de académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) suma 39,500 docentes, que incluyen personal con funciones académicas en facultades, escuelas, centros e institutos de investigación de nivel superior, nivel medio superior e iniciación universitaria. Del total del personal académico, 17,434 son mujeres (44.1%) y 55.9 % hombres (UNAM/DGENP, 2016).

Los Subsistemas dependientes de la UNAM en el nivel medio superior reportan 6.925 nombramientos del personal académico en los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, y los 9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, incluyendo sus respectivas Direcciones Generales. (UNAM/ DGENP, 2016).

La ENP en 2016, reportó un total de 3,155 docentes, que constituye apenas el 6.5% del total de académicos en la UNAM. Cabe señalar que 1,747 docentes de la ENP son mujeres (55.37%) y 1,408 hombres (44.67%) (UNAM/DGENP, 2016).

Respecto al tipo de nombramiento de cada una de las figuras académicas se identifica que la población académica del Plantel Núm. 6. Antonio Caso, está conformada por 173 docentes con nombramiento de asignatura A (profesores con horas definitivas, pero sin derecho a reclasificación); 53 docentes con nombramiento asignatura B (académicos con horas definitivas y derecho a reclasificación después de tres años por concurso de oposición cerrado); 66 profesores de Carrera Tiempo Completo (6 de ellos pertenecen al Colegio de Psicología) y 14 docentes con nombramiento Técnico Académico en Docencia. Sumando así 306 docentes en total (UNAM, 2015). Cabe aclarar que el profesor de Tiempo Completo y Medio Tiempo son contratados por plaza de 40 horas de las cuales desempeña frente a grupo 20 y el resto desarrollan trabajos de investigación. Mientras que los profesores de asignatura A y B se desempeñan en todas sus horas

frente a grupo y son contratados por hora/semana/mes. Mientras que la diferencia entre Asignatura A y B radica en que éstos últimos, tienen como requisito ser definitivos para poder reclasificarse bajo el concurso de oposición cerrado, lo que implica que les paguen las horas bajo otro tabulador salarial.

Además, la Escuela Nacional Preparatoria está coordinada por 22 Jefaturas de Materia, entre ellas el Colegio de Psicología. Una de las funciones de esta Coordinación es realizar el análisis sistemático de la enseñanza en las asignaturas de Psicología e Higiene Mental, desde el punto de vista pedagógico y de contenido, en común acuerdo con los Coordinadores de la Docencia, en los nueve planteles de la ENP (UNAM/DGENP/ 2016).

El Colegio de Psicología de la ENP, está conformado a su vez, por 18 Coordinadores de la Docencia distribuidos en los 9 planteles: dos por plantel, uno por cada turno (matutino y nocturno).

En el caso particular, se trabajó en este proyecto de investigación con el Colegio de Psicología del Plantel Núm. 6 “Antonio Caso”.

El Colegio está conformado por 10 docentes de los cuales 9 son mujeres (90%) y 1 es hombre (10 %), cuyas edades oscilan entre 45 a 70 años de edad. La experiencia docente que se presenta con mayor frecuencia corresponde al rango de 21 a 25 años de servicio lo que nos pone en evidencia, por un lado, que es una planta docente experimentada y, por otro, la necesidad de operar a mediano plazo una política de cambio generacional. Asimismo, es una planta que presenta necesidades formativas acordes a la etapa de desarrollo profesional en que se encuentran y que hay que atender para garantizar una adecuada práctica docente que motive a sus estudiantes que presentan características específicas a aprender significativamente.

Los docentes del Colegio de Psicología del plantel Núm. 6 se caracteriza porque 80 % de los docentes cuentan con estudios de Posgrado y el resto (20%) cuenta con el grado de licenciatura.

Otra característica que sobresale es que 60% de los docentes cuentan con un nombramiento de profesores de carrera tiempo completo, lo que indica que imparten 12 horas frente a grupo como mínimo y los 32 restantes son dedicadas a trabajos de investigación, lo que representa un porcentaje muy alto para el contexto institucional. En el caso del resto de los docentes, su carga horaria varía dependiendo del tipo de nombramiento que corresponde a un profesor de asignatura con carga horaria máxima de 30 horas y que tiene que ver con el número de grupos atendidos. Es decir, son profesores que centran su tarea exclusivamente en la docencia.

Además, dos docentes (20%) cuentan con nombramiento de profesor de asignatura definitivo B, y un docente (10%) con nombramiento de asignatura definitivo A, lo que hace que su carga horaria esté relacionada con el número de grupos que atiende y no rebase un máximo de 30 horas frente a grupo. El resto de los docentes (20%) tienen nombramiento de profesor interino, lo que significa que son docentes que no cuentan con nombramiento definitivo, ya que fueron llamados para cubrir los grupos de algún maestro que solicitó licencia, se encuentra de licencia médica o comisionado para realizar estudios de posgrado y que, muy probablemente, se retiraran en cuanto el docente cuyo interinato cubren regrese a cubrir su plaza.

Es también, una planta docente que ha experimentado el cambio de plan de estudios en las fases de estabilización, de relativa estabilidad profesional y final, según la clasificación de la carrera profesional que hace Leithwood (cit. en Marcelo y Vaillant, 2009), ya que los años de servicio van de 10 a y 50.

Estos docentes se enfrentan hoy en día a un ambiente laboral que les exige el desarrollo nuevas competencias laborales y a un plan de estudios (1996) que requiere romper con una visión lineal de los contenidos a una funcional del conocimiento mediante la problematización. Este que es el principal propósito de la actualización de los Plan de estudios (1996), es a su vez uno de sus retos, ya que

la formación continua de profesores debe estar encaminada a un trabajo interdisciplinario, colegiado y permanente.

Aun cuando en el Plan de estudios (1996) no se especifican las competencias docentes que se requieren, se pueden inferir a partir del perfil de egreso de los alumnos. Al respecto, algunas de las competencias docentes corresponden:

1. El manejo de la disciplina, se reconoce que en el sexto año es donde se imparte la materia de Psicología, contemplada dentro del Plan de Estudios (1996) como parte del núcleo curricular formativo-cultural, en donde la orientación que se da a los alumnos está encaminada a una preparación general y de tronco común para las cuatro áreas.

2. Promover en los alumnos el desarrollo de las habilidades de pensamiento que permitan el análisis, síntesis, toma de decisiones, síntesis, entre otras.

3. Establecer estrategias de comunicación entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

4. Desarrollar habilidades creativas, autónomas y comunicativas entre los estudiantes.

5. Desarrollar habilidades para la vida, ser capaz de construir saberes.

Además, en el programa de estudios de la asignatura, solo se mencionan los requisitos para impartir clases es que el docente cuente con el grado de licenciatura con promedio mínimo de 8.0 (Programa de estudios, 1996) y no señala alguna competencia docente. Sin embargo, el plan y programa de estudios por su estructura y el perfil de egreso exige que los docentes desarrollen competencias profesionalizantes también es un hecho evidente que estos se enfrentan hoy en día a un perfil de estudiante distinto a los de décadas anteriores, por ello, la descripción de la población estudiantil del plantel Núm. 6 de la ENP permite conocer las características de los estudiantes con quienes trabajan los docentes, y es por tanto un punto de referencia para contextualizar el ambiente de enseñanza aprendizaje en que desarrollan su práctica docente y los retos pedagógicos que enfrentan en su proceso de desarrollo profesional.

El objetivo es proporcionar elementos que permitan un mayor conocimiento de la población del ciclo escolar 2015-2016 ya que son aquellos a los que impactara

de manera coadyuvante las acciones de desarrollo profesional que se busca proponer como resultado de la presente investigación.

De acuerdo con la información obtenida en la Dirección General de Planeación (DGPL) de la UNAM, específicamente en la Coordinación de Planeación, esta institución reporta en el ciclo escolar 2015- 2016 una matrícula de 346,730 de los cuales 112,229 (32.36%) corresponde a alumnos de Bachillerato (CCH y ENP). La ENP registra una población escolar de 52,879 en sus nueve planteles (UNAM, 2015).

El plantel Núm. 6 “Antonio Caso” en el ciclo 2015-2016 tuvo una población total de 5,070 alumnos, de los cuales 1,691 fueron de recién ingreso divididos en 931 hombres y 760 mujeres. El resto de la población fue de reingreso a quinto y sexto año (UNAM, 2015).

El perfil de los aspirantes asignados a la Escuela Nacional Preparatoria en el ciclo 2015-2016 fue tomado del documento Estadística del Perfil de Ingreso, (UNAM, 2015), en él se identifica que la edad de los alumnos oscila entre los 14 a 23 años, siendo mayoría los de 15 y 16 años sumando un total de 2,622, que representan 96.47%. del total.

En lo referente a los antecedentes escolares en la educación secundaria, los alumnos de recién ingreso tienen en su mayoría (76.08%) un promedio escolar entre 8.6 a 9.5, además se documenta a través del cuestionario de datos socioeconómicos y académicos aplicado a su ingreso al plantel asignado que el 96.54% de los alumnos nunca habían presentado un examen extraordinario (UNAM, 2015).

En las respuestas a dicho cuestionario se establece que 93.67% de los padres de los alumnos se muestran atentos respecto a los estudios de sus hijos, aunque 97.72 % de los padres trabajan y por lo menos uno de ellos es el sostén de la familia.

En relación con el nivel máximo de estudios tanto del padre como de la madre de los alumnos de recién ingreso, más de la mitad de ellos cuentan con licenciatura

y posgrado, siendo la ocupación laboral predominantemente la de empleados tanto del sector público como privado. Estos datos son consistentes con el nivel socioeconómico y cultural de la zona en que se ubica el plantel Núm.6, la colonia Coyoacán, una de las que tienen mayor nivel de desarrollo humano y con el prestigio académico logrado por el plantel.

Dentro de sus datos personales se menciona que 765 alumnos (56.29%) tienen un hermano y 19.65% tiene dos hermanos, solo un estudiante comenta tener seis hermanos y tres estudiantes reportan tener cinco.

En cuanto a los hábitos de estudio, se logró conocer de manera general que 835 alumnos (59.97%) leen todo el tema del que se trate la clase. Además, 472 alumnos (34.73%) contestan que siempre subrayan las ideas principales de un texto, mientras que 564 de ellos (41.5%) realizan esta actividad frecuentemente.

Otra de las actividades que siempre realizan 307 alumnos (22.59%) es la elaboración de resúmenes y 580 alumnos (42.68 %) lo llevan a cabo de manera frecuente. Como se puede notar, más del 50% de los alumnos tienen como hábito alguna estrategia para el estudio.

En cuanto a las estrategias de síntesis que emplean se menciona el tipo acordeón como una de las empleadas por 307 de los alumnos (22.59%) que afirman que siempre la realizan y 424 alumnos (31.2%) sostienen que la llevan a cabo de manera frecuente.

Otra actividad que realizan los alumnos de recién ingreso siempre y frecuentemente son los ejercicios para reafirmar el tema, que corresponde a 426 alumnos (31.35%) y 539 alumnos (39.66%) respectivamente.

Con respecto al trabajo en equipo, 33 alumnos (2.43%) consideran que siempre estudian con sus pares, mientras que 656 alumnos (48.27%) consideran que lo realizan de manera esporádica. A diferencia de esto, 902 alumnos (66.37%) dicen estudiar solos y solo 9 alumnos (0.66%) comentan que nunca estudian solos.

Es importante resaltar que los alumnos de recién ingreso esporádicamente (35.39%) o casi nunca (53.64%) acuden a la biblioteca a estudiar o consultar libros.

Derivado de lo anterior, se puede notar que las competencias del docente tienen que responder al perfil de egreso que se espera formar del alumno, de tal forma que aun cuando hay algunos programas de formación continua que han apoyado la actualización, se requiere que el docente logre un desarrollo profesional a través del manejo de competencias como: Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestión de la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajo en equipo y la utilización de las nuevas tecnologías. En este sentido, en el próximo capítulo se describe el planteamiento metodológico que permitió realizar un diagnóstico de necesidades de formación docente de un grupo específico de docentes que imparten la asignatura de psicología y a partir de este, se diseña y elabora una propuesta de formación que dé respuesta a dichas necesidades.

### **Capítulo III. Una aproximación a las Necesidades Formativas de los docentes del Colegio de Psicología**

#### **3.1. Propuesta Metodológica para la Detección de las Necesidades Formativas**

Este apartado da cuenta de los referentes metodológicos con los que se realizó el trabajo de investigación en torno a las necesidades formativas de los docentes del Colegio de Profesores de Psicología de la ENP plantel Núm. 6.

En esta investigación se trabajó con dos poblaciones: los académicos del Colegio de Psicología de la ENP Núm. 6 y el alumnado de la misma, por ende, la población objetivo de este estudio es:

- a) Alumnos inscritos en sexto año de preparatoria, porque han cursado la asignatura de Psicología. Se seleccionaron aleatoriamente 5 alumnos de cada uno de los académicos que conforman el Colegio de Psicología.
- b) El Colegio de profesores de Psicología de la Escuela Nacional Preparatoria Núm. 6 “Antonio Caso” que cuenta con 9 docentes de los 309 que conforman su planta docente, mismo que se caracterizó en el capítulo anterior.

El estudio se realizó con un enfoque mixto y se centró en un estudio de caso. Es decir, se realizó a través de:

“Un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema...Se usan métodos de los enfoques cuantitativo y cualitativo y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa...El enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema” (Mertens, citado en Hernández, 2004).

En este sentido, el enfoque mixto ayuda a clarificar y a formular el planteamiento del problema, así como las formas más apropiadas para estudiar y teorizar los diferentes problemas de investigación.

Respecto al estudio de casos, modalidad con la que se espera cubrir la complejidad del objeto de estudio determinado, Stake lo define como:

“... el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. [...] Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. Se buscan los elementos que dan detalle a la interacción de sus entornos” (Stake; 2010, p 11).

Como se señaló, una parte del estudio responde a una metodología cualitativa que difiere en gran medida de una secuencia de pasos sucesivos que deben de comprobar una idea preconcebida del investigador. Más bien, la investigación que nos ocupa está orientada hacia la interpretación de un objeto en específico. En este sentido, la investigación cualitativa pretende la determinación dialéctica del sentido, mediante la operación de buscar significados, siempre en relación con los objetivos delimitados (Delgado y Gutiérrez, 1999).

Además, los estudios cualitativos, en palabras de Hernández (2004, p. 531) “... involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números.”

Entre las formas para recuperar información se encuentran la observación no estructurada, las entrevistas abiertas, la revisión de documentos, la discusión en grupo, la evaluación de experiencias personales y la inspección de historias de vida, entre otras.

Para la parte cualitativa se aplicará una entrevista en profundidad como un encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes dirigidos a la comprensión de las perspectivas que los participantes tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, expresadas con sus propias palabras (Bisquerra, 2004). La entrevista cualitativa es más flexible, íntima y abierta.

Es un instrumento para obtener información que se da en el desarrollo de la interacción conversacional. En este caso, el investigador actúa como guía en la

conversación verbal y como facilitador de la reflexibilidad del entrevistado durante la racionalización objetiva de sus experiencias personales.

La investigación se desarrolló en cuatro fases:

a) Revisión bibliográfica y hemerográfica con base en ella, se elaboró el marco teórico-metodológico para abordar el objeto de estudio.

b) Recolección de información para la detección de necesidades formativas de los docentes del Colegio de Profesores de Psicología de la ENP Plantel Núm. 6. Para ello se realizaron las siguientes acciones:

1. Instrumento dirigido a los alumnos (cuestionario)

- El cuestionario estuvo conformado por 43 preguntas formuladas bajo la lógica de preguntas cerradas y abiertas, que indagan sobre las categorías como planeación, gestión del ambiente de clase, gestión curricular, gestión didáctica evaluación (Ver apéndice 1).
- Diseño y aplicación de instrumentos de tipo cuantitativo dirigido a los alumnos. Los instrumentos se aplicaron a cinco alumnos de cada docente del Colegio de Psicología, que fueron seleccionados de manera no aleatoria. Su participación fue voluntaria. El instrumento se construyó con la idea de conocer la percepción que los alumnos tienen en torno al impacto del proceso de desarrollo profesional de sus maestros, especialmente en relación con su práctica docente (Ver apéndice 3).

- El cuestionario estuvo conformado por una breve presentación e intención del instrumento, recuperando datos generales de los alumnos y una breve instrucción para su llenado.
  - Posteriormente, se realizó el piloteo con ocho alumnos de bachillerato, quienes comentaron sobre las preguntas que causaban confusión por su redacción o ambigüedad. De tal manera que se reformularon las preguntas.
  - El cuestionario dirigido a los alumnos fue sometido a evaluación de jueces con la Dra. Gabriela Sánchez, Mtra. Alma Angélica Martínez y Lic. Rosa María Miranda, derivado de esta acción también se realizaron los ajustes necesarios a los instrumentos.
  - Se realizó la reproducción de los ejemplares y se foliaron para tener mayor control sobre los instrumentos.
  - Se acordó con el docente de psicología la fecha para la aplicación del instrumento dirigido a cinco de sus alumnos de un solo grupo de la asignatura de Psicología.
  - La aplicación se llevó a cabo en la biblioteca del plantel, en bloques de cinco alumnos por docente. Los alumnos que participaron estaban cursando el sexto año de bachillerato correspondiente al ciclo escolar 2016-2017.
  - Se requirió del consentimiento del docente de Psicología para que los alumnos salieran de su clase y se les aplicará dicho instrumento. Se les explicó a los alumnos de manera general la intención del cuestionario y la solicitud para contestarlo de manera veraz y completa. Se invitó que los alumnos anotaran su nombre para que las respuestas fueran lo más confiables posibles.
2. Elaboración de guía de entrevista dirigida a los docentes:
- Para la parte cualitativa, se diseñó y elaboró la guía de entrevista semiestructurada dirigida a los docentes a partir de las categorías de análisis establecidas: Planeación, gestión del ambiente de clase, gestión curricular, gestión didáctica, evaluación y formación docente. (Ver apéndice 2)

- La guía de entrevista dirigida a los docentes estuvo conformada por una breve presentación e intención del instrumento, recuperación de datos personales de quien lo contesta.
- La guía es una entrevista semiestructurada que está conformada de 35 preguntas abiertas que indagan sobre las categorías expuestas anteriormente (Ver apéndice 4).
- Posteriormente, se realizó el piloteo con 2 docentes que imparten la asignatura en otros bachilleratos universitarios, quienes comentaron sobre las preguntas que causaban confusión en su redacción o ambigüedad. De tal manera que se reformaron las preguntas.
- La guía de entrevista fue sometida a la evaluación de jueces con la Dra. Gabriela Sánchez, Mtra. Alma Angélica Martínez y Lic. Rosa María Miranda derivado de esta acción, se realizaron los ajustes al instrumento.

*c) Aplicación de los instrumentos*

- Se realizaron las gestiones necesarias con la directora del Plantel para explicar la intención del proyecto de tesis, el propósito y la metodología. Una vez que se autorizó la aplicación de los instrumentos, se llevaron a cabo las siguientes acciones:
  - Se realizó una fase de sensibilización sobre la importancia de participar en el proyecto a los docentes que impartían la asignatura de Psicología en ambos turnos.
  - Se acordó una fecha para la aplicación del instrumento dirigido a alumnos solicitando la participación aleatoria de cinco de sus alumnos de un solo grupo de la asignatura de Psicología.
  - Se calendarizó la fecha para llevar a cabo la entrevista semiestructurada con cada docente de psicología.
  - La aplicación de la entrevista se llevó a cabo en el cubículo de la Coordinación del Colegio de Psicología.
  - Se les explicó a los docentes de manera general la intención de la entrevista y la solicitud para contestar de manera veraz y lo más completa posible.

- Se les comentó a los profesores que participaron en la entrevista sobre la confidencialidad de la información y se realizaron las siete grabaciones para su transcripción y análisis posterior.

- La entrevista se llevó alrededor de una hora y media. Se realizaron preguntas a partir de la guía de entrevista previamente formuladas y dando lugar plantear en la lógica de la entrevista otras preguntas que permitieran profundizar sobre el asunto de interés.

- Se realizó la aplicación de entrevistas semiestructuradas y a profundidad que permitieron la indagación sobre las experiencias, las vivencias y las significaciones por las que los docentes han transitado en su proceso de desarrollo profesional y la visión institucional sobre la misma.

*d) Sistematización y procesamiento de la información obtenida*

- Con base en la información obtenida se elaboró un diagnóstico sobre las necesidades formativas del Colegio de Profesores de Psicología en la Escuela Nacional Preparatoria plantel Número 6.
- La información obtenida fue sometida a procesos de triangulación que garantizaron su confiabilidad y validez.

*En el caso del instrumento de alumnos:*

- Se organizaron a partir del número de folio y se procedió a la captura de la información en una base de EXCEL
- Se realizó la organización de las preguntas por categorías y se analizaron los puntos de acuerdo y los aspectos que podrían determinar una necesidad de formación docente.

*En el caso del instrumento de guía de entrevista:*

- Se realizó la transcripción de la entrevista del docente.
- Organizar la información a partir de las categorías y los referentes teóricos.
- Encontrar puntos de coincidencia o de contradicción que explicaran lo expresado por el docente.

- Posteriormente, se realizó una triangulación de información para considerar las coincidencias o contradicciones entre ambas fuentes de información (entrevista con docentes e instrumento de alumnos) con el objetivo de detectar las necesidades de formación docente del Colegio de Psicología plantel número 6 y con ello, fundamentar la propuesta de intervención diseñada.

Para la parte cualitativa, se aplicó una entrevista semiestructurada a docentes, coordinador del Colegio de Psicología, así como entrevistas a profundidad con informantes clave (Ver apéndice 4).

Se entiende a la entrevista en profundidad como un encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes dirigidos a la comprensión de las perspectivas que los participantes tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, expresadas con sus propias palabras (Bisquerra, 2004). La entrevista cualitativa es más flexible, íntima, y abierta.

Es un instrumento para obtener información que se da en el desarrollo de la interacción conversacional. En este caso, el investigador actúa como guía en la conversación verbal y como facilitador de la reflexibilidad del entrevistado durante la racionalización objetiva de sus experiencias personales.

Respecto a la caracterización del estudio en términos cuantitativos, se elaboró y aplicó a alumnos de sexto año de la ENP plantel Núm. 6 un instrumento con preguntas abiertas y cerradas que permitió obtener información sobre la práctica docente de los profesores del Colegio de Psicología y la percepción que los alumnos tienen en torno al impacto del proceso de desarrollo profesional de sus maestros, especialmente en relación con su práctica docente. Además, se diseñó y aplicó una guía semiestructurada para la entrevista a docentes del Colegio de Profesores de Psicología (Ver apéndice 2).

Se aplicaron en total siete entrevistas aun cuando se tenía el objetivo de aplicar la entrevista a todos los integrantes del Colegio de Psicología. La razón por la cual se aplicó un número menor fue que las tres docentes restantes forman parte

del equipo de funcionarios del plantel y de la ENP, por lo que sus tiempos disponibles fueron limitados por las actividades de sus puestos.

### **3.2. Diagnóstico de Necesidades de Formación Docente de los Profesores del Colegio de Psicología**

El análisis que se presenta se realiza con base en la aplicación del cuestionario dirigido a los alumnos de bachillerato universitario como una fuente de información valiosa respecto a la opinión que tienen los alumnos de la asignatura de psicología del desempeño de sus docentes, quienes integran el Colegio de Psicología de la Preparatoria Núm.6 de la UNAM, por un lado y, de las entrevistas realizadas a siete docentes de dicho colegio. Dicha información nos permitirá caracterizar la docencia de los profesores e identificar sus necesidades de formación y generar con ello, una propuesta de intervención que responda a las necesidades de formación docente para los entrevistados.

Como primer momento, se presenta el análisis de resultados de los alumnos cuyos docentes imparten la asignatura de Psicología en ENP, Núm. 6. Dichos datos requirieron de la organización, sistematización y análisis estadístico que permitieron en primer lugar, obtener un acercamiento porcentual o de frecuencia sobre las percepciones tanto de profesores y alumnos e interpretar estos a partir de los referentes teóricos.

Por otro lado, los resultados obtenidos se relacionan con aquellas competencias profesionales que menciona Perrenoud (2007) con la intención de referenciar la formación docente y convertirla en una guía para construir una representación coherente del trabajo del docente. De las diez competencias mencionadas, por este autor, solo se mencionan aquellas de se relacionan con el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje y, de las que se obtuvieron necesidades de formación docente que le permitan enfrentar al nuevo papel que se le asigna en el siglo XXI. Aclarando que estas no son únicas, exhaustivas o estables.

### **3.2.1. Organizar y Animar Situaciones de Aprendizaje**

La escuela es visualizada como un espacio donde se generan conocimientos y experiencias para la comunidad escolar, una nueva visión que exige un compromiso de todos los actores educativos y en particular del docente. La escuela no solo es el lugar para aprender sino para compartir, para generar la reflexión sobre lo que se aprende.

La organización y el planteamiento de situaciones de aprendizaje no debe resultar complicada de definir. Es decir, representa lo que hacen los profesores en su salón de clase. Para ello, requiere situaciones de aprendizaje, dando cabida a diferentes métodos que permitan el logro de los aprendizajes en los alumnos.

Evidentemente, esto obliga al docente a gastar energía, tiempo y disponer de competencias profesionales para imaginar y crear diferentes clases de situaciones de aprendizaje que dentro de la didáctica contemporánea se consideran como situaciones amplias, abiertas, con sentido y control que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas (Perrenoud, 1997).

Es claro que organizar y animar situaciones de aprendizaje, implica que el docente conozca los contenidos que va a enseñar y la forma en que se traducen los objetivos en aprendizajes.

En este sentido, los resultados obtenidos después de la aplicación del instrumento a los alumnos, arrojaron que el 97.7% de ellos piensan que sus profesores demuestran un amplio conocimiento de los contenidos de la asignatura de psicología ya que dominan los temas de programa y explican el mismo, mientras que el 2.22% (1 alumno) consideró que el docente no sabe sobre la asignatura.

Por otro lado, el 93.3% (42 alumnos) reconocieron que sus profesores les entregaron el programa de estudio y el 6.6% (alumnos) comentaron que éste no fue entregado. La diferencia de las respuestas de tres alumnos es contraria a lo manifestado por los siete docentes que participaron en las entrevistas quienes resaltaron que todos entregaron el programa de estudios a los alumnos como parte

del encuadre al iniciar el curso de Psicología, sin embargo. por el porcentaje reducido de los alumnos que no recibieron el programa se infiere que pudieron no asistir a la primera clase.

Como sostuvo el sujeto 1: “al inicio es lo primero que se hace, plantear la forma de trabajar y cómo íbamos a evaluar, por su puesto se entrega el programa” (Sujeto 1: 29/03/17, p.2)<sup>1</sup>. El sujeto 2 compartió estas ideas al afirmar “bueno, primero hago una dinámica de presentación en el grupo, y luego yo me presenté, les digo cómo los voy a evaluar y también ese mismo día les hago entrega del programa de psicología con la bibliografía” (Sujeto 2: 17/04/17, p.1).

En este sentido, el porcentaje de los alumnos encuestados que dijeron que sus profesores no les proporcionaron el programa puede deberse a que los docentes no entregaron programas, pero ellos le restan importancia a esta situación porque suponen que con que ellos sepan el contenido del programa es suficiente. Es el caso de Sujeto 7 afirmó “después de mucho tiempo de dar clase, yo ya hice mío el programa, con qué les dé a ellos un resumen del programa está bien” (Sujeto 7: 3/05/17, p.1).

Algunos docentes solicitaron que peguen el programa de estudios en el cuaderno del estudiante con el objetivo de que puedan revisar los temas que se abordarán y quede como evidencia de que fue entregado. El sujeto 2 sostuvo que “les pido que fotocopien a todos en su cuaderno que va a asignar a la materia, que peguen ahí el programa de estudios” (Sujeto 2: 17/04/17, p.2). Por otro lado, se percibe que la indicación que dan 6 docentes a los alumnos es que bajen el programa de estudios elaborado por la DGENP ya que este documento sirve de base para el desarrollo del curso, incluso es obligatorio que el maestro lo recupere. Por ello, el sujeto 6 afirmó “me interesa que tenga a la mano el programa porque al final del curso, cuando los alumnos evalúan nuestro desempeño, les preguntan si los docentes les dieron a conocer el programa de estudios (...) y como estrategia les pido que lo peguen. Finalmente, es una obligación del docente darlo a conocer” (Sujeto 6: 5/04/17, p.2.). Este dato se corrobora con lo mencionado por los

---

<sup>1</sup> Dentro del paréntesis aparecen tres datos: El número de informante, la fecha de aplicación de la entrevista y el número de página del documento de transcripción). Esta explicación aplica para todos casos en el análisis de resultados, y aparecerá por única ocasión.

alumnos, quienes reconocen que sus profesores les entregaron el programa de estudio. Es decir, la entrega del programa de estudios se convierte en gran medida en un asunto burocrático administrativo que realizan los docentes con el objeto de obtener una mejor evaluación en su desempeño.

Estos datos se corroboraron con lo mencionado por 53% de los alumnos (24) quienes comentaron que el programa que fue entregado corresponde al oficial que es elaborado en el DGENP lo que nos habla de una política educativa centralista de la Institución que considera como eje rector la utilización del Programa de estudios con la posibilidad de realizar ajustes por los docentes. Sin embargo, las respuestas mostraron que la mayoritaria de docentes optan por no realizar cambios en el programa, lo que puede significar una dificultad de los docentes para apropiarse del programa de la asignatura.

En este sentido se percibe que la indicación que dan seis docentes a los alumnos es descargar el programa de estudios elaborado por la DGENP ya que este documento sirve de base para el desarrollo del curso, incluso es obligatorio que el maestro lo recupere. Un ejemplo lo comenta el sujeto 6:” me interesa que tenga a la mano el programa porque al final del curso, cuando los alumnos evalúan nuestro desempeño, les preguntan si los docentes les dieron a conocer el programa de estudios (...) y como estrategia les pido que lo peguen. Finalmente, es una obligación del docente darlo a conocer” (Sujeto 6: 5/04/17, p.1).

Por otro lado, los resultados obtenidos señalaron que 25% de los alumnos (11) consideran que el programa fue elaborado o ajustado por el profesor lo que significa que este sector minoritario de los docentes reconoce que la verdadera renovación de la programación está en la innovación de las tareas y de las actividades (Imbernón, 1994). Es decir, el docente puede realizar los ajustes que le lleven a una programación como un conjunto ordenado de actividades, estructuradas y articuladas para la consecución de un objetivo educativo en relación con un contenido concreto. Es importante que se elabore la planeación ajustada porque es una manera de sistematizar, organizar y objetivar la propia práctica y contrastarla con más facilidad entre los compañeros.

Los maestros realizaron los ajustes a ese programa en función con su experiencia docente y conocimiento del grupo en turno. Como lo comenta el sujeto 3 “sólo les solicitó a los alumnos enlisten los contenidos, agregan bibliografía actualizada y fechas para la presentación de exámenes y trabajos” (Sujeto 3:3/05/17, p.2).

Cabe señalar que sólo un docente reconoce que da a conocer a los alumnos el programa de estudios de la ENP pero que él hace una valoración para integrar otros contenidos de acuerdo con las necesidades e intereses de los alumnos. En este caso, el sujeto 1 manifestó “a ver puse esto, pero estoy viendo que hay necesidades de algo más y vamos a meter otras actividades, otras cosas, no nos vamos a apegar solo a esto, vamos a hacer algo más (...) siempre el compromiso es no hacer de menos” (Sujeto 1: 29/03/17, p. 2).

Por otro lado, se comentó que el programa ya ajustado incorpora las inquietudes de los alumnos y resignifica el contenido de programas a partir de los conocimientos previos de los alumnos, en esa lógica contextualiza la asignatura dentro del plan de estudios y su relación con otras asignaturas, plantea objetivos, formas de trabajar y actividades que se relacionan con la evaluación. Dicho programa ajustado por el docente lo sube a una plataforma en donde trabaja todo el año con los alumnos. De acuerdo con Imbernón (1994) los programas ajustados por el profesor significan que este sector de los docentes reconoce que la verdadera renovación de la programación está en la innovación de las tareas y de las actividades. Es decir, el docente puede realizar los ajustes que le llevan a una programación como un conjunto ordenado de actividades, estructuradas y articuladas para la consecución de un objetivo educativo en relación con un contenido concreto. Es importante que se realice la planeación ajustada porque es una manera de sistematizar, organizar y objetivar la propia práctica y contrastarla con más facilidad entre los compañeros.

Sin embargo, hay docentes que dan mayor relevancia a los contenidos disciplinares que se abordan durante el curso; un ejemplo de ello es la siguiente afirmación del sujeto 4 “ les pido que lo bajen, que lo peguen, revisó que lo tengan y les digo que a mí me interesa que sepan cuáles son los temas que vamos a

abordar y que esté en su cuaderno (...) les pido que bajen el programa, que sea el resumido que incluyen los contenidos” (Sujeto 4: 5/04/17, p.1). Además, existe una preocupación de los docentes para que los alumnos recuerden que el programa les fue entregado y que sirva de evidencia en el momento en que los alumnos regulares evalúen a los docentes al final de curso. En este sentido, es importante reconocer que hay una preocupación por parte de los docentes en cumplir con un requisito burocrático y que no necesariamente se relaciona con el desempeño docente.

Un dato que no se puede omitir es que 10 alumnos de 45 encuestados, (22%) consideraron que no saben de dónde surgió el programa porque no se los dijo el profesor. Lo que implica que el profesor les proporciona el programa porque es una exigencia de la institución, un requisito, pero no les explica a los alumnos en el momento de hacer el encuadre de la asignatura si fue ajustado por él o no. Podemos inferir que esto puede provocar que el alumno tenga dificultades para reconocer las finalidades del trabajo y lo que se va a estudiar, no es posible que el alumno relacione los nuevos conocimientos con los que ha aprendido con anterioridad (Quinquer, 2004). También se puede generar poco interés, ya que no hay una invitación a conocer ese campo de conocimiento e incorporarlo a su vida cotidiana.

La existencia de un programa general elaborado en la DGENP que debe considerarse como marco de referencia para realizar su labor docente genera una sensación de pérdida de autonomía de su tarea docente. Como afirmó el sujeto 6 “me causa un poco de incertidumbre que tengo que llevar un programa de estudios y me cuestiono a la vez, si esto me limita en hacer ajustes a partir de los intereses de los alumnos, de sus condiciones (...) llevo el programa de estudios tal cual, pero esto no me permite ejercer mi docencia” (Sujeto 6: 5/04/17, p.2).

En este sentido, se observa claramente entre los docentes una visión errónea respecto a lo que significa la planeación didáctica, ya que consideran que elaborar su planeación a partir de la interpretación y tratamiento didáctico del programa oficial incide en señalar que con el tiempo perderían “la libre cátedra”. Se puede suponer, que los docentes al no realizar ajustes de su programa de estudios e integrar los intereses y expectativas, así como los conocimientos previos de alumnos, no les

permite tener un documento de trabajo a partir del cual reflexionen sobre su práctica y que sirva como referente de discusión entre pares (Quinquer, 2004). En este sentido es importante resaltar la necesidad formativa de los docentes sobre la temática de planeación y pasar de la actualización por medio de cursos aislados a una formación permanente, que les permita generar espacios de investigación, innovación, imaginación que compartan con sus pares y transitar de enseñar a aprender. A partir de esta información se puede inferir que, si hubiese un docente que realizase los ajustes al programa y lo reflexionará junto con los alumnos, podría establecerse un espacio de aprendizaje dialógico (Imbernón, 2015).

Respecto a la organización y la forma en que los docentes animan las situaciones de aprendizaje se considera que es un momento crucial en el cual el docente reflexiona sobre la elaboración de situaciones didácticas y permite valorar la posible puesta en marcha de los diferentes métodos, para ello se requiere que el docente conozca sus contenidos disciplinares y determine la forma en que traducirá éste en objetivos de aprendizaje (Perrenoud, 2007). En esta lógica, se plantearon preguntas en la entrevista de los docentes que pudieran dar información sobre la manera en que las actividades se proponen en clase y si estas son acordes con los propósitos de la asignatura. Posteriormente, se relacionó información recabada a través de la percepción de los alumnos sobre el desempeño de los docentes.

Derivado de estas preguntas se identifica que un elemento que se considera para el diseño de la secuencia didáctica tiene que ver con el manejo que tenga el docente respecto al programa de estudios. La mayoría de los docentes (5) consideraron tomar como base el programa oficial y lo siguen tal cual está prescrito; algunos argumentaron que es la forma de no afectar a los alumnos si ellos tienen que hacer extraordinario e incluso como comentó el sujeto 6 “Voy siguiendo el programa, porque antes no lo hacía, y los chicos que se iban a extraordinario si se quedaban un poco desprotegidos” (Sujeto 6: 5/04/17, p. 2), Mientras que el sujeto 4 afirmó “reviso los temas y subtemas para ver de qué se trata (...) para poder explicar la clase de manera expositiva” (Sujeto 4: 5/04/17, p. 2). Esto nos permite inferir que el sujeto 4 no se ha apropiado del programa de estudios aun cuando tiene 24 años de servicio, esto se puede explicar debido a la fase de desarrollo profesional

por la que está pasando el docente. Uno de los retos que experimenta es mantener la motivación en la docencia, es decir, sostenerse como un profesional de la docencia innovadora (Day, y Gu, 2012).

Mientras que solo dos docentes comentaron que de acuerdo con su experiencia en otros años van integrando otros contenidos y hacen referencia a la incorporación de diferentes estrategias de enseñanza que permitan el logro de los propósitos. Se hizo referencia a la importancia de trabajar por proyectos o por secuencias didácticas y, no con actividades aisladas. Por ejemplo, el sujeto 5 dijo: “estamos viendo el tema de qué es la psicología a través de una lluvia de ideas. Les pregunto lo que saben del término, analizamos el tema, ¿hay preguntas (...) les pregunto qué les llamó la atención?, ¿qué investigaron ustedes?, después les pido qué formen equipos porque tendrán una tarea que resolver hacer una entrevista, forman su guía de preguntas, les reviso las entrevistas y les pido que la apliquen a dos profesores del plantel. Después en clase platicamos sobre lo que encontraron y damos conclusiones” (Sujeto 5: 24/04/17, p. 3).

Al respecto es importante señalar que una planeación debe ser flexible ya que el aprendizaje en el aula es situacional, contextualizado por la estructura de tareas académicas y por el clima ecológico como resultado de la negociación del grupo (Pérez-Gómez, 2008).

Entonces, la programación de aula como cualquier otra planificación docente, ha de caracterizarse por su flexibilidad, multidimensional, situacional y cambiante de acuerdo con el hecho educativo o el grupo con el que se trabaje. Como reconoció el sujeto 3:” entonces también tengo que tener esa flexibilidad porque una cosa es que yo haya planeado, pero cuando este frente al grupo me doy cuenta que no va a encajar mis actividades con sus actitudes, entonces sobre la marcha, digamos que con el tiempo es como si en tu cerebro de posibilidades y las aplico” (Sujeto 3: 3/05/17, p.5)).

Las respuestas de cinco docentes nos llevan a inferir que las actividades que proponen tienen que ver con el contenido del programa de estudios, pero se observa que la actividad no siempre tiene una consistencia en sí misma, no cuenta

con una claridad en la intencionalidad. Por ejemplo, el sujeto 2 consideró, “es trabajo grupal (...) repartir algunos temas, ellos investigan por su cuenta, los exponen, se discuten, se lleva a cabo una lluvia de ideas” (Sujeto 2: 17/04/18, p. 2), sin que especifique con qué intención pedagógica se realizan estas actividades, por su parte el sujeto 7 sostuvo: “yo implemento varias actividades para que les quede claro a los alumnos, por ejemplo, escritos, ejercicios vivenciales, cuestionarios, fichas de trabajo, etc.” (Sujeto 7: 3/05/17, p.2). Es decir, toda actividad que realiza el docente tiene que estar intencionada y responder a los objetivos de aprendizaje. Como se destaca en la conversación con el sujeto 1 “Pues tenemos siempre que planear, yo no planeo por contenidos ni objetivos sino más por la actividad y por una preocupación ¿qué les voy a dar para que esto te sirva? Por ejemplo, de la primera unidad hacemos una encuesta (...) entonces la consigna es: aquí están todos los parámetros de lo que es una buena encuesta, entonces eligen un tema, el que les interese, armen equipos y así nos vamos enfocados al trabajo” (Sujeto 1: 24/03/17, p.3).

Mientras que para el resto de los docentes (2) las actividades las integran como parte de un proyecto o una secuencia didáctica del interés de los alumnos, de sus conocimientos previos y tomando en cuenta las diferencias entre los alumnos.

Entre los aspectos en los que coinciden los siete participantes se encuentran a) rescatar los conocimientos previos del alumno, b) contextualizar los contenidos en torno a situaciones que los alumnos han vivido y que les sean de interés, c) tomar en cuenta las diferencias de los alumnos, d) realizar preguntas detonadoras que promuevan la discusión y planteen puntos de vista, e) la elaboración de mapas conceptuales y sinópticos y f) el trabajo en equipo. Como sostuvo el sujeto 5: “aun cuando son grupos que no van a estudiar Psicología, hay que prepararlos para la vida, seguramente les servirá para su proyecto de vida, por eso me intereso muchos en que los alumnos vivan los contenidos.” (Sujeto 5: 24/04/17, p. 3). Mientras que el sujeto 1 afirmó: “yo planeo por proyectos y les pregunto (...) qué te voy a dar para que esto te sirva, cómo van a aplicar estos contenidos a su vida, a lo que van a estudiar” (Sujeto 1: 29/03/17, p. 3). En otras palabras, se denota un conocimiento

pedagógico que les permite generar secuencias didácticas que intentan ajustarse a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

A los docentes se les solicitó que ejemplificaran cómo trabajaban un contenido durante su clase y si se relacionaba con el propósito. Se puede observar que solo dos docentes les explican desde el encuadre de las clases la metodología de trabajo a los alumnos. Por ejemplo, el sujeto 5 sostuvo que: "si estamos viendo percepción, primero les digo cuál es el objetivo, temas y subtemas, les doy una introducción del tema y les digo que ahora vamos a investigar sobre el tema" (Sujeto 5: 24/04/17, p. 3), mientras que el sujeto 6 afirmó que: "normalmente les digo una clase antes, cuál es el tema que van a investigar y traer en fichas de trabajo. En la clase, es muy importante que ellos conozcan cual es el propósito de la clase, el tema que se revisará, les comenté cómo trabajaremos y que se tomara como parte de la evaluación. Pienso que de esta manera los preparo para que sepan qué habrá en clase (...) ahora al entrar al salón, los alumnos me preguntan ahora que vamos hacer" (Sujeto 6: 5/04/17, p. 3)

Este dato coincide con lo señalaron por 9 alumnos (20%) cuando dicen que el programa entregado por los profesores no contiene objetivos, lo que implica una posible dificultad de parte de los docentes para realizar un análisis posterior a la ejecución de la actividad y delimitar lo que en realidad se ha hecho y así modificar aquello que no permite el logro de los objetivos. En este sentido, se puede detectar una necesidad formativa de los docentes que corresponde a identificar los conceptos núcleo (Meirieu citado en Perrenoud, 2007) en torno a los cuales se organizan los aprendizajes y guían el trabajo en clase. Los objetivos deben estar planteado sin un lenguaje técnico y sin partir de la visión del experto. Al respecto la competencia profesional en la que se tendrán que formar los docentes corresponde a conocer a través de la disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.

Otro dato importante derivado de los resultados de los alumnos indica que 5 alumnos (11.12%) consideran que no encuentran relación entre el contenido que se desarrolla en clase y el programa porque perciben que no hay una conexión y otros

alumnos manifiestan que no lo vieron en el programa. En este entendido, no es suficiente que con que el docente sepa qué pretende en las actividades sino también el alumnado debería saber que está aprendiendo (Quinquer, 2004).

Tres docentes comentan que en clase implementan la estrategia expositiva, interrogativa, el trabajo en equipo para llevar a cabo exposiciones sobre los temas, la presentación de un video, o de un caso clínico. Así, el sujeto 4 señalaba: “revisó los temas y los subtemas para ver de que tratará y dependiendo la actividad es como doy o explico la clase de manera expositiva” (Sujeto 4: 5/04/17, p.2). El sujeto 2 explicó: “Si vamos a ver el tema de tipos de aprendizaje, les pido a los alumnos previamente que vean el programa del ‘Encantador de perros’ (...) con César Millán que es un conductista de hueso colorado (...) cuando estamos en clase vamos identificando y relacionando los elementos del aprendizaje conductual que vienen en la teoría y regresamos al programa” (Sujeto 2: 17/04/17, p.4). Además, el sujeto 2 comentó que solicita a los alumnos que vean el programa porque sabe que les encanta, Además, va relacionado los temas de aprendizaje y memoria con el programa para que los alumnos identifiquen los elementos del condicionamiento operante. El programa del encantador de perros dijo el sujeto 2 “ayuda a explicar al docente sobre el conductismo que está presente en muchas de nuestras conductas” (Sujeto 2: 17/04/17, p 4)

Solo dos docentes plantearon una secuencia didáctica en la que hay un inicio, desarrollo y cierre. Con estas palabras explicó el sujeto 6, cómo la trabaja: “Previamente, a los alumnos se les da a conocer a través de un cronograma de actividades, los temas que se realizarán y las lecturas que deberán realizar previamente. Una vez en el salón de clases, yo les comento el propósito de la clase, el tema y su ubicación en el programa de estudios. Les comento los temas que revisaremos, trato de enlazar varios de ello, para abordarlos a través de un proyecto. Les pregunto de manera general que tanto saben sobre el tema ¿Por qué es importante abordarlo?, ¿Si han escuchado hablar al respecto? Se formula una situación problematizadora a partir de la cual se realizarán las actividades, Formo equipos de trabajo y distribuimos tareas. Estas tareas son diversas: buscar información, tratar de resolver la situación problema, realizar cuadro sinóptico,

formular preguntas, identificar alternativas de solución, y las justifican, exponen resultados. Mientras que están trabajando en equipo yo soy monitor, escucho sus intervenciones al interior de los equipos para después retomar en las conclusiones. Se retoman sus intervenciones y se da una conclusión sobre la situación problema y se ve la oportunidad de enlazar esto con el siguiente tema” (Sujeto 6: 5/04/17, p.4).

Con el ejemplo anterior, se puede observar claramente el grado de complejidad y diversidad de las actividades planteadas, se identifica un hilo conductor y una intencionalidad al realizarlos, señala un papel protagonista por parte del alumno y al docente como mediador del conocimiento. Por su parte, el sujeto 5 compartió la idea de que su papel es el de monitor: “me gusta mucho que los alumnos sean analíticos, que sean críticos, que participe yo voy resolviendo dudas en los equipos, mi papel es de monitor, después retomo lo que escuche” (Sujeto 5: 24/04/17, p. 4).

Estos datos se relacionan con lo percibido por los alumnos cuando se les preguntó sobre cómo ellos percibían las actividades que se desarrollaban en clase.

Recordemos que un aspecto importante que realiza el docente es planificar los dispositivos y las secuencias didácticas para generar aprendizajes, estos no aparecen al azar. Más bien se genera a partir de un contenidos y objetivos específicos y un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un problema para resolver o un proyecto a realizar (Perrenoud, 2004). Los alumnos percibieron que el programa no tiene estrategias de enseñanza (42.2% = 19 alumnos) y el 55.55 (25 alumnos) dijeron que el programa no contempla actividades. Sin embargo, cuando se les preguntó a los alumnos si las actividades que realizaban en la clase eran acordes con el propósito de la misma, el 57.7% consideran que las actividades fueron acordes con el propósito del programa porque complementan o refuerzan el tema. Lo que nos lleva a inferir que puede ser que en el programa entregado a los alumnos no estén explicitadas las estrategias de enseñanza-aprendizaje, pero en la práctica cotidiana los alumnos reconocen la presencia de actividades y que éstas se relacionan con su propósito.

En este sentido, la necesidad de formación docente corresponde a construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas en las que se elimine la improvisación y el azar, la espontaneidad irreflexiva y la actividad por la actividad misma.

Aun cuando los alumnos no ubican las actividades dentro del programa de la asignatura, 44 alumnos (97.7%) evalúan de manera favorable a sus docentes al comentar que las actividades que realizan en la clase son acordes con el propósito de la misma porque fomenta la participación de la clase, y les permite reforzar el tema lo que implica que aun cuando no está considerado por escrito, en la práctica docente se lleva a cabo.

Dentro del salón de clase, el docente ejecuta los dispositivos y secuencias didácticas que hacen aprender y movilizar los saberes de los alumnos. En este sentido, es relevante mencionar que las actividades que realizan los docentes son consideradas por 20 alumnos (44.4%) como interesantes mientras que solo el 11.11% (5 alumnos) consideran que las actividades que plantean los docentes son interactivas. La percepción de los alumnos respecto las actividades que realizan los docentes nos proporcionan un insumo importante para considerar la necesidad de formación docente que implique desarrollar en los docentes la competencia de trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.

Lo que implica identificar un punto de entrada al sistema cognitivo de los alumnos, propiciar el desequilibrio en sus esquemas cognitivos y conducirlo nuevamente al equilibrio incorporando la homeostasis, la desestabilización, lo necesario para conducir a los alumnos a un restablecimiento de sus esquemas (Rodrigo y Correa, 1984). Sin embargo, solo el 20% (9) de los alumnos percibieron que las actividades que se realizaban eran acordes con el tema y otro 8.8% (4 alumnos) identificaron que fueron actividades planeadas y sin profundidad ni seriedad en las clases. Este resultado da pie a considerar que es necesario que el docente realice planificaciones de dispositivos en los que implique a los alumnos en actividades de investigación y proyectos. En hacer accesible y deseable la relación del alumno con su saber y con la investigación para que le encuentren sentido a lo que aprendan, es decir, para que el aprendizaje se vuelva significativo.

Además, se requiere plantear como necesidad formativa de los docentes conocer y saber utilizar un amplio repertorio de dispositivos y secuencias, adaptarlas o construirlos para todos los alumnos, no únicamente para los que estén interesados en su disciplina. Identificar aquellos dispositivos y secuencias que sean mejores para movilizar y hacer aprender en la diferencia.

Lo anterior se sostiene debido a que en los resultados obtenidos 13 alumnos (28.88%) consideraron que las estrategias de enseñanza empleadas por sus profesores siempre hacen atractivos los contenidos que se trabajan. Mientras que 20 alumnos (44.44%) mencionaron que casi siempre sus docentes emplean estrategias de enseñanza atractivas. En este sentido es importante que los docentes al planificar y construir sus dispositivos y secuencias didácticas retomen las representaciones de los alumnos, es decir realicen la planeación a partir de las concepciones de los alumnos, entrar en diálogo con estas, hacerlas evolucionar para acercarles conocimientos, es decir partir de sus conocimientos previos (Perrenoud, 2007). Por lo que los docentes requieren fortalecer su competencia didáctica de trabajar a partir de las representaciones de los alumnos ya que todos tenemos diferentes formas de procesar la información y comprenderla. El reto para el docente es incorporar elementos nuevos a las representaciones existentes y favorecer su reorganización. Este puede ser uno de los motivos por los que los resultados de 12 alumnos (26.6%) sostuvieron que a veces o casi nunca perciben que las estrategias de enseñanza empleadas por su profesor hacen atractivo el contenido porque no hacen referencia a sus conocimientos previos por lo que no les parece atractiva la temática.

Los resultados obtenidos manifiestan que por lo menos la mitad de los docentes tienen necesidades de formación en la construcción, planificación de dispositivos y secuencias didácticas que permitan la construcción del conocimiento como un progreso colectivo en el cual el profesor oriente y diseñe situaciones y aportaciones. es decir, ayuda sin ser el experto que transmite el saber o el único que puede aportar a su bagaje cognitivo de los alumnos.

En este sentido es importante sensibilizar al docente respecto a la importancia de plasmar sus experiencias docentes a partir del documento escrito

porque es la forma en que puede organizar, sistematizar, evaluar y compartir sus experiencias con otros compañeros docentes. De acuerdo con lo planteado por Perrenoud (2007) los profesores que logran explicitar y analizar sus prácticas sacarán mayor partido de las nuevas modalidades de formación docente en las que se plantea la práctica reflexiva.

Es importante que los docentes identifiquen el tipo de contenido que va a poner en juego, ya que en el plan y programa de estudios de la ENP los contenidos están claramente identificados como conceptuales, procedimentales y actitudinales y esto responde a un enfoque por competencias que pretende que todos los tipos de contenidos estén implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Desde esta postura Díaz-Barriga y Hernández (2010) consideran que cada uno de estos tipos de contenidos requieren de un tratamiento didáctico diferente y están inmersos en los diferentes cuerpos de conocimiento. La enseñanza de la Psicología no es la excepción, por lo que tampoco se pueden ver separados, estos se interrelacionan y se implican. Sin embargo, es un elemento importante para conocer a través de qué contenidos y aprendizajes nuestros alumnos se acercan al conocimiento.

En este sentido, se ha privilegiado de manera desmedida el conocimiento declarativo o conceptual que promueve aprendizajes memorísticos por este motivo los alumnos están más familiarizados. Aun cuando no se deberían trabajar de manera aislada, los profesores entrevistados (3) no identificaron los diferentes tipos de contenidos o bien no los distinguieron en su planeación. Por ejemplo, el sujeto 7, asumió la visión tradicional que privilegia lo conceptual y afirmó: “definitivamente el más importante y obligatorio es el conceptual” (Sujeto 7: 3/05/17, p. 3). Por su parte, el sujeto 1 reconoció “honestamente no entiendo bien a qué se refieren esos términos no podría decirlo con exactitud, porque yo pienso que cuando un maestro da una clase, nunca está pensando este es un contenido tal, ahora lo voy a trabajar como tal, este va a ser procedimental, ahora un actitudinal (...). no lo sé, realmente, uno se va haciendo conforme a la práctica. Solo te puedo decir, que yo si manejo el contenido del programa” (Sujeto 1: 29/05/17, p.3). En este caso, el testimonio del docente manifiesta un área de oportunidad en la formación pedagógica, ya que considera que esos elementos no le fueron dados en su formación inicial. Aun

cuando estudió la licenciatura en Psicología, y ha cursado una formación permanente a través de cursos de actualización que ha recibido de la institución no le ha permitido apropiarse del enfoque pedagógico del programa de estudios, ni de un conocimiento pedagógico acorde con la enseñanza de la Psicología. Posición que compartió el Sujeto 2 “Yo creo que esto es muy teórico, la verdad hasta siento honestamente mucha molestia, porque realmente no somos pedagogos y tampoco en la facultad te prepararon como para dar clases, entonces cuando te abordan si hiciese procedimental, actitudinal (...) se me hace como mucho bla, bla, bla, lo que te digo es que si llevo el programa de estudios” (Sujeto 2: 17/04/17, p. 3). El comentario de los dos docentes anteriores, denota una necesidad de formación en lo pedagógico, pero también resistencia o falta de motivación para completar su formación pedagógica. Si bien es cierto, es importante reconocer que los saberes de los docentes están compuestos por los disciplinares, curriculares, experienciales y formativos (Tardif, 2010). Se requiere reflexionar sobre la importancia de interrelacionarlos, y en su conjunto mostrar una práctica docente consolidada que permita el logro de los propósitos del programa. Se identifica una posible necesidad de formación en lo pedagógico ya que las docentes reconocen que, en su formación de Licenciatura, no reciben una preparación para la docencia. Asimismo, desde los testimonios se infiere que la formación permanente que se les ha brindado a través de las acciones de formación permanente no ha dado todos los frutos esperados, sino al contrario, los docentes en general (6) comentan que los cursos que se imparten han dejado de cubrir sus expectativas y necesidades de actualización como lo comenta el sujeto 3 cuando señalan que: “A los cursos de actualización he dejado de ir, porque pienso que no me sirven de mucho, normalmente te dan teoría pero al llegar al salón de clase, te das cuenta que la realidad te rebasa” (Sujeto 3: 17/04/17, p. 15) y coinciden con esta apreciación los sujetos 5 y 2.

Como sabemos los contenidos forman parte esencial para la elaboración de la planeación para ello se requiere que el docente conozca el contenido disciplinar y ubique los contenidos que hay que enseñar y la forma en que traduce esos objetivos de aprendizaje. Para realizar esa traducción de objetivos requiere el docente construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. De acuerdo con

los resultados obtenidos de los alumnos encuestados, el 93.33 % (42 alumnos), consideraron que aprendieron mejor los contenidos cuando el profesor solicitaba que realizaran prácticas, les ayudó a comprender mejor los contenidos que presentaba el docente. Es decir, mientras el docente construya y planifique dispositivos en los que planteo problemas a resolver en los que se reiteren acciones que llevan a los alumnos a dominar la técnica, habilidad o estrategia (Gómez y Zemelman, 2009) los alumnos consideran que pueden lograr los propósitos, y aprender los contenidos.

El resto de los alumnos (6.66% = 3 alumnos) comentaron que con este tipo de contenidos casi nunca o nunca les ayudó a aprender y lograr los propósitos. Aun cuando este porcentaje no rebasa el 10%, sería importante que la construcción de dispositivos y secuencias didácticas que planea y ejecuta el docente, como lo son errores y los obstáculos que tienen los alumnos en el aprendizaje. Es decir, construir a partir del error, deberá ser un instrumento para enseñar y una forma reveladora de los procesos cognitivos de los alumnos y dar los medios a los alumnos para cobrar consciencia de ellos (Perrenoud, 2007).

Por su parte, cuatro de los docentes del Colegio de Psicología consideran que los tres tipos de contenidos están presentes de manera interactiva y lo que los diferencia es el énfasis que se pone en el tratamiento didáctico. El sujeto 7 afirmó que: “la revisión de contenidos tiende a una reflexión práctica y entonces ahí entra la procedimental tiene que tener un sentido de que se aplica en la vida. Por ejemplo, el condicionamiento operante. Das la teoría, pones ejemplos y luego reflexionan sobre las ventajas y desventajas” (Sujeto 7: 3/05/17, p. 2). Incluso uno de estos docentes considera que los tipos de contenidos se van graduando dependiendo del tipo de contenido en el programa de estudios. Por ejemplo, el sujeto 1 señaló: “Es más por etapas, por supuesto que están los tres, pero hay momentos más para el conocimiento, el contenido factual, hay momentos más para el actitudinal al final del programa” (Sujeto 1: 29/03/17, p. 4).

También, afirmó el sujeto 3 que planea dependiendo de cómo vean a sus grupos: “depende de cómo yo observe a mi grupo... en esa medida planeo poniendo

énfasis en un tipo de aprendizaje, tomo en cuenta también, los intereses de los alumnos (...) todo eso lo voy anotando en mi libretita” (Sujeto 3: 3/05/17, p.5). Como podemos observar, existe conciencia en torno al conocimiento pedagógico que posee el docente y puede hacer énfasis en aquel tipo de conocimiento que va a propiciar un mejor aprendizaje en el alumno. Sin embargo, este no es el caso de la totalidad de los docentes entrevistados.

Este resultado podría indicar una necesidad de formación docente sobre la construcción y planificación de dispositivos y secuencias didácticas, así como el trabajar a partir de los conocimientos previos del alumno, de su contexto cercano. Así como, valorar los errores y los obstáculos en el aprendizaje como punto de partida para generar aprendizaje. La relevancia es mayor cuando sabemos que la asignatura de Psicología tiene cuatro horas de carga horaria a la semana y una de ellas es práctica. Es decir, se esperaría para el cumplimiento del currículo que los docentes reformularan las prácticas para que este tipo de contenidos procedimentales permitieran a los alumnos comprender los contenidos de una mejor manera.

Un proceso en el que se ha centrado la mayor atención en los diferentes niveles educativos son los saberes, los conocimientos llamados por unos conceptuales o declarativos por otros. El caso es que este cuerpo de conocimientos es la base en todas las asignaturas de carácter disciplinar, y no es la excepción en la Psicología. De acuerdo con los resultados, 40 alumnos encuestados (88.8%) señalaron que, si el profesor les solicitaba que investigaran en diferentes fuentes de información sobre un tema específico, ese tipo de contenidos les ayudaba siempre o casi siempre a aprender. Lo que significa que los alumnos estaban más habituados a aprender datos, hechos, conceptos y principios, es decir contenidos conceptuales (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Para promover el aprendizaje conceptual, el resto de los alumnos (11.2%) consideraron que casi nunca o nunca éste (por sí solo) les puede ayudar a aprender. De tal forma, que se requiere que los docentes presenten los contenidos de manera diferente atendiendo a la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos. Entre

las necesidades de formación docente que se detectaron se puede incluir la construcción y planificación dispositivos y secuencias didácticas, en cuyas actividades, los alumnos tengan oportunidad para explorar comprender y analizar los conceptos, ya sea mediante estrategias expositivas o por descubrimiento y siempre enfocadas al logro del significado. Además de saber implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento, esto conlleva que el profesor haga accesible y deseable su propia relación con el saber y con la investigación.

Por otro lado, 40% de alumnos (18) manifestaron que los contenidos actitudinales que implican el trabajo en equipo y tomar decisiones, fueron los contenidos que casi nunca o nunca les ayudaron a propiciar sus actitudes y creencias. Los resultados demostraron como en este tipo de aprendizaje se deja de lado aun cuando siempre están nombrados en el currículo. Derivado de estos resultados es importante que la formación docente esté encaminada a construir y planificar los dispositivos y secuencias didácticas que permitan a los alumnos compartir sus aprendizajes de sus contextos sociales lo que implica escuchar al otro, trabajar de manera colaborativa por un fin común y llegar a un consenso que invite a la reflexión y a la toma de decisiones.

El resultado anterior llama la atención ya que los docentes en las entrevistas comentan que forman equipos de trabajo, pero esta actividad no responde a la promoción de un trabajo con objetivo en común ni se implementan los dispositivos necesarios para favorecer los aprendizajes actitudinales aun cuando se tiene un ambiente de respeto y cordialidad entre ellos.

Por tanto, para organizar y animar las situaciones de aprendizaje es necesario retomar la información que tenemos respecto de nuestros alumnos para planear los dispositivos que permitan el logro de los aprendizajes. En este sentido, la información recabada por todos los docentes entrevistados (7) y 97.7% de los alumnos (44) coincidieron en señalar que los docentes rescatan los conocimientos previos del alumno ya que reconocen la experiencia cotidiana y los conocimientos previos derivados de la escolarización, lo que permite contextualizar los contenidos a situaciones que los alumnos han vivido y de interés para los alumnos y además,

tomar en cuenta las diferencias de los alumnos y realizar preguntas detonadoras que promuevan la discusión y planten puntos de vista, la elaboración de mapas conceptuales y sinópticos y el trabajo en equipo, como sostuvo que el sujeto 5: “aun cuando son grupos que no van a estudiar psicología, hay que prepararlos para la vida, seguramente les servirá para su proyecto de vida, por eso me intereso mucho en que los alumnos vivan los contenidos” (Sujeto 5: 24/04/17, p. 3). Mientras que el sujeto 1 afirmó que: “yo planeo por proyectos y les pregunto (...) qué te voy a dar para que esto te sirva, cómo van a aplicar estos contenidos a su vida, a lo que van a estudiar” (Sujeto 1: 24/03/17, p. 3). En otras palabras, se denota un conocimiento pedagógico en algunos docentes (2) que les permite generar secuencias didácticas que intentan ajustarse a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, solo dos docentes realizan una sistematización de sus reflexiones derivada de las planeaciones ejecutadas. Por ejemplo, el sujeto 6 comentó: “posterior a la clase trato de anotar en mi agenda las actividades que me funcionaron y cuáles no, las valoró para decidir si las aplicó nuevamente en otros grupos” (Sujeto 6: 5/04/17, 3). Sin embargo, no todos los docentes realizan una sistematización de las reflexiones derivadas de la planeación ejecutada.

En este sentido, la necesidad de formación docente corresponde a construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas en donde se elimina la improvisación y el azar, la escolaridad irreflexiva y la actividad por la actividad misma. Con ello se evitarán los saltos injustificados, los programas incompletos. El diseño de estos dispositivos permite reflexionar y hacer las previsiones necesarias de forma permanente.

Al respecto, el docente al planificar los dispositivos y las secuencias didácticas para generar aprendizajes deja de lado las actividades no planeadas y al azar. Más bien el elaborar una planeación implica un acto consciente en donde prevé un contenido, objetivos específicos y un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un problema a resolver o un proyecto a realizar. (Perrenoud, 2007). En la muestra de alumnos encuestados, se infiere que los alumnos perciben cuando los docentes improvisan en sus clases ya que el 42.2% (19) de los alumnos encuestados comentaron que perciben que el programa no

tiene estrategias de enseñanza-aprendizaje e infirieron que los docentes pueden no preparar su clase.

Además, 33 alumnos que representan 73.33% comentan que los docentes tampoco integran un cronograma de actividades que permita a los alumnos conocer con anticipación las temáticas y las tareas a realizar para generar un papel más activo en la clase. Otro aspecto importante, que se relaciona con la competencia de la planificación de dispositivos y secuencias didácticas es que en el programa no se integra la bibliografía que se utilizará para la revisión del contenido, 22.22% (10 alumnos) comenta que hay ausencia de este elemento en el programa.

Por otro lado, 13 alumnos que representan 28.8% señalan que el programa no cuenta con el planteamiento de evaluación, lo que significa una desvinculación total con los objetivos, contenidos, secuencias didácticas y la valoración de lo aprendido mediante un enfoque formativo ya que la evaluación es la forma de conocer los alcances de los propósitos planteados para tomar decisiones que permitan rediseñar dispositivos o estrategias que posibiliten la consolidación del propósito (Gutiérrez-Chiñas, 2012). Una tercera parte del total de la muestra de alumnos (15) señalaron que el programa no contiene la evaluación y este resultado es consistente con la respuesta de los alumnos cuando dicen que al inicio del curso el docente no les informa como los evaluará.

Evidentemente, la evaluación debe ser un proceso formativo que permita al docente trabajar a partir de las representaciones de los alumnos para potenciar el sistema cognitivo y reorganizar el conocimiento hasta entonces obtenido (Perrenoud, 2007). A partir de los resultados de este proceso cognitivo, el docente tendrá que valorar los alcances, los logros y modificará sus dispositivos. El hecho que los alumnos encuestados perciban que sus docentes no incluyen la evaluación como un elemento dentro del programa entregado al inicio, permite suponer que es una necesidad de formación ya que tanto en la planificación como en el trabajo áulico una tercera parte del total de la muestra de los alumnos no percibieron la presencia de este aspecto.

En suma, los resultados obtenidos nos manifiestan que la mayoría de los docentes (5) tienen necesidades de formación en la construcción y planificación de dispositivos y secuencias didácticas que permitan la construcción del conocimiento como un progreso colectivo que el profesor orienta creando situaciones y aportando ayuda, sin ser el experto que transmite el saber o el único que puede aportar a su bagaje cognitivo de los alumnos.

### **3.2.2. Gestión de la Progresión de los Aprendizajes**

La función del docente es muy importante ya que el profesor debe ser consciente de lo que quiere que los estudiantes aprendan en determinado contenido, lo importante es que esto no quede en lo implícito. Es decir, establecer los propósitos permite identificar las prioridades, orientar las actividades y los niveles de profundización, y permite dar coherencia a las actividades planteadas.

En la escuela no hay posibilidad de programar los aprendizajes de los estudiantes como si se tratara de una fábrica porque nos enfrentamos a alumnos que provienen de diferentes contextos, con experiencias personales y académicas diversas por lo que es importante que los docentes realicen la función de seleccionar, organizar, sistematizar y reflexionar sobre la variedad de estrategias de enseñanza y secuencias didácticas que permitan plantear situaciones problema y se regule el nivel de complejidad con el objeto que la actividad sea efectivamente un reto cognitivo y no termine siendo una obstáculo para el logro de los aprendizajes. Para ello, es importante que el docente conozca sobre el alcance de los objetivos planteados en la enseñanza, sobre las teorías que fundamentan los procesos de aprendizaje y la forma en que se puede valorar el avance logrado bajo un enfoque formativo para tomar decisiones.

Es decir, las acciones que se llevan en el salón de clases deben ser producto de la organización en la que el docente toma decisiones para favorecer la progresión de los aprendizajes de los alumnos hacia aprendizajes previstos. Entonces, las estrategias están completamente incorporadas en el dispositivo que deberán tomar en cuenta la diversidad de los alumnos y la autonomía del tema. Por tanto, toda

enseñanza se caracteriza por ser estratégica, tal como lo menciona Tardif (1992), como una serie de acciones que se tornan en función de su contribución esperada en la progresión óptima de los aprendizajes de cada uno, La función de los profesores en la gestión óptima de las progresiones se ha ampliado considerablemente cuando se ha renunciado a los planes de estudio que prescriben una progresión semana por semana. (Perrenoud, 2007). La planeación didáctica como documento escrito, en la mayoría de los casos, el día a día en el salón de clases sobrepasa lo planeado, por tal motivo, el docente tiene la tarea de organizar estratégicamente todos los dispositivos y secuencias didácticas que le permitan en la práctica llevar a los alumnos al logro de los aprendizajes esperados.

En este sentido, el docente no solo se debe preocupar de qué enseñar, refiriéndose al contenido curriculares, sino de cómo secuenciar y acceder paulatinamente los contenidos cada vez más complejos. Un aspecto que puede facilitar es que el 93.33% de los alumnos recibieron el programa de estudios lo que hace suponer que involucran a los alumnos en sus procesos de aprendizaje. Este dato coincide respecto a lo mencionado por los siete, docentes, en específico comentó el sujeto 7 “al inicio de la clase se da a conocer el programa presentando unidad por unidad, y voy preguntando cuáles son sus expectativas y lo que piensan ellos que se revisara en cada una de las temáticas de la unidad, nos sirve como un diagnóstico”. (Sujeto 7: 3/05/17, p. 1) Como se puede identificar, el primer paso para que el docente se convierta en un gestor de los aprendizajes consiste en comunicar a los propósitos y la temática a abordar durante el ciclo escolar, esto sirve como preámbulo para explorar en los estudiantes cuáles son sus expectativas, motivaciones e ideas preconcebidas sobre las diferentes temáticas. Esto permitirá al docente abrir un abanico de posibilidades para plantear situaciones de aprendizaje en donde los alumnos conozcan el fenómeno de estudio.

Una forma sin duda, de promover la progresión de los aprendizajes, son las estrategias empleadas por el profesor debido a que son los procedimientos que implementa el docente para fomentar el aprendizaje. En palabras de Pozo citado en Carranza, Casas, y Díaz, (2012) agregando que dichas estrategias de enseñanza y aprendizaje deben de proponer alternativas para comprender el conocimiento de

una variedad de estilos y ritmos de aprendizaje. Al respecto los docentes entrevistados señalaron que utilizan diferentes organizadores gráficos que permiten introducir un tema o bien, desarrollarlo. Un ejemplo de ello, lo comenta el sujeto 2 cuando señala que “se lanzan preguntas, sobre el tema, se propicia la exposición de dudas sobre el tema que se revisa, se pregunta respecto a lo que ellos investigaron previamente, se trabaja en equipo y entre ellos se explican algunos temas, y en ocasiones se hace entre todos un mapa conceptuales o cuadros sinópticos que permiten centrar la información” (Sujeto 2: 17/04/17, p. 7). Es decir, todas aquellas acciones que el profesor propone dentro de su enseñanza tomando en cuenta el desarrollo cognitivo del estudiante, la motivación y el nivel de complejidad del contenido.

Al respecto, el 44.44% (20) alumnos de la muestra consideraron que casi siempre sus docentes emplean estrategias de enseñanza que hacen atractivos sus contenidos de aprendizaje. Mientras que el 26.6% (12 alumnos) señalaron que a veces o casi nunca perciben que las estrategias de enseñanza empleadas por su profesor hagan atractivo el contenido. El resto de la muestra (28.8%) considera que siempre los docentes presentan estrategias atractivas. Estos datos se correlacionan con que 97.77% (44 alumnos) comentan que sus docentes demuestran un amplio conocimiento de los contenidos de la asignatura de psicología. Sin embargo, reconocen que aun cuando dominan los temas solo vierten información y no explican.

Después de analizar los resultados tanto de los docentes como de los alumnos, no existe una correlación entre lo que dicen. Mientras que todos los docentes comentan que proponen estrategias de enseñanza para el logro de los propósitos, los alumnos no perciben que estas orienten y los motiven en su totalidad. Como es el caso del sujeto 7 que mencionó “cuando empiezo a preguntar, me doy cuenta cuando ellos están conectados con el tema o no y cuando ellos no pueden contestar quiere decir que ese espacio esta vacío, es decir, no tienen ese aprendizaje que hay que repasar, porque de alguna manera llevo una secuencia en mis temas... esa falta de aprendizaje representará un déficit en el examen (...) por lo que tengo que rediseñar alguna actividad más” (Sujeto 7: 3 /05/17, p. 4). Esta

discordancia nos hace pensar que, aun cuando los docentes presentan estrategias de enseñanza estos esfuerzos no son suficientes posiblemente se deba a una dificultad en organizar el programa de estudios para la gestión didáctica en el día a día.

El resultado es importante porque se supondría que el docente debería contar con la competencia de generar dispositivos y estrategias didácticas que permitan el logro de los propósitos y que respondan a los intereses de los alumnos, a su contexto y experiencias. En este caso, sería conveniente que los docentes explorarán con mayor profundidad los conocimientos previos con los que cuenta los alumnos y contextualicen los aprendizajes para motivar a los alumnos respecto a lo que se realiza en clase.

En este caso, más de la mitad de la muestra de alumnos (25) percibe que no siempre estas estrategias son las óptimas. Las respuestas de los alumnos en esta competencia nos plantean la relevancia de situar el problema y proporcionar a los alumnos los dispositivos y estrategias didácticas que les permita el logro de los propósitos, en el entendido que los alumnos no abordan las situaciones de aprendizaje desde el mismo punto debido a que sus referentes son diferentes. El docente requiere conocer las diferentes formas que permitan movilizar los saberes de los alumnos ante situaciones problemas, resulten desafiantes, promuevan el interés entre los alumnos y lo sitúen en un lugar donde emplee los conocimientos disponibles y sus representaciones. Sin embargo, todos los docentes entrevistados consideraron que exploran en los alumnos a través de preguntas detonadoras o lluvia de ideas sus conocimientos previos y con su vida cotidiana. Un testimonio corresponde al sujeto 3 quien afirmó que “cuando les hablo del método científico, experimental u observación, yo les digo es que todos los días ustedes están utilizando el método de observación natural, porque salen de su casa y están viendo quien sube en la parada del camión, y empiezan a sacar algunas hipótesis en cuanto a la persona cuando no llego a la cita, así voy retomando los temas, les aclaro que éstos no están alejados de su realidad”. (Sujeto 3: 3/05/17, p. 8).

El resultado es importante desde la lógica que una de las competencias de los docentes implica el gestionar la progresión de los aprendizajes mediante el

conocimiento que tiene este sobre la forma de plantear situaciones problemas y ajustarlos a un nivel de conocimiento que tiene el alumno y a sus posibilidades. Sin embargo, más del 50% de los alumnos manifiestan que en algunas ocasiones por lo menos, no han experimentado situaciones y estrategias cuyos contenidos sean atractivos, lo que nos habla de una enseñanza tradicional, monótona y sin el elemento sorpresa que permita movilizar los aprendizajes de los alumnos. Aun cuando 44 alumnos (97. 77%) reconocieron que los docentes vinculan los temas con su vida cotidiana, los alumnos identifican que lo que aprenden tiene poca utilidad en los diferentes espacios en donde se desenvuelven y lo atribuyen a la impartición de la clase de manera expositiva. Sin embargo, los 7 docentes afirman que imparten su materia con el objeto que les sea útil para la vida, aun cuando en sus comentarios hacen notar que no en todas las ocasiones lo relacionan con la cotidianeidad del estudiante, como es el caso del sujeto 6 comentó “pretendo que los alumnos se acerquen a la psicología como un objeto de conocimiento cercano a su entorno, trato de poner ejemplos de la vida cotidiana. Sin embargo, hay temas muy abstractos y que hay que abordar y de repente me falta tiempo para abordarlos con profundidad” (Sujeto 6 5/04/17, p. 7). Este es uno de los casos en los que a pesar de contextualizar el contenido a su vida cotidiana reconoce que no en todas las ocasiones lo realiza, y no con la profundidad necesaria.

Lo anterior indica que los docentes que presentan estos resultados, tienen necesidades formativas para reconocer las estrategias enseñanza que estén acordes con el enfoque didáctico de los propios programas de estudio y ubique al alumno como el actor de su aprendizaje.

Los instrumentos fueron aplicado a 5 alumnos de los 9 docentes, por lo que se puede inferir que los alumnos de dos docentes perciben que sus estrategias de enseñanza son interesantes para ellos y pertinentes para los contenidos abordados. Es decir, solo 22.2% de los docentes (2) emplearon siempre estrategias de enseñanza que planean una progresión de los aprendizajes. Este resultado es importante porque nos permite identificar otra necesidad de formación docente como es la elaboración de la planeación didáctica en donde se diversifiquen las

estrategias didácticas, tomando en cuenta los intereses de los alumnos y su contexto, así como la profundidad y secuenciación de contenidos.

Otro dato que corrobora la información anterior sobre la necesidad de diversificar las estrategias didácticas de enseñanza radica en cómo perciben los alumnos las actividades que realiza el docente en la clase. De acuerdo a las respuestas del (44.4%) de los alumnos consideraron que dichas actividades son interesantes. Mientras que solo 5 alumnos (11.11%) señalaron que son interactivas. EL resto de los alumnos (20) comentaron que las actividades que realizan en el salón de clase las notan desordenadas, en ocasiones muy fáciles y en otros momentos muy difíciles.

Por lo que se infiere que las actividades propuestas por los docentes son actividades tradicionales en las que hay poco diálogo entre los alumnos-profesor, y donde las actividades presentadas no guardan un orden progresivo de complejidad. En este sentido, Perrenoud (2007) señala que, para llegar a esta progresión de los aprendizajes, se requiere que el docente explore cual es el nivel cognitivo de los alumnos y sus intereses para que pueda diseñar actividades cada vez más complejas. Sin embargo, los datos demuestran que los alumnos no sienten incluidos sus intereses e interactividad en las actividades. Por otro lado, solo 9 alumnos (20% de la muestra) percibieron que las actividades van de acuerdo con el tema y solo 4 de ellos (8.8%) identificaron que son actividades planeadas ya que el resto de los alumnos consideran que no lo están, así lo dicen los alumnos “lo identificamos porque no hay profundidad, ni seriedad en las clases”. Es decir, en general las actividades que plantea el docente son consideradas en su mayoría como interesante pero poco interactivas y no perciben que sean planeadas previamente, ni que respondan a un nivel progresivo de complejidad ya que el 26 alumno (44.4%) consideran que son actividades o muy fáciles o muy difíciles y que deja ver la poca seriedad y consistencia en ellas. En este sentido, si la progresión de los aprendizajes corresponde a concebir y controlar las situaciones de problema que son ajustados al nivel y a las posibilidades de los alumnos podemos inferir que existe una dificultad entre los docentes respecto a la forma de plantear situaciones problema y que estos se organicen en torno a los obstáculos que se presentan.

(Perrenoud, 2007). Lo anterior se puede inferir, debido a que, en las entrevistas de los docentes, aun cuando aseguran que consideran los intereses de los alumnos, no hablan de una situación problemática en la que integren diferentes actividades que permitan garantizar la progresión de aprendizajes. Más bien, se infiere que se presentan una serie de actividades que están desarticuladas y que no tienen una secuenciación. El caso es del sujeto 4: “llevo a cabo el programa, aun cuando a veces no me da tiempo, pero trato de seguirlo porque si no es una desventaja para los alumnos que presentan extraordinario (...) así hacemos diferentes actividades (...) llevo a calificar hasta 20” (Sujeto 4: 5/04/17, p. 4).

Como afirma Quinquer (2004) las actividades deben plantearse a partir de una tarea que inicie con lo concreto para que todos los alumnos puedan tener acceso a ellas y poco a poco elevar el nivel de complejidad, fomentar la participación, recurrir a otro nivel de aplicación, que responda a los intereses de los alumnos y sea de fácil comprensión.

Recordemos que un elemento fundamental en una secuencia didáctica es la integración de actividades que van aumentando su nivel de profundidad, pasando por la exploración de las ideas previas que tiene el alumno, así como el desarrollo cognitivo que se va generando en los alumnos a través de diferentes estrategias que evidencien el logro de los propósitos planteados. Parte fundamental de este proceso es la forma en que se va clarificando y consolidando ese aprendizaje para los alumnos. En este sentido, el docente juega el papel de mediador entre el contenido, y el alumno. Por ello, el docente debe de contar con las estrategias didácticas necesarias para fungir con este papel.

Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas afirmaron que los 7 docentes consideran que el mayor número de veces sus indicaciones son claras y directas. Sin embargo, también reconocen que los alumnos llegan a estar dispersos por lo que no comprenden sus indicaciones, es el caso del sujeto 5 “yo diría que en un noventa por ciento mis indicaciones son claras porque hay veces que los chicos estén dispersos, y no están poniendo atención...no descarto que pueda ser que no sea tan clara algún día” (Sujeto 5: 3/05/17, p 10). Ante esta posibilidad de falta de claridad, tres docentes comentan que implementan otras estrategias para que la

indicación les llegue de varias maneras destacan: verbales y escritos. Otra docente comenta que les pregunta a los alumnos si quedó claro lo que tienen que hacer y nuevamente repite las indicaciones. Pero también acepta que los alumnos pueden preguntar a sus compañeros lo que hay que hacer. Así lo comentó el sujeto 2: “algunos dicen a mí no me quedo claro, entonces nos regresamos a tratar de explicarlo y algunos otros chicos, les preguntan a sus compañeros y entre ellos comienzan a pregunta” (Sujeto 2: 17/04/17, p. 6). Sin embargo, hay tres docentes que comentaron que se percatan que las indicaciones no fueron comprendidas hasta el momento en que los alumnos son evaluados. Este asunto de la poca claridad para dar las indicaciones tiene una repercusión en el logro de los aprendizajes por lo que sería un asunto a atender desde la planeación de su secuencia didáctica debido a que la elaboración de ésta es un ejercicio de escritura que trasciende cuando nosotros la ejecutamos.

Entonces, la información tiene sentido cuando se le preguntó a los alumnos, con qué frecuencia el docente proporcionaba indicaciones de manera sencilla y concreta durante la clase. La respuesta de 23 alumnos (51.11%) fue que perciben que siempre los docentes proporcionan de manera sencilla y concreta las indicaciones. Sin embargo, 19 alumnos (42.22%) consideraron que casi siempre las actividades tienen estas características y solo 3 alumnos (6.6%) percibieron que solo a veces sus indicaciones son claras y sencillas. Es decir, aun cuando predominan las respuestas de los alumnos que perciben que siempre las indicaciones son concretas y sencillas, otros alumnos mencionan que no es una constante en todas las clases. Por lo que se puede inferir que sea una de las razones por las que los alumnos señalaron que las actividades son monótonas, sin planear y sin profundidad.

El docente como mediador entre contenido y el alumno debe asegurar que sus consignas sean comprendidas por todos los alumnos. Lo anterior sitúa a los docentes con una necesidad de formación en aspectos relacionados con sus saberes pedagógicos, es decir el docente requiere tener claro cuáles son las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. Sabemos que, en la práctica, las actividades y las situaciones propuestas se ven considerablemente afectadas por el

tiempo, espacio, la obligación didáctica, la cooperación de los alumnos y la competencia del profesor. Sin embargo, una situación de aprendizaje pensada para hacer aprender a los alumnos puede ser un dispositivo que carezca de sentido si el docente no elige y modula los contenidos y las actividades de aprendizaje adecuadas o las indicaciones carecen de precisión y son confusas, lo que sitúan al docente en una franca necesidad de formación sobre la didáctica de su disciplina y sus competencias comunicativas.

Es decir, cuando hay confusión en el mismo docente para clarificar lo que se desea alcanzar y poder argumentar cual es la relevancia de esta actividad se actúa por sentido común, y como señala Perrenoud (2007) ello lleva a que el docente se limite a una enseñanza tradicional y a que los alumnos perciban las actividades sin sentido.

Como parte de la competencia de Gestión de los aprendizajes, se considera el concebir y controlar situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. En este sentido, es complejo determinar el tiempo que se llevará la resolución de una situación problema, pensando en la diversidad de formas y medios que tienen los alumnos de resolverlo (Perrenoud, 2007). En este sentido, para favorecer la progresión de los aprendizajes se requiere que el docente cuente con las competencias docentes que implique un planteamiento de metodología desde la situación problema. Sin embargo, al indagar con los alumnos sobre la forma en que los docentes distribuyen el tiempo de clase, 35 alumnos (77.77%) señalaron que los docentes distribuyen el tiempo de clase adecuadamente con base en los contenidos y las actividades. Sin embargo, al revisar la argumentación de su respuesta, se evidencian otros elementos que aportan no solo al eficiente manejo del tiempo en las clases sino la percepción que los alumnos tienen respecto si se cubre el programa de estudios en el número de sesiones propuestas durante el ciclo escolar. Lo que implica que las sesiones, las saturan de información teórica y presenta una limitada relación con procedimientos. (prácticas) El 26.66 % (12) de los alumnos señalan que por lo regular se revisa la totalidad del programa aun cuando las últimas unidades las ven muy rápido con un simple cuestionario.

El 11.11 % de los alumnos consideran que los docentes ocupan la totalidad de la sesión de clase en la misma actividad; y los alumnos perciben un desfase de tiempo en relación a otros grupos. Además, comentan que “les falta tiempo para copiar sus diapositivas”. Estos comentarios permiten, por un lado, corroborar que las actividades se centran en un solo tema, son monótonas, poco variadas y que se invierte mucho tiempo en su ejecución lo que evidencia un estilo de enseñanza expositivo mediante las TIC, pero no la explotación de este recurso como dispositivo de aprendizaje.

Un aspecto importante de señalar corresponde a la progresión de los aprendizajes, se requiere partir de una situación problema que implique un reto para los alumnos y permita a los alumnos la participación con hipótesis o conjeturas (Perrenoud, 2007) y no la presentación de contenidos de manera tradicional, parcelaria y expositiva. Más bien, el tiempo es relativo respecto a la naturaleza del problema debido a que le permitirá al alumno emplear a fondo sus conocimientos anteriores y sus representaciones de modo que pueda elaborar otras ideas. Como se puede percibir, el papel del alumno es activo, no es receptor.

Veamos ahora de qué manera se correlacionan estos resultados después de las entrevistas realizadas a los docentes. Primeramente, los siete docentes entrevistados comentan que un factor importante es el tiempo y procuran medirlo en relación a los contenidos y las actividades. Se percibe una preocupación por cubrir los contenidos del programa, esto evidentemente sería una limitación para la progresión de los aprendizajes porque comentó el sujeto 3 “tengo que calcular el tiempo para acabar la clase cuando se debe, en ocasiones me veo limitada por querer terminar el programa y otras veces, ocupo la hora de práctica para calificar las actividades de cuaderno o de libro” (Sujeto 3: 3/05/17, p. 10). Como se puede percibir, los docentes siguen trabajando a partir de una serie de actividades aisladas sin que tengan una vinculación entre ellas a partir del método de proyecto o situación problema que permita a los alumnos replantearse sus conocimientos previos contra la nueva información, que permita cuestionarse lo aprendido en lugar de seguir indicaciones mecánicas y entregar productos aislados y en ocasiones, individuales.

Por ende, sería una necesidad de formación docente reacomodar los contenidos del programa para agruparlos en su secuencia didáctica y promover el empleo de situación problema, la organización del grupo o equipos valorando previamente el nivel cognitivo y la posibilidad de que dicho problema se convierta en un enigma verdadero para los estudiantes.

En este sentido, es importante comentar que la distribución del espacio y del tiempo en una clase, deberá de responder a criterios de flexibilidad y coherencia con los demás elementos como estrategias, materiales, así como la funcionalidad respecto a ellos. En este sentido, la distribución del tiempo no es imparcial, si importa. La estructura de tareas cuenta debido a la diversidad de actividades que no sólo comportan la transmisión unívoca de información y el uso individual del material de enseñanza (Del Carmen, 2004). Es decir, la distribución del tiempo debe mantener una coherencia y estar en función de las actividades o mejor aún de las propuestas metodológicas que propicien en los alumnos el cuestionamiento sobre lo que se ha aprendido para aportar a esa construcción de conocimientos, en particular de los tiempos para las actividades del grupo-clase, de grupos reducidos, de trabajo individual; tiempos para la planificación del trabajo de los grupos.

De acuerdo con la opinión de los alumnos, sería mejor la distribución del tiempo dentro de la clase, si el docente presentara diferentes ejemplos, no abusará de las exposiciones y equilibrará el tiempo destinado de teoría y práctica en las clases permitiría el logro de los aprendizajes. Respecto a este último comentario, el Plan de estudios (1996) tiene dispuesto a través del Programa de Estudio de la asignatura de psicología una carga horaria de 4 horas, de las cuales una es práctica y el resto teóricas. En esta proporción sería importante que los docentes planearan sus actividades y las ejecutaran en las horas destinadas a cada tipo de aprendizajes. Esto permitiría a los alumnos experimentar el aprendizaje procedimental, y afianzar que 93.33% de los alumnos consideran que los contenidos procedimentales son los que les ayudan a aprender con mayor facilidad.

Desde esta óptica, la competencia que tendrá que favorecer el docente es la de concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y las posibilidades que los alumnos tengan para lograr el aprendizaje para ello es

recomendable que el docente adquiriera una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza, lo que implica que el docente tenga un dominio amplio de su conocimiento disciplinar y logre plantear los dispositivos y secuencias didácticas que permitan la óptima comprensión de los temas para los alumnos. Así como las habilidades para comunicar y dialogar con el alumno respecto a lo que se enseña.

Una mejor distribución de los tiempos de clase destinados a las actividades y una adecuada progresión de los aprendizajes serán determinantes para que la valoración de los alumnos de las situaciones de aprendizaje mejore. Como afirma Perrenoud (2007) el docente debe tomar decisiones para reajustar las estrategias de enseñanza y responder al enfoque pedagógico de la enseñanza de la asignatura y promover en el alumno formas diferentes de aprender, que posibiliten la valoración de lo que se aprende y dar un sentido y, movilizar sus saberes por medio de sus intereses y la imagen que tiene de sí mismo como sujeto capaz de aprender.

En este sentido el 97.77% de los alumnos consideran que los docentes dominan los contenidos disciplinares, sin embargo, solo 21 alumnos (46.66%) consideraron que el docente al explicar algún tema siempre comprende lo revisado en clase. Otro 42.22% (19 alumnos) señalaron que casi siempre lo comprenden y solo 5 (11.11%) percibieron que a veces las explicaciones de los docentes les permiten comprender los temas de la clase. Este resultado llama la atención porque menos de la mitad de la muestra siempre encuentra comprensibles las explicaciones de los docentes, y el resto de los alumnos han experimentado en por lo menos una ocasión que las explicaciones de los docentes no son lógicas, congruentes con el tema y utilizan con lenguaje técnicos. Por lo que puede ser un motivo de la pérdida de interés en la materia. Al respecto los alumnos comentan que propondrían para atender este problema que los docentes se cercioraran de que los alumnos comprendieran la clase proporcionando más ejemplos, verificando que exista conexión ente los temas revisados y los que se aprenden en ese momento, y, por último, que los docentes antes de hacer examen haga un repaso de lo que se vio en las clases.

De estas contribuciones que hacen los alumnos, se puede percibir que hay una preocupación por “pasar la materia”. Es decir, la relación que el alumno

establece con el contenido es solo para acreditar y no para aprender, mucho menos aprender significativamente. En este caso, los docentes como mediadores y bajo la perspectiva constructivista que es el enfoque pedagógico que fundamenta la asignatura de psicología, tienen la responsabilidad de promover un aprendizaje significativo a partir de las experiencias previas de los alumnos y establecer los andamiajes que permitan transitar de un aprendizaje anterior al nuevo (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Es decir, la explicación de los temas que realicen los docentes tiene que acompañarse de las preguntas, que se expongan sus dudas, para explicar de diferente manera, para “leer en los alumnos” sus inquietudes, su asombro, aun cuando no lo digan. El docente debiera darse cuenta cuando una indicación no fue clara y concreta y, promover, por el contrario, la confusión en el alumno para generar aprendizajes nuevos.

De acuerdo con Bernal y Saballs (2012) no solo la organización de los contenidos debe estar caracterizada por un enfoque globalizador, lo que sugiere no fragmentar ni compartimentar las situaciones de aprendizaje sino establecer relaciones significativas entre los diferentes ámbitos. En su desarrollo el docente va planteando las cuestiones necesarias como la utilización de conocimientos, los procedimientos y valores a través del planteamiento de preguntas o situaciones que deriven en aprendizajes.

En este sentido, cinco docentes comentan que realizan una retroalimentación respecto a lo que los alumnos comentan. Sin embargo, esta devolución de opiniones, forma parte del proceso de evaluación final y no como una práctica continua. Tal como lo comentó el sujeto 7: “aquí entra el examen de conocimientos definitivamente, es el momento en donde me percaté si se comprendieron los temas y en ese momento recorro a comentar y retroalimentar lo anotado en el examen” (Sujeto 7: 3/05/17, p. 6). Otra docente comenta que al final de la clase, cuando retroalimenta o da conclusiones, puede dar la palabra o algún alumno que vaya a decir su conclusión de la clase. Así lo comenta el sujeto 3 “entonces yo los dejo que expresen y voy retomando lo que ellos van diciendo porque además llega a suceder que se sincronizan algunas participaciones con lo que tú ya ibas a decir, entonces

ya les dices esperarme tantito porque eso es lo que voy a decir ahorita o en lo que vamos a trabajar te doy la palabra” (Sujeto 3: 3/05/17, p. 12). Esto da cuenta del centralismo de las acciones de la docente y la limitada participación de los alumnos cuando se debería favorecer la autoevaluación y coevaluación de los alumnos.

Los resultados derivados del cuestionario de alumnos demuestran que 33.3% de los alumnos (15) consideran que siempre o casi siempre expresan sus dudas y piden al docente que explique de nuevo. Sin embargo, la mayoría (57.7%) de los alumnos manifiestan estas dudas sólo a veces cuando se esperaría que fuera una práctica cotidiana el plantear sus dudas.

Este dato, llama la atención puesto que el resultado se puede leer de diferentes formas:

- a) Se puede suponer que no se genera un ambiente adecuado de confianza para que los alumnos pregunten. En este sentido, los docentes tendrían que tomar en cuenta las diferencias de los alumnos, la heterogeneidad en el mismo grupo-clase y proponer una pedagogía diferenciada que implique situar los dispositivos múltiples para la atención de las dudas de los alumnos y mejorar el ambiente de confianza o apatía a la clase.
- b) Los alumnos toman como única verdad lo que dice el docente, sin cuestionarlo. Es decir, la imagen tradicional del docente y el papel pasivo del alumno que acepta los conocimientos que le otorga el que “sabe”. Es importante que el docente estimule que los alumnos hagan preguntas. La formulación de la pregunta es un medio de centrar la atención, de mantener el dialogo, descubrir que saben los otros y hacerles pensar (Fisher, 2013).
- c) Si se relaciona con el resultado de que 12 alumnos (26.66%) consideran que, durante la clase, el docente a veces o nunca recupera sus participaciones y solo 15 (33.33%) consideran que casi siempre el docente los retoma. Con esto, se infiere que los alumnos se han desmotivado en preguntar cuando ellos perciben que los participaciones e intervenciones que tienen en las diferentes actividades no son retomados por el docente. Es de llamar la atención que los alumnos señalan que una forma de participar y que sea considerado su comentario es cuando el docente anota en su lista de

evaluación. Es decir, para los alumnos la acción de preguntar o comentar por parte de los alumnos solo es considerada si les es útil para la evaluación. Entonces, la intención genuina de preguntar para ampliar el aprendizaje se convierte en una forma de cubrir requisitos y aprobar la materia.

Bajo la lógica de un diálogo creativo que permite enseñar a los alumnos a formular preguntas, a indagar e interrogar sobre el mundo, hacernos las preguntas de por qué hacer preguntas es importante. El preguntar es una forma también de estimular el pensamiento de los alumnos, su aprendizaje y formulación de preguntas (Fisher, 2013). Es decir, una forma en la que aprenden los alumnos como preguntar, es mediante las preguntas que plantea su profesor. Por lo que se supone, que el docente formula pocas preguntas a los alumnos y no se cerciora si es comprendido el tema. Es conveniente que el docente conociera que independientemente del estadio cognitivo, etapa de operaciones formales (Piaget citado en Rodrigo y Correa, 2010) en que se ubiquen los alumnos tienen formas diferentes de procesar la información, provienen de contextos diferentes y escenarios académicos, sociales y familiares diversos.

La estructura de la secuencia de tareas propuestas en el aula está especialmente condicionada por la concepción y modelo didáctico que tenga el profesor y/o por los materiales curriculares que utilicemos (Del Carmen, 2004). Es decir, en el momento de establecer las tareas en el aula, el docente tiene presente la concepción constructivista del aprendizaje y las implicaciones didácticas que conlleva, las pretensiones específicas de la unidad de programación, las ideas y experiencias previas, las preguntas del alumnado, entre otros elementos.

Otro aspecto que se analizó tiene que ver con la formulación de preguntas ya que está integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje y es esencial en el mantenimiento del diálogo creativo (Fisher, 2013).

De acuerdo con los resultados obtenidos por los alumnos encuestados, 19 de ellos (42.2%) consideraron que siempre el docente formula preguntas que ayudan a comprender lo que piensa, hacen o sienten porque plantean situaciones de su vida cotidiana. Mientras que el 44.4% (20 alumnos) señalaron que casi

siempre se realizan estas preguntas con la misma intención y solo 6 alumnos mencionaron que a veces o nunca las preguntas que formulan los docentes ayudan a comprender lo que piensan, hacen o sienten. Es decir, el 13.3 % de los alumnos perciben ajena la enseñanza del docente a la realidad que ellos viven. Estos porcentajes nos indican que los docentes no manejan una pedagogía de la pregunta cuando se esperaría que tuvieran la competencia profesional para establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje y en esa medida, poner en práctica los dispositivos o secuencias didácticas que permiten generar aprendizaje a partir de las preguntas recurriendo a sus aprendizajes previos y contexto de los alumnos. Además, permite a los alumnos promover la metacognición sobre situaciones problemas que favorecen los aprendizajes ya revisados, este trabajo es mayormente fructífero mientras se realice de manera colectiva bajo los principios del aprendizaje socioemocional de Vygotsky.

Por otro lado, una forma de observar el avance de los alumnos en situaciones de aprendizaje es precisamente, el valorar, tomar acciones y reflexionar sobre los procesos formativos de la evaluación. Es decir, la evaluación como proceso sistemático de reflexión sobre la práctica, integrar la valoración del aprendizaje y de la enseñanza, y contemplar el enjuiciamiento tanto del diseño como del desarrollo de la intervención en aula.

El punto de partida para la elaboración de una secuencia didáctica es la realización de la evaluación diagnóstica en la que se plasman los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre la asignatura.

En este tenor, Perrenoud, (2007) considera que la evaluación es necesaria para establecer decisiones de promoción u orientación, Además de contribuir a estrategias de enseñanza y aprendizaje y, no como medidas de control. En este sentido, los siete docentes comentaron que dan a conocer desde el encuadre la forma de evaluar, algunos comentan sobre los porcentajes, las actividades a evaluar. Un ejemplo de ello representa el sujeto 6 “desde el encuadre les comento que evaluaré prácticas con valor de 20%, examen 40%, trabajos 20% y tareas o participaciones 20%”. Sujeto 6: 5/04/17, p. 10). Sin embargo, la evaluación debe ser vista no solo como un producto sino como formativo a lo largo de proceso educativo.

Por tanto, es necesario que los docentes no solo almacenen datos sino significa que tiene en cuenta todo lo que puede ayudar al alumno a aprender mejor y razonar, su relación con el conocimiento o bien sus angustias y sus bloqueos.

Respecto a los alumnos no mencionan que los docentes hayan realizado un diagnóstico inicial para conocer sus expectativas del curso, pero no perciben que estas inquietudes sean tratadas durante el curso por lo que se concibe el diagnóstico como mero trámite.

Los resultados de los alumnos encuestados mencionaron que en el programa de la asignatura entregado a 32 alumnos (71.11%) si se plasma la forma en que serán evaluados. Mientras que 13 alumnos (28.89%) comentaron que no se tiene esa información en su programa. Sin embargo, las respuestas de 39 alumnos (86.66%) a través del cuestionario, señalaron que se presentó como parte del encuadre, al inicio del curso el docente les informó cómo serían evaluados. Esta incongruencia se puede deber a que la forma de evaluarlos se aclaró de manera verbal. El comentar a los alumnos respecto a la forma en que serán evaluados les permite anticiparse sobre lo que espera el docente para su evaluación. Sin embargo, se logró identificar que los alumnos realizan actividades o participan en función de la calificación que será otorgada por el docente como producto y no propiamente como un proceso de evaluación formativo que favorezca la progresión de aprendizajes.

Es necesario olvidarse de un enfoque positivista que ubica solo la valoración de los productos y considerar que la evaluación debe ofrecer informaciones al alumno sobre su propio aprendizaje, sobre sus progresos y dificultades, porque es desde tal conocimiento como progresará del heteroaprendizaje (Imbernón, 2015).

A este respecto, se les preguntó a los alumnos qué tipo de evaluación se realizó en la clase con la opción de que contestaran más de una. La respuesta de 40 alumnos (88.88%) consistió en que la evaluación sólo la realizaba el docente, mientras que las respuestas de 5 alumnos (11.11%) fue la autoevaluación. De los 45 alumnos solo tres de ellos reconocieron que sus profesores tomaron en cuenta tanto la autoevaluación como la heteroevaluación, sin mencionar a la coevaluación.

Sobre este tema, cinco docentes encuestados no identificaron los tipos de evaluación, y los confundieron con criterios para evaluar: examen, trabajos, exposiciones etc. Sólo el sujeto 1 comentó que realiza la autoevaluación de la siguiente manera: “cuando le preguntó en qué grado crees que tu cumpliste, es muy importante la autoevaluación y ellos se ponen la calificación” (Sujeto 1: 29/03/17, p. 12). Como se puede percibir, la autoevaluación es considerada como una forma de asignar un número, pero se olvidan del valor cualitativo, es decir, en qué medida crees que alcanzaste los aprendizajes.

En este sentido el resultado anterior coincidió con sus respuestas al preguntar con qué frecuencia el docente los motiva para que expresen valoraciones sobre el aprendizaje propio. Se encontró que 17 alumnos (37.77%) comentaron que casi siempre el docente promovió la realización de la autoevaluación. Mientras que 12 alumnos (22.22%) comentaron que a veces o nunca se promovió entre ellos la autoevaluación. Aun cuando hay una inconsistencia en las respuestas de los alumnos, se observó que es menor la implementación de estrategias para llevar a cabo la autoevaluación y la coevaluación.

Este resultado es contradictorio, si ubicamos que la información que se busca es sobre todo para que dé luz al proceso de evaluación, para enriquecerlo y mejorarlo. Tal como lo menciona Ravela, (2017) la evaluación, sobre todo, debe ofrecer información al alumno sobre su propio aprendizaje, sobre sus progresos y dificultades, porque es desde tal conocimiento como progresará. Desde esta óptica, el hecho que los docentes no promuevan siempre la autoevaluación está limitando a los alumnos en responsabilizarse de su aprendizaje y no podrán saber con exactitud cuáles son sus áreas de oportunidad.

De acuerdo a la percepción de los alumnos, los docentes tienen una marcada tendencia por la heteroevaluación. Se les solicitó que indicaran las actividades que el docente contempla en su evaluación. Los alumnos comentaron que la actividad que forma parte de la evaluación con mayor frecuencia es el examen y la exposición (43 respuestas). Mientras que el trabajo en equipo es considerado como un rasgo evaluable que ocupa el tercer lugar en la importancia jerarquía para la evaluación.

Desde la percepción de los alumnos, algunos docentes consideran como parte de la evaluación la participación en clase (32) y los trabajos extraclase (21) en cuarto y quinto lugar en importancia. El caso de las prácticas, llama la atención porque aun cuando 29 alumnos señalan que está incluido entre las actividades evaluables para 6 docentes, no le otorgan un porcentaje en la evaluación y dos docentes únicamente consideran este rasgo para evaluar aun cuando la asignatura cuenta con una hora de carga horaria para las prácticas, no existe un valor específico para ellas.

Entre las sugerencias que plantean los alumnos respecto a cómo propondrían la evaluación de la materia, comentan que se debería de asignar mayor porcentaje al rubro de prácticas y diversificar las actividades de evaluación como: trabajos de investigación, ensayos, ejercicios en clase y proyectos. Comentan que cuando les hacen un examen, estudian, pero después se les olvida y que aprenderían más con “trabajos prácticos”. Al respecto es importante recordar que los alumnos comentan que el tipo de contenidos con los que aprenden mejor es con los procedimentales, es por ello, que valdría la pena que los docentes retomaran la información derivada de la evaluación inicial para conocer sus expectativas, conocimientos previos, sus representaciones del mundo y su contexto para tomar la decisión de implementar una evaluación formativa, en la que los alumnos aprendan para la vida no únicamente para pasar un examen.

Estos datos ilustran como los docentes siguen evaluando de manera tradicional con un listado de actividades que almacenan datos y no como estrategias de evaluación formativa, y como los alumnos se percatan que lo que les evalúa es un requisito que respetan, lo asumen pero desde su opinión consideran que sería más útil emplear otras formas de evaluación, es decir, modificar la perspectiva de evaluación para que se considere todo lo que puede ayudar al alumno a aprender mejor: sus conocimientos, que condicionan las tareas que se le pueden proponer, así como su modo de aprender y razonar, su relación con el conocimiento, sus angustias y sus posibles bloqueos ante ciertos tipos de tareas, de lo que tienen sentido para él y lo moviliza, sus intereses, sus proyectos de imagen que tiene de sí mismo como sujeto que aprende (Perrenoud, 1997). Es decir, la evaluación como

un proceso continuo que permitirá sobre todo tomar decisiones respecto a la enseñanza.

Señala Del Carmen (2004) que el examen deja de tener sentido como única estrategia evaluadora del aprendizaje; la observación y entrevistas, las pruebas escritas, los cuestionarios, permiten obtener datos e informaciones, no con la intencionalidad de sancionar y clasificar, sino como indicadores del proceso de aprendizaje e indirectamente para valorar el de enseñar y proporcionar retroalimentación sobre el funcionamiento y los resultados.

Finalmente, es indispensable que el docente brinde la retroalimentación al alumno respecto a su desempeño para identificar los avances y las áreas de oportunidad ya que la evaluación bajo la lógica de ser formativa, no pretende ser sancionadora sino acceder y mejorar en el logro de los aprendizajes. En este sentido, resulta preocupante que solo 23 alumnos (51.11%) comentaron que siempre reciben la retroalimentación respecto a sus trabajos entregados. Es decir, que 4 de 7 maestros incluidos en la muestra, les da a conocer la calificación de sus actividades, pero no les explica en qué consistió su aprendizaje ni como lo pueden mejorar. Es decir que 31.10 % de los alumnos (14), una tercera parte consideraron que solo a veces o nunca han recibido la retroalimentación de los trabajos o actividades que realizan como parte de la evaluación. Mientras que el 15.55% (7 alumnos) señalaron que el profesor da a conocer la retroalimentación. Solo un alumno no contestó.

Bajo estos resultados, es prioritario considerar que las necesidades de formación docente deben estar encaminadas sobre todo a promover en los docentes competencias profesionales respecto a observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, a partir del enfoque formativo. Es decir, proporcionarles acompañamiento respecto a dispositivos interactivos, portadores de registros, incluir en su evaluación la coevaluación, autoevaluación, favorecer la metacognición con fines autorregulatorios de los procesos de aprendizaje y seleccionar las actividades que se observaran mediante una estrategia de evaluación que guíe su acción y sus prioridades de intervención reguladora

(Perrenoud, 2007). Además de recuperar esta evaluación de los alumnos para reflexionar sobre la práctica docente.

### **3.2.3 Elaborar y Hacer Evolucionar Dispositivos de Diferenciación**

Muchos son los factores que intervienen para que un aprendizaje no se consolide con los alumnos. Primeramente, grupos muy numerosos dificultan que el docente observe el desempeño de cada uno de los alumnos, el aburrimiento y la falta de motivación en los temas que se abordan, el diferente nivel cognitivo, los conocimientos previos diferenciados, la forma en que cada alumno se relaciona con los contenidos, los intereses de cada uno, la forma de aprender, los contextos académicos y sociales de los que provienen pueden intervenir y hacer la diferencia en la forma de adquirir los aprendizajes. En este caso, los siete docentes entrevistados comentaron que aproximadamente hay 70 alumnos por salón, lo que les impide ponerles más atención y en ciertos casos establecer relaciones interpersonales de calidad, el sujeto 1 afirmó que les advierte a sus alumnos que "considero que ustedes como alumnos son muchos y que por eso, deben poner de su parte" (Sujeto 1: 29/03/17, p. 3) Testimonio que comparte el sujeto 7 : "son muchos alumnos, son hasta 80 alumnos por grupo, de repente si es un mundo de gente y no alcanzas a conocer a todos, pero si les pido que clase con clase me recuerden que el docente establezca relaciones interpersonales de calidad desde el inicio del curso y que permita al alumno acercarse al contenido." (Sujeto 7: 3/05/17, p. 3). Esto ocasionó que los docentes tengan que establecer relaciones interpersonales de calidad desde el inicio del curso y que permitan al alumno acercarse al contenido; para ello el docente requiere generar un ambiente de aprendizaje que implique la comunicación asertiva, respetuosa y de confianza. Comentó el sujeto 2 "para empezar normalmente nunca me quedo en el escritorio, me levanto y voy interactuando con los alumnos en el salón [y] entre los pasillos." (Sujeto 2: 17/04/17, p. 5). A pesar de ello, el sujeto 5: sostuvo que el profesor debe ser asertivo "para mí el ser asertiva es muy importante, porque los alumnos tienen la apertura para plantear sus dudas y tienen más confianza conmigo" (Sujeto 5:

24/04/17, p. 5). El sujeto 6 planteó que tiene una estrategia para lograrlo: “cuando paso lista los menciono por nombre procuro aprender los nombres de todos los alumnos y ellos se sienten honrados con que me acuerde” (Sujeto 6: 5/04/17, p.4). Por su parte, 95.5% de los 45 alumnos encuestados reconocen que establecen relaciones interpersonales de respeto y confianza entre los docentes, 43 de ellos consideraron que se genera un ambiente sano en donde se observa un interés de los maestros por los alumnos, lo que ayuda a fomentar el deseo de aprender y le da sentido a la relación maestro, conocimiento y alumno. Es preciso insistir en que un ambiente cordial en el salón de clases, permite la presentación de dispositivos en los que se acepten las diferentes formas de procesar la información.

Para Fisher (2013), el saber escuchar forma parte de establecer relaciones interpersonales profundas o superficiales adecuadas porque hace que centre su atención; escuche bien, responda a lo que se oye y aprende a escucharse, y que se genere un ambiente de aprendizaje.

Una forma de establecer la atención en lo que habla el otro, es precisamente que se retome el contexto en el que viven, porque así tendrán mayores oportunidades para intervenir, podrán formular preguntas cuando algo no lo sepan. Por ello, el sujeto 5 manifestó que “:les preguntó ¿cómo relacionas este contenido que estamos viendo con tus otras materias? y ¿cómo lo llevas en tu vida?, ¿cómo lo aplicas en tu vida diaria? así me doy cuenta si un tema es de su interés, lo contextualizan en su vida cotidiana o bien lo retoman cuando vemos otro tema relacionado” (Sujeto 5: 24/04/17, p. 5), idea que compartió con el sujeto 4:”siempre es bueno escuchar sus opiniones y que ellos lo ilustren con ejemplos de su entorno” (Sujeto 4: 5/04/17, p.3) mientras que el sujeto 2 sostuvo que “ cuando me explican un tema desde su realidad, me doy cuenta si un tema se está entendiendo o no” ( Sujeto 2: 17/04/17, p. 5).

De acuerdo con las respuestas de los docentes, seis consideraron que no hay diferencia entre la forma en que se relacionan entre los alumnos y alumnas. El sujeto 6 comentó lo contrario, “ sí hay diferencias tan solo porque preguntan cosas diferentes de acuerdo a sus intereses. A un cuando yo no quisiera hacer la diferencia, si marcan la pauta ellos”. (Sujeto 6: 5/04/17, p.6).

Por otro lado, la razón por la que normalmente la gente hace preguntas es porque quiere saber algo, lo que sucede. El preguntar según Fisher (2013) es una forma de llamar la atención, mantener el dialogo, descubrir lo que saben y piensan los otros. En el caso de los siete docentes entrevistados coincidieron en que la pregunta es la forma de conocer sobre lo que sabe el alumno. Como sostuvo el sujeto 2 “pregunto abiertamente si tienen alguna inquietud, si podemos avanzar o no. Algunos dicen a mí no me quedo claro, entonces nos regresamos a tratarlo y explicarlo. Otros alumnos piden ayuda a sus compañeros y entre ellos se empiezan a comunicar” (Sujeto 2: 17/04/17, p. 5). Por su parte, cuatro docentes agregaron a los comentarios que emplean otras estrategias para detectar si los alumnos comprendieron algún tema y presentan medidas que pueden ayudar a la comprensión como es el revisar si hay inasistencias, revisar evaluaciones en particular el folder de evidencias, dejar ejercicios una vez que se volvió a explicar los temas, observando la conducta de los alumnos. Por ejemplo, el sujeto 3 refirió que:” empiezan a estar rayando el cuaderno del alumno de lado, o van a agarrar el celular van a estar saliendo contantemente (...) tienen ciertas conductas con las que uno se empieza a dar cuenta porque yo hago preguntas, reviso tarea y los llamo de manera individual para indagar para que ellos me expliquen” (Sujeto 3: 3/05/17, p.8).

Para ello, el docente debe de contar con las competencias profesionales que le permita elaborar e implementar los dispositivos que permitan dar las oportunidades a los alumnos de aprender en la diferencia. El docente debe organizar el trabajo y los dispositivos didácticos que permitan que cada uno de los alumnos esté en una situación óptima para lograr los aprendizajes.

En este sentido, es esencial que los docentes conozcan que tipo de contenido son los que sus alumnos aprenden con mayor facilidad y con cuáles se ven desfavorecidos para que el docente elabore e implemente dispositivos que permitan el logro de esos aprendizajes. De acuerdo con la información recabada, los alumnos comentaron que cuando el profesor les solicitó que trabajaran en equipo y tomaran decisiones, son estos contenidos los que menos les ayudan a aprender, ya que 27 alumnos (60%) consideraron que el trabajar en equipo implica dialogar entre iguales y llegar a consensos, así como tomar decisiones, lo que les permitió modificar

siempre o casi siempre sus actitudes y creencias. En este entendido, los docentes tuvieron que planear situaciones didácticas que implicaran el trabajo colaborativo para que discutieran sobre los temas y tomaran los alumnos una posición comprometida respecto al tema. Favoreciendo así la argumentación de sus propuestas. Sin embargo, de los cuatro docentes entrevistados consideraron que los tipos de aprendizaje se interrelacionan y los tienen presentes cuando preparan sus clases (conceptual, procedimental y actitudinal). Mientras que tres de ellos, en sus respuestas hicieron referencia a cuestiones que no tienen que ver con lo que implica reconocer el tipo de contenido. Además, una docente se muestra en desacuerdo con el hecho de que tenga que saber sobre los tipos de aprendizaje puesto que consideró que “ella no es pedagoga para saberlo”. Como podemos percibir si el docente identifica estos tipos de contenido para planear dispositivos que impliquen secuencias didácticas o proyectos en los alumnos tengan un papel activo en su aprendizaje en pequeñas aproximaciones sobre el objeto de conocimientos, así como actividades con diferente nivel progresivo de complejidad, los resultados podrían ser mejores.

Es decir, el docente al elaborar y generar dispositivos para la diferenciación de estilos y ritmos de aprendizaje permite el logro óptimo de aprendizaje. Es claro que para que los alumnos logren los propósitos previstos es conveniente poner a menudo una situación de aprendizaje que requiera el progreso de su zona de desarrollo próximo (Perrenoud, 2007). En el entendido de que, en una clase, no todos los alumnos cuentan con los conocimientos previos, intereses, medios y formas de aprender homogéneas (Giné y Parcerisa, 2008), el docente tiene que encontrar los dispositivos que rompan con la pedagogía tradicional y uniforme para todos los alumnos, pero sobre todo situar una organización de trabajo y dispositivos didácticos que colocan a los alumnos en situaciones óptimas para el aprendizaje.

En este caso llama la atención, que 18 alumnos (40%) consideraron que a veces o casi nunca obtienen a través del trabajo en equipo y la toma de decisiones una modificación de sus actitudes y creencias. Por lo tanto, este tipo de contenidos se complica aprender a diferencia de los conceptuales y procedimentales. Este resultado es entendible desde la lógica de por lo menos tres docentes, quienes

comentaron que no es necesario identificar los tipos de aprendizajes que se pueden generar entre los alumnos y donde priorizar el aprendizaje conceptual. Desde la perspectiva de los docentes entrevistados, hay un desconocimiento sobre los tipos de aprendizajes. Por ejemplo, el sujeto 5 planteó que “pues, sí exactamente. Si los aprendizajes están implícitos, pero dentro de la clase ahí voy elaborándolos, hay los voy aplicando, esa es la palabra, Desarrollando, ubicando”. Este comentario de la docente refleja el desconocimiento de reconocer los tipos de contenidos y el tratamiento didáctico que tiene que darle en la planeación (Sujeto 5: 24/04/17, p. 4).

Al respecto, es importante que el docente organice el trabajo en clase de distintas formas, establezca normas de convivencia, facilite la comunicación, las agrupaciones, las tareas, los dispositivos didácticos, las interacciones, las regulaciones, la enseñanza mutua y las tecnologías de la información para que los dispositivos respondan al logro de los aprendizajes independientemente si son conceptuales, procedimentales o actitudinales. Es necesario decir, que los dispositivos funcionan en la medida en que se realizan en la propia interacción con otros, en el entendido que todos pasan por un conflicto cognitivo o una forma de cooperación para resolver el problema.

Es decir, los resultados anteriores nos muestran que los alumnos están más dispuestos al trabajo que implique lo conceptual y lo procedimental y, que seguramente lo van a realizar en solitario. Quizás por ello 40% de los alumnos encuestados señalaron que se les dificulta consensar, tomar decisiones, interactuar, comprometerse con otro, resolver un problema con otros, de lo que se puede inferir que el docente no promueve situaciones de conflicto cognitivo.

En esta lógica es importante que el docente elabore y ponga en marcha dispositivos con los cuales, los alumnos tengan que resolver problemáticas a partir de la interacción con otros, y que vayan más allá que “ponerse de acuerdo para una exposición”, como lo plantean los alumnos cuando se les pregunta cómo propicia el docente la participación en el grupo.

En este sentido, se requiere organizar las interacciones y las actividades de manera que cada alumno constantemente o por lo menos muy a menudo, se enfrente a las situaciones didácticas más productivas para él. Además, dichos

dispositivos deben de tener sentido para el alumno, deben ser situaciones que se puedan presentar en otros escenarios para que capten su atención. Una gran ventaja es que los alumnos señalaron que sus docentes salen relacionar con los temas revisados con la vida cotidiana. Esto se vincula con los resultados de los alumnos encuestados a quienes se les preguntó si lo que aprenden en la escuela lo aplican en otros entornos. Cabe aclarar que los alumnos tenían opción de contestar en más de una opción. Los resultados mostraron que 35 alumnos consideraron que lo que aprenden en la escuela lo aplican en su entorno social en particular, con amigos mientras que 8 alumnos comentan que lo utilizan en otras materias y 12 señalan que lo aplican en su entorno familiar. Mientras que los siete docentes comentan que los contenidos son abordados desde la vida cotidiana de los alumnos. Un ejemplo de ello es lo mencionado por el sujeto 1, "se les pregunta ¿qué relevancia tienen para ellos?, se les pregunta ¿Esto que aprendieron hoy como lo aplicamos?" (Sujeto 1: 29/03/17, p. 6). El sujeto 7 afirmó que "regularmente en las prácticas, entrevistas les preguntó sobre el tema: ¿Qué relevancia tiene para ellos?, ¿Qué aprendieron, en general el grupo? (...) y ellos dicen A mí me sirvió para esto, yo no sabía esto..." (Sujeto 7:3705/17, p.4).

En este sentido, es importante que el docente adquiera como parte de su formación docente estrategias para separar, organizar y extender el aprendizaje a otros ámbitos que vayan más allá de la clase, ya que, si bien el 60 % de los alumnos reconocieron que lo realizan, es conveniente que el docente impulse a todos los alumnos a pensar, organizar, hablar, hacer vivir espacios de formación reagrupando a los alumnos. De tal forma que todo ello, le permita al alumno transpolar eso que aprende a otros espacios más amplios.

Una forma de gestionar los aprendizajes, es el plantear el aprendizaje colaborativo y cooperativo entre los estudiantes, aun cuando hay diferencias entre estos, los dos están fundados en el enfoque constructivista que parte de un proceso gradual en el que todos y cada uno se sienten comprometidos con el aprendizaje de los demás. Estos procesos serían complicados que estuvieran presentes en las aulas tradicionales ya que el aprendizaje colaborativo es el resultado de las interacciones entre los integrantes de un equipo. Es decir, se refiere al aprendizaje

que se produce por medio de actividades que se han planeado intencionalmente para grupos interactivos y con alto protagonismo (Delgado, 2015).

En este tipo de aprendizaje, en el trabajo grupal se tiende a compartir la autoridad, aceptar responsabilidad y construir consensos. El docente es quien organiza objetivos, materiales, proporciona información, realiza asesoría sobre el tema, funge como mediador propone preguntas esenciales que orienten la construcción del conocimiento y no simple repetición de información.

Por las implicaciones que el dispositivo generó en los aprendizajes y reconociendo la diferenciación, se indagó cómo perciben los alumnos su participación en el grupo. Ante esto, 40 alumnos (88.8%) señalaron que durante la clase si participaron de manera cooperativa y colaborativa entre ellos porque los docentes tratan con respeto a los alumnos y generaron un ambiente de tolerancia y empatía estableciendo un diálogo respetuoso entre todos los integrantes del grupo incluyendo el docente. También, 40 alumnos (88.88%) manifestaron que durante la clase el docente promovió la participación entre sus compañeros y dan como argumentos: llevaron diferentes actividades, retomaron lo que dijeron los compañeros y premiaron la participación. Este dato coincide con lo reportado por los docentes (7) quienes comentaron que propician la participación a partir del cuestionamiento, la formación de equipos para la elaboración de trabajos o exposiciones en las que los alumnos realizan un trabajo colaborativo. El sujeto 3 sostiene que propició la participación ya que “Cuando estoy dando clase bueno de entrada es una cuestión que saben que tienen que participar en clase, pero cuando estoy dando la clase les pregunto qué piensas o que saben de esa información y ya nada más es cuestión como de las primeras semanas...después cambia la mecánica de trabajo” (Sujeto 3: 3/05/17, p. 7).

Aun cuando mencionaron tanto alumnos como profesores que se lleva a cabo la participación no mencionan lo esencial del trabajo colaborativo: la discusión entre el grupo para llevar a cabo la tarea, los procedimientos que adopta para dividir el trabajo y las tareas o bien, la función del docente.

El resto de los alumnos guardan una percepción distinta 11.11% (5 alumnos) comentaron que con sus profesores no se lleva a cabo un trabajo participativo

debido a que los consideran que son inestables en sus decisiones o en sus estrategias de enseñanza, porque se trabaja de manera individual, no se comparten experiencias y no se favorece la participación cooperativa y colaborativa debido a que a los alumnos no se les brinda la oportunidad de externar lo que piensan, saben y sienten.

Cuando se les preguntó a los alumnos si durante la clase, el docente recupera sus participaciones, los resultados se distribuyen con un porcentaje considerable a las opciones nunca y a veces (26.66% =12 alumnos), mientras que 15 alumnos (33.33%) consideraron que casi siempre se recuperaron las participaciones. Es decir, por lo menos en una ocasión el docente no ha considerado las participaciones y cuando las toman en cuenta comentaron 29 alumnos es porque “las anota en la lista de asistencia”. Es decir, las participaciones son consideradas como un método de control para la evaluación y no como la expresión de un proceso formativo que permita la construcción de aprendizajes a partir de las capacidades diferenciadas de los alumnos.

En la enseñanza tradicional, los profesores suelen considerar que son ellos la fuente de todo aprendizaje y dejan de lado la posibilidad de la enseñanza mutua que requiere de una autonomía, la responsabilidad de los alumnos y la posibilidad de potenciar sus diferencias cognitivas. Solo valoran a los alumnos en razón de un producto individual a partir de un criterio homogeneizador.

Sin embargo, la propuesta de una enseñanza constructivista permite visualizar otro papel que juega el docente y el alumno. El alumno se hace cargo de sus aprendizajes y puede fungir como monitor, esta posibilidad funciona sobre todo en grupos numerosos como los del plantel de la ENP no. 6.

En este sentido, es importante que los alumnos puedan formarse mutuamente sin que uno haga el papel de profesor. Basta con que se les asigne una tarea cooperativa que provoque conflictos sociocognitivos y con ello se favorezca la evolución de las representaciones, los conocimientos, los métodos de cada uno mediante la confrontación con otras maneras de ver y hacer. La confrontación de puntos de vista estimula una actividad metacognitiva de la que cada uno saca un beneficio (Perrenoud, 2007).

Como seres sociales, los seres humanos aprendemos de los otros, de las interacciones sociales en construcción del conocimiento, por una verdadera pedagogía interactiva. Esto supone que el profesor sea capaz de hacer trabajar a los alumnos en equipo. Teniendo claro, que trabajar en equipo no implica que solo uno trabaje o que todos hagan su tarea o que pasen a exponer un tema. El desafío para el docente es inventar tareas que impongan una verdadera cooperación en la que se “exploten” las diferencias individuales “(Sanjurgo, 2012).

Una acción colectiva funciona mejor porque conduce a los individuos autónomos y competentes a cooperar y aceptar, por deseo de eficiencia, un liderazgo funcional.

El desarrollo de la cooperación pasa por actitudes, reglas del juego, una cultura de la solidaridad, de la tolerancia, de la reciprocidad y una práctica regular del consejo de clase (Ponce, 2011). No basta con asignar a los alumnos el trabajo de verdaderas tareas colectivas, que los hagan dependientes los unos de los otros sino de generar una complementariedad de conocimientos previos que posibiliten la construcción de otro más complejo.

Se requiere que la formación del docente no se extienda a la pedagogía cooperativa sino abrirse a la pedagogía institucional, menos centrada en las interacciones didácticas, más sensibles a la gestión cooperativa de la clase como comunidad y como ciudad y a la instauración de instituciones internas que son tanto ocasiones de aprender la democracia como de regular el trabajo colectivo (Gómez y Zemelman, 2009).

Es importante recordar que toda pedagogía diferenciada exige la cooperación activa de los alumnos y de sus padres. El profesor debe dar todas las explicaciones necesarias para ganar la adhesión de los alumnos, debe considerar las participaciones de los alumnos para discutirlos y comentarlos en el grupo, esto evidentemente provocara que los alumnos perciban que fueron tomados en cuenta.

Al respecto, en los resultados obtenidos 32 alumnos (71.1%) reconocieron que el docente recupera siempre o casi siempre sus participaciones durante la clase y lo notan porque el docente lo anota en su lista. Dato que se corrobora a través de las entrevistas con los docentes quienes señalaron que hacen participar a los

alumnos a partir del planteamiento de preguntas. El sujeto 2 señala que los hace participar: de la siguiente manera “con preguntas, es decir, les hago una pregunta y si veo que están distraídos empiezo también a preguntarles, les preguntó qué piensan y si los chicos comienzan a intervenir les pido que guarden silencio para que escuchemos la intervención de los chicos que por cierto son muy enriquecedores” (Sujeto 2: 17/04/17, p. 5).

En este sentido, sería importante que los docentes aprovecharan la actitud participativa de los alumnos para retroalimentar en clase, despejar dudas o generar otras estrategias de trabajo más que una medida de control para evaluar.

Diversificar la enseñanza implica una organización de trabajo en clase de distintas formas, rompiendo con estructuras homogeneizadas para todos los alumnos, facilitar la comunicación, crear nuevos espacios, dispositivos didácticos, las interacciones, la enseñanza mutua o las tecnologías. Es decir que se organicen las interacciones y las actitudes para que cada alumno tenga la oportunidad muy a menudo de enfrentarse a las situaciones didácticas más productivas para él (Perrenoud, 2007).

Los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario, presentaron una gran oportunidad para los docentes de explorar lo que piensan, y sienten los alumnos respecto a las situaciones de aprendizaje. Sin embargo, la forma en que se retoman las participaciones requiere de un tratamiento para retroalimentar, seguir explorando los argumentos de los alumnos y obtener una postura comprometida respecto a lo que dicen. Los alumnos, en función de sus diferencias, requieren apoyo integrado con monitores o equipos de alumnos en los que se pueda dar una enseñanza mutua y plantear una didáctica y evaluación que les permita el logro de los propósitos de programa. Ejercitarnos como docentes en saber observar al alumno, saber construir situaciones didácticas, practicar una aproximación sistémica, entre otras. Es una responsabilidad profesional que no se debe evadir (Delgado, 2015).

Las participaciones son un parámetro para ubicar el nivel de comprensión de los alumnos y permiten establecer una pedagogía diferenciada, en este sentido, las necesidades de formación docente deberán estar encaminadas a proporcionar a los

docentes elementos para situar los dispositivos múltiples. Se insiste en una competencia que debe tener el docente: la de gestor, que tiene que ver con pensar, organizar, hablar y hacer vivir espacios de formación reagrupando.

Como sabemos en la escuela se trata de homogeneizar los aprendizajes con los alumnos, como si se trataran de estudiantes que tienen el mismo contexto académico- cognitivo, social, cultural y familiar, como si sus aprendizajes previos fuesen los mismos. En esa medida, algunos docentes tratan de dar a todos los grupos de una misma materia la misma clase como si las diferencias en su desarrollo cognitivo, intereses y experiencias previas de los no existieran.

En realidad, el docente tiene que contar con las herramientas necesarias que le permitan visualizar que los grupos son diferentes, al exterior y al interior de ellos, lo que es una herramienta que se requiere utilizar a favor. Es decir, de la diferencia se pueden tener ganancias para el grupo ya que habrá una diversidad de formas de pensar, sentir, actuar, imaginar, entre otras.

Se sabe que muchos son los factores por los que el estudiante no comprende un tema. Por ello, se les preguntó a los alumnos a qué atribuían que algún compañero no comprendiera algún tema. Cabe señalar que los alumnos encuestados tenían opción de contestar más de una vez, por tanto, solo se presentan el número de frecuencias marcadas. Los alumnos percibieron que la razón es porque no les interesa aprender la materia (31 casos). Además de que dijeron que faltan mucho (29), no tenían los conocimientos previos (17 respuestas), o bien la explicación no fue buena (10) y porque sus compañeros se distraen mucho (5 casos). Estos resultados nos llevan a considerar que la percepción de los alumnos respecto a los compañeros que no comprendieron algún tema se debe básicamente a problemas de motivación del propio alumno (falta de interés, inasistencia y distracción) y a cuestiones didácticas (falta de conocimientos previos y explicación deficiente) que se relacionan con visión de una enseñanza homogeneizada. En este sentido, los docentes comentaron que sí han detectado a algún alumno que no pone atención o no comprende el tema porque el alumno se distrae, o dibuja en su cuaderno. El sujeto 2 sostuvo que “Yo les pregunto abiertamente si tienen alguna inquietud si podemos avanzar o no, y algunos si lo

hablan y dicen a mí no me quedo claro entonces nos regresamos a tratar de explicarlo” es decir, expresa su preocupación porque sus alumnos aprendan (Sujeto 2: 1704/17, p. 6).

Es importante reconocer que los grupos son heterogéneos: con diferentes conocimientos previos, conocimientos académicos y distinta socialización familiar lo que hace imposible homogeneizar la enseñanza-aprendizaje mediante un tratamiento estandarizado en un mismo grupo de trabajo ante una tarea o sobre una situación problema (Perrenoud, 2007). En este sentido, se requiere plantear la necesidad de formación docente asociada a orientar la propia participación del grupo para proponer una pedagogía diferenciada, es decir situar los dispositivos múltiples, no tan solo la intervención del docente, sino el trabajo planificado, la atribución de tareas autocorrectivas, en grupos interactivos. Organizar el espacio en talleres o en “rincones” entre los cuales circulan los alumnos es una forma de hacer frente a las diferencias.

Es decir que no hay una solución mágica, la diferenciación exige métodos complementarios, una didáctica organizativa, basada en un pensamiento arquitectural y sistémico.

Es posible que una de las razones por las que un alumno no comprenda algún tema y se desmotive en la clase, puede ser que el docente da indicaciones que solo un sector del grupo comprende. Ante ello es, importante que el docente se cerciore que fue comprendido su mensaje y lo pueda corroborar preguntando a los demás sobre lo que se tendrá que hacer. Es preciso que el docente disponga de diferentes formas de explicar la actividad para que todos entiendan cual es la indicación. Cuando no realizamos este dispositivo, muy posiblemente estamos considerando que tenemos un grupo homogéneo y eso dista de ser real. Por lo que el docente debe considerar la diferencia dentro del grupo y realizar las acciones que le lleven a asegurar que a todos los alumnos se les respeta por su diferencia, pero se integran al grupo y se garantiza que los aprendizajes se logren en todos los casos.

En este entendido, se preguntó a los alumnos sobre su percepción sobre la forma en que los docentes proporcionaron indicaciones. De acuerdo con los resultados obtenidos, 23 alumnos (51.11%) percibieron que siempre los docentes

proporcionan de manera sencilla y concreta las indicaciones, mientras que 19 alumnos (42.22%) consideraron que casi siempre y solo 3 alumnos (6.6%) consideran que solo a veces el profesor lo hace. Los alumnos encuestados también percibieron que algunos compañeros no logran concretar las actividades porque la explicación del docente no fue buena. En relación a las respuestas de los docentes entrevistados, comentan que sus indicaciones fueron corroboradas hasta la entrega de los productos. Es decir, no se cercioran de que fueron comprendidas las consignas durante el proceso de elaboración del producto. A pesar de ello manifiestan que hay estrategias que implementaron. Por ejemplo, el sujeto 1 admitió que “Una cosa es lo que dices y otra es la que el otro entienda, entonces procuro poner diferentes modalidades cuando son cosas como muy largas les voy dedicando tiempo” (Sujeto 1: 29/03/17, p. 7).

Los resultados nos sitúan en un foco de atención importante porque se esperaría que siempre fueran las indicaciones sencillas y concretas y, el docente se asegurará que los alumnos ejecutaran las actividades. Ante ello, sería conveniente que el docente hiciera frente a la heterogeneidad en el mismo grupo porque las indicaciones que da no son claras ni concretas para todos los alumnos. Lo que puede causar desánimo, ausentismo y la no comprensión de los temas. Considerar que aun cuando los alumnos tengan la misma edad, o se ubiquen en el mismo estadio cognitivo según Piaget (citado en Coll, 2017), tienen formas diferentes de procesar la información ya que provienen de contextos diferentes y escenarios académicos, sociales y familiares diversos.

Es importante reconocer que los docentes adolecen de estrategias que les permitan cerciorarse que fue comprendida la indicación y observar el desempeño de los alumnos para poder identificar las razones por las cuales la indicación no fue atendida. De tal manera que es una necesidad en la formación de los docentes contar con las estrategias necesarias para hacerle frente a la heterogeneidad dentro del grupo y establecer diferentes actividades con las que pueda atender.

Otro dispositivo que el docente tendría que poner en marcha es el formular las preguntas que permitan que a los estudiantes descubrir sus aprendizajes, compartir sus conocimientos, revelar su aprendizaje, estimular su pensamiento,

suscitar la curiosidad y el interés y descubrir los puntos de vista, los sentimientos y las experiencias de otros (Fisher, 2013). Este dispositivo es una manera de afrontar la homogenización en el grupo.

Por tal motivo, interesa conocer como los alumnos encuestados perciben la formulación de preguntas por parte de sus maestros.

Los resultados señalan que 19 alumnos (42.2%) contestaron que siempre el docente formula preguntas que les ayudan a comprender lo que piensan, hacen o sienten, mientras que 20 alumnos (44.4%) consideraron que casi siempre se realizan estas preguntas con la intención de conocer lo que piensan y sienten. Aun cuando son porcentajes muy cercanos y no polarizados, resultaría importante que los docentes siempre formularan preguntas en las que el centro sea el alumno, se privilegie la forma en que se procesan las informaciones y cómo las perciben dentro de su contexto.

Al respecto, la totalidad de docentes (7) comentaron que la mayoría de las veces lo que los chicos sienten, piensan y actúan forma parte de ellos y no se puede omitir. Por ejemplo, el sujeto 3: sostuvo que, si considera la parte afectiva de sus alumnos “trato, la mayoría de las veces, porque pues como son chicos, luego al final de cuentas pues no pueden estar descartando la parte de las emociones, de los sentimientos que se generan, entonces si estoy como en todo” (Sujeto 3: 3/05/17, p. 11). Otra docente comentó que el reconocer sus emociones y pensamientos no es algo frecuente, el sujeto 4 insistió en que “si lo considero, pero de pronto se me va. Por la dinámica de trabajo si se me llega a escapar” (Sujeto 4: 5/04/17, p. 5).

Los alumnos argumentaron que la formulación de preguntas que hacen los docentes les ayuda, porque parten de situaciones relacionadas con su vida cotidiana y se acercan a lo que ellos han vivido, es decir, considera la heterogeneidad del grupo. Solo 6 alumnos (13.3%) consideraron que nunca o a veces las preguntas de los docentes ayudan a comprender lo que piensan, hacen o sienten.

Un 33.3% (15) de los alumnos consideraron que siempre y casi siempre son capaces de expresar sus dudas y piden al docente que se explique de nuevo. El porcentaje de los alumnos que a veces manifiestan estas dudas corresponde al

57.7%. Aunque cuando es mayoritario, no resulta satisfactorio ya que se esperaría que los alumnos manifestaran sus dudas siempre, lo que nos lleva a inferir de que se genera un ambiente que no propicia la confianza necesaria para expresar las diferencias individuales en el aprendizaje.

En este sentido, los docentes tendrían que tomar en cuenta las diferencias de los alumnos, la heterogeneidad en el mismo grupo-clase, lo que evidencia una necesidad formativa asociada a una pedagogía diferenciada que implique situar los dispositivos múltiples para la atención de las dudas de los alumnos, mejorar el ambiente de confianza o apatía a la clase. Esto nos lleva también, a reconsiderar la enseñanza de los docentes, ya que finalmente si existen dudas por parte de los alumnos que no se aclaran, seguramente no se tendrá el óptimo logro de los aprendizajes esperados.

Un dato importante es que 44 alumnos (47.7%) comentaron que las explicaciones y comentarios del docente le ayudan a una mejor comprensión del contenido. Lo que nos permite suponer que los docentes si dominan el contenido disciplinario, pero requieren promover la enseñanza mutua la autonomía y la responsabilidad de los alumnos a través de los monitores. Promover una tarea cooperativa que provoque conflictos sociocognitivos y favorezcan la evolución de las representaciones, los conocimientos, los métodos de cada uno mediante la confrontación con otras maneras de ver y hacer. La confrontación de puntos de vista estimula una actividad metacognitiva de la que cada uno saca un beneficio aun cuando no llegue a una acción colectiva. Promueve la inquietud y la posibilidad de formar preguntas al docente o a su grupo de compañeros.

#### **3.2.4. Implicar a los Alumnos en sus Aprendizajes y en su Trabajo**

En estos momentos históricos, la institución escolar sitúa a los profesores en una posición muy difícil: deben enseñar a grupos numerosos de alumnos y se espera que los alumnos se impliquen en su trabajo, manifiesten el deseo de saber y la voluntad de aprender. Es claro que muchos alumnos transitan por la escuela sin un proyecto de vida, es complejo en algunas ocasiones, lidiar con alumnos que

no sienten motivación por estar en la escuela menos por aprender (Perrenoud, 2007).

El caso es que muchos alumnos desmotivados y sin afán de involucrarse en las tareas académicas son los que tienen los docentes en sus aulas. Es claro que muchos docentes no están dispuestos a pensar de manera sistemática y de llevar a cabo una serie de acciones que los lleven a desarrollar el deseo de saber y la decisión de aprender en el alumno. Por tal motivo, se consideró incluir algunas preguntas referentes a esta competencia con el fin de conocer de qué manera el docente implica a los alumnos en sus aprendizajes.

Un 93.33% (42 alumnos) recibieron el programa de estudios de la asignatura de Psicología por lo que se puede suponer que los docentes intentaron involucrar a los alumnos desde el inicio de clases entregando y dando a conocer el programa, ya sea oficial o ajustado por el profesor. Esta es una primera acción para involucrar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y así se anticipa a lo que se revisará en clase identificando las actividades que se realizan y relacionarlas con el propósito de la misma. Este dato es corroborado por los siete docentes entrevistados quienes comentan que, es importante que los alumnos conozcan con anticipación el programa de estudios y tengan un antecedente de lo que revisaran a lo largo del curso. Como señaló Lucero: Sujeto 6 “considero importante dar a conocer el programa de estudios desde la primera clase, como parte del encuadre del curso, porque les pido que lo lean y subrayen con verde los temas que les llaman la atención, con amarillo aquellos que consideren que les servirá para la carrera que quieren estudiar y con rojo aquellos que no saben de qué trate (...) después de tiempo compartimos las respuestas” (Sujeto 6: 5704/ 17, p.6). Esta estrategia le permitió indagar cuáles son sus conocimientos previos sobre la asignatura y, despertar el interés de los alumnos.

En este sentido, es importante que el docente vaya proporcionando los apoyos necesarios a la par que alcance los aprendizajes y gradualmente se van retirando los apoyos, lo que Vygotsky (Cubero y Luque, 2017) llama andamiajes y así construir nuevos aprendizajes junto con los alumnos. Esta es una primera acción para involucrar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y así se anticipen a lo

que se revisará en clase identificando las actividades y relacionando con el propósito de la misma.

En este sentido, 44 alumnos (97.77%) valoraron que las actividades tienen que ver con el propósito de la clase y que esto se evidencia cuando los docentes fomentan la participación en ella, señalaron que las actividades se apegaron a los propósitos del tema y las complementaron reforzando algún contenido. En este sentido, los alumnos se vieron implicados en su aprendizaje cuando fueron capaces de valorar la relación de la actividad con su propósito. Al respecto todos los docentes manifestaron que dentro de sus tareas es hacer accesible los conocimientos a los alumnos y partir de sus intereses por lo que trató de generar la participación en el grupo con temas que saben, de antemano los alumnos lo que les permitió participar y tener interés en ellos. El sujeto 2, afirmó que prefiere “conocer un poco más a mis alumnos para poder identificar sus intereses y plantear actividades relacionadas con el propósito del tema (...) en algunas ocasiones les pido que vayamos al programa de estudios e identifiquemos la actividad con el propósito en la unidad” (Sujeto 2, 17/04/17, p. 6).

De igual manera, 40 alumnos (88.88%) identificaron la relación entre el contenido que se desarrolla durante la clase y lo planteado en el programa de estudios. Esto permite que el alumno tome una postura comprometida, colocándolo como un sujeto activo de su aprendizaje cuando identifica poca o nula conexión entre el contenido de la clase y del programa.

Una competencia específica que se podría fortalecer a través de la formación docente corresponde a suscitar el deseo de aprender, explicar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el estudiante. En este sentido, los docentes deben encontrar las estrategias para crear, intensificar, diversificar el deseo de saber y favorecer o reforzar la decisión de aprender.

Uno de los resultados que llama la atención corresponde a que 60% de los alumnos (27) reconocieron que cuando el profesor propone actividades en las que les solicita que trabajen en equipo y tomen decisiones les permiten siempre o casi siempre modificar actitudes y creencias. El 40% restante (18 alumnos) consideran

que casi nunca o nunca hay un cambio. Es decir, que cuando se trata de actividades grupales o en equipo se comprometen menos en sus aprendizajes. Una posible explicación de este resultado es que los docentes entrevistados no están familiarizados con los tipos de contenidos, ni de aprendizaje que se generan y ni de su intervención. El sujeto 2: manifestó “honestamente no entiendo bien a qué se refiere esos términos, no podría decirte con exactitud, porque yo pienso que cuando un maestro da una clase, nunca está pensando qué tipo de aprendizajes generará” (Sujeto 2: 17/04/17, p. 3). Es decir, no hay una clara intencionalidad por parte de los docentes al emplear en específico cierto tipo de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y generar determinados tipos de aprendizajes, por lo que en las clases se da mayor preferencia a los aprendizajes conceptuales.

En los contenidos actitudinales se requieren que el docente propicie el deseo de aprender, explicita la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrolle la capacidad de autoevaluación. Es decir, enseñar es reforzar la decisión de aprender, no se trata de encerrar al alumno en una sola concepción, de ser razonable y responsable que no conviene ni a la mayoría de los adultos. Se requiere de la comprensión y dominio de los factores y los mecanismos sociológicos, didácticos y psicológicos en juego en el nacimiento y el mantenimiento del deseo de saber, así como de la decisión de aprender en lo individual y en lo colectivo (Perrenoud, 2007).

Un elemento previo para que los alumnos se impliquen en sus aprendizajes y su trabajo es el establecer relaciones interpersonales de respeto y confianza entre los docentes y el alumno. En este caso, 95.5% (43 alumnos) señalaron que se genera un ambiente sano, en clase, ya que observan un interés de los maestros por los alumnos, lo que ayuda a fomentar el deseo por aprender y le da sentido a la triada alumno, conocimiento y maestro. El resultado coincide con lo señalado por los docentes, quienes comentaron en la entrevista que es muy importante desde el principio del curso mencionar cuál es el reglamento esencial para una convivencia armónica. El sujeto 7 sostuvo que “En el encuadre queda claro que es lo que se vale y que no (...) trato de aprenderme el nombre de todos los alumnos, y cuando les paso lista los llamo por su nombre (...) esto promueve mayor cercanía con los

alumnos porque dicen ellos ya se aprendió mi nombre y les da gusto” (Sujeto 7: 3/05/17, p. 3).

Este dato es importante porque permite inferir que los docentes tienen una preocupación por sus alumnos, que se expresa en que los llaman por su nombre, se preocupan cuando algo no se entiende y repiten la explicación o bien establecen asesorías individuales.

De igual manera, las relaciones interpersonales de respeto y confianza entre el docente y los alumnos favorecen las actividades en clase, y permiten llevarlas a cabo de manera cooperativa y colaborativa. En este caso, 40 alumnos (88.88%) comentaron que el docente fomentó la cooperación y colaboración. Es decir, los alumnos señalaron que están incluidos en un proceso gradual en el que todos y cada uno de los miembros del grupo se sienten comprometidos con el aprendizaje de los demás, generando una interdependencia positiva (Delgado, 2015). Mientras que solo 5 alumnos (11.11%) consideraron que los docentes no propiciaron la colaboración.

A partir de este resultado es importante que el docente diseñe cuidadosamente la propuesta de trabajo, decida los propósitos, materiales de trabajo, realice consultas, actúe de mediador en el planteamiento de preguntas esenciales y oriente a la construcción del conocimiento. Además, de fortalecer las habilidades en el dominio de la transposición didáctica, las situaciones, el trabajo sobre la transferencia de conocimientos, así como los recursos para ayudar a los alumnos a imaginarse las prácticas sociales para las que se les prepara y el papel de los conocimientos que las hacen posible (Perrenoud, 2007).

Otro resultado importante es que 42 alumnos (93.33%) consideraron que el docente promueve la participación en actividades, ya que los premia, entre otras razones. Lo anterior nos permite identificar que los docentes cuentan con habilidades de dominio en la transposición didáctica, las situaciones, el trabajo sobre la transferencia de conocimientos, así como los recursos para ayudar a los alumnos a imaginar las prácticas sociales para las que se les prepara y el papel de los conocimientos que las hacen posibles. Sin embargo, sería importante indagar el hecho de que sea una actividad premiada, porque no corresponde al enfoque

didáctico de la materia propuesto en el programa oficial. De acuerdo con lo comentado por los docentes en las entrevistas, un criterio de evaluación corresponde a la participación en clase, la cual es considerada como un elemento al que se le otorga entre 20% y 30 % de la calificación.

El centrar la atención en los alumnos a partir de los cuestionamientos, indagar en el alumno lo que sabe y pasar a apropiarse de informaciones significativas respecto a lo que se cuestionan y a lo que se interroga (Mirus, 1999). Al respecto 6 docentes entrevistados comentaron que la forma de interactuar con su grupo es hacer preguntas sobre el tema que van a ver, lo realizan para conocer que tanto sabe el grupo del tema, o bien, cuando, se interroga a los alumnos sobre lo que entendieron. EL sujeto 3 compartió “cuando estoy dando la clase les pregunto qué piensan o que saben de esa información, luego ellos solitos sin que preguntes ya están alzando la mano y están participando”. (Sujeto 3: 3/05/17, p. 7). Mientras que solo tres docentes hacen énfasis en la formación de equipos, a los que se asigna un reto cognitivo que despierta la inquietud de llegar a la solución del problema y se plantean tareas a seguir y los alumnos experimentan el aprendizaje colaborativo (Delgado, 2015). Un ejemplo de esto es el siguiente relato Sujeto 1 :” Este año lleve a cabo el proyecto con los alumnos, el primero fue la encuesta y el segundo el proyecto comunitario (...) tuve que tener un tiempo para afinar su trabajo y preguntar a los alumnos y centrar el trabajo junto con ellos (...) en realidad me llevo más tiempo del considerado, aun cuando fue espontánea su ejecución, respondía a los objetivos” (Sujeto 1: 29/03/17, p. 7) En este sentido, Del Carmen (2004) comenta que la intención de un trabajo en equipo para generar el aprendizaje cooperativo requiere que los alumnos sean el protagonista del aprendizaje para que realicen la reflexión de lo que se aprende, la generalización y la aplicación de lo aprendido. Es así como se puede generar un cambio en su motivación.

Es claro que una gran desventaja representa el número de alumnos que están inscritos en los grupos ya que tienen entre 70 y 80 alumnos en cada grupo de los docentes entrevistados. Por ejemplo, Sujeto 6 comentó que:” en esta prepa, les doy clase a dos grupos, de 70 alumnos”. (Sujeto 6: 5/04/17, p.6) esto inevitablemente afecta los procesos de interacción entre docente y alumno debido

a que cuando son grupos muy numerosos, los alumnos que requieren un trato diferenciado quedan en desventaja. En estos casos los docentes tendrán que implementar una estrategia en la que la presencia de monitores apoye a la secuenciación de las actividades al interior de cada equipo de trabajo.

Es importante que el docente considere que el aprendizaje es un proceso en el que al individuo lo va construyendo y se va cuestionando acerca de lo que sabe para poder apropiarse de la información significativa respecto a lo que se cuestiona y a lo que se interroga.

Los docentes que participaron en la entrevista comentaron que la forma en que propician la participación entre sus alumnos durante la clase es mediante el cuestionamiento. Seis de los docentes señalaron que hace una pregunta abierta, normalmente para explorar que tanto saben sobre el tema que se revisa. Sin embargo, solo dos docentes dan cuenta del reto cognitivo que establecen con sus alumnos. El sujeto 5 comentó que empieza preguntando “¿qué opinan ustedes sobre este aspecto? Y así empezamos con las participaciones (...) esta es la apertura de cómo yo empiezo a manejar el tema. Claro que ellos ya leyeron sobre el tema y les formuló una situación problema” (Sujeto 5: 24/04/17, p. 4). Esto se relaciona con lo que Fisher (2013) señala que normalmente se hacen preguntas cerradas, cuando lo que se requiere formular preguntas que inviten a reflexionar y que estimulen el pensamiento, que inviten a la curiosidad y que les permita que dialoguen con el otro y para descubrir un mundo de posibilidades. Los docentes aun cuando mencionan que lo realizan no queda claro como lo llevan a cabo, por lo que quizás significa que no hay claridad en torno al uso didáctico que hacen del recurso, por lo que sería una tarea pendiente por retomar.

Una de las competencias que se deben de extender entre los docentes del Colegio de psicología es la de generar en los alumnos el deseo de aprender, más allá de adquirir una calificación, que los alumnos se impliquen en los procesos de aprendizaje y sean aceptables.

Respecto al nivel de motivación que tienen los alumnos en la materia de psicología, 37 de ellos (82.22%) respondieron que su motivación es óptima. Entre las razones que dan es que les gusta la materia, les interesa porque se relacionan

los temas con lo que viven. Un porcentaje menor (17.77%) consideró que su motivación es regular ya sea porque no es su prioridad, les parece monótona o bien no les interesa la asignatura porque es muy teórica. Además, 35 alumnos (77.7%) sostienen que sus docentes los motivan siempre o casi siempre para que expresen valoraciones sobre su aprendizaje propio. Mientras que 10 alumnos (22.2%) señalan que sus profesores a veces o nunca los motivan para expresar valoraciones sobre el aprendizaje propio.

Aun cuando más de la mitad señalan que el docente los motiva para que expresen valoraciones sobre el aprendizaje propio, es importante no perder de vista que una quinta parte requieren que los docentes ofrezcan una diversidad sistemática de actividades que les permitan a los alumnos valorar sus aprendizajes.

Al respecto se detecta una necesidad formativa docente que implica que una forma de interesar a los alumnos en la materia se relaciona con la competencia específica: instruir un consejo de alumnos y negociar con ellos varios tipos de reglas y de obligaciones ya que el consejo de clase es un lugar donde es posible hacer frente abiertamente a la distancia entre el programa y el sentido que los alumnos dan a su trabajo, es decir, es el espacio donde se codifican reglas. Esta posibilidad se abre ante las respuestas de los alumnos, quienes comentan (86.6%=39 alumnos) que debe ser una materia útil para su vida cotidiana, por lo que deben proponerse dispositivos pedagógicos que la hagan comprensible y aplicable.

Es decir, la relación con el saber es solidaria con una representación de las prácticas sociales en las que ésta se emplea. Puede ser que al principio esta representación no esté formada en todos los alumnos. Entonces es trabajo del profesor hacerla construir o consolidarla, incluso para las competencias básicas, cuyo uso parece evidente, pero no es así.

Es importante, también, la motivación que ellos tengan para aprender. En este sentido es esencial que el docente esté atento a la distinción entre el deseo de saber y la decisión de aprender. El docente puede limitarse y proponerles desafíos intelectuales y problemas, sin insistir demasiado en los aspectos utilitarios. La mayoría de la gente en algunos momentos, es susceptible de introducirse en el juego del aprendizaje, en situaciones estimulantes e interesantes por lo que el

trabajo escolar no debe parecer un vía crucis, se puede aprender y disfrutarlo. Sin embargo, el profesor puede estar haciendo todo lo que puede para movilizar a la gran mayoría, pero para unos cuantos aprender cuesta tiempo, esfuerzo doloroso asociado a angustia por el fracaso, frustración por no lograrlo, sentimientos de llegar a sus límites, miedo de lo que pensarán los otros. Para aprender se requiere una buena razón, por ello el trabajo docente puede estar enfocado a establecer las estrategias para crear, intensificar, diversificar el deseo de saber y favorecer o reforzar la decisión de aprender.

Es importante que el docente tenga en cuenta que la estandarización de actividades puede disminuir el interés de los alumnos en la materia. Se requiere la diversificación de las actividades, pero esto se ve frenado si es que el profesor no cuenta con una gestión en el aula o con los materiales requeridos. Indudablemente, la formación de los profesores está asociada a las actividades de los programas de estudio y menos a elegir actividades en función de un objetivo de formación.

Los alumnos piensan que son sus padres, compañeros y amigos. quienes influyen en su motivación intrínseca para aprender. Esto muestra la relevancia de desarrollar la competencia específica que favorece la definición de un proyecto personal del alumno, invitándolo a hacer preguntas, proyectos e incluir su trabajo en una perspectiva a mediano o largo plazo en la que sea él quien los ejecuta y quien los tendrá que realizar y evaluarlos. Debe de haber un grado de motivación intrínseca que oriente sus acciones. Para lograr esto, se requiere que el docente tenga como conocimientos didácticos una capacidad de comunicación, empatía y respeto por la identidad del otro.

Otra manera de implicar a los alumnos en el proceso de aprendizaje, es escuchar las opiniones que tienen respecto a los programas del plan de estudios (1996). En este caso, 18 alumnos (40%) consideraron que si propondrían cambios al programa de estudios debido a que perciben que: 1) no se relacionan con lo que ellos van a estudiar o con la vida cotidiana porque es mucha teoría, 2) los contenidos no están actualizados y, 3) hay una gran cantidad de contenidos que no da tiempo de revisarlos.

En este sentido es importante que el docente escuche a los alumnos sobre cómo perciben el programa. Pero hay que reconocer que estas opiniones también tendrían que ser consideradas por la DGENP, encargada del diseño del programa oficial de la materia.

Una opción es que el docente ofrezca actividades de formación que no estandaricen las actividades, más bien que se diversifiquen que el docente cuente con las competencias que le permitan diversificar el método, los medios, las etapas de realización, el lugar de trabajo, los términos y los compañeros con quienes se realizan.

### **3.2.5 Trabajo en Equipo**

El trabajo en grupo se convierte en una necesidad relacionada con la evolución del oficio más que una opción personal. En este sentido, se pretende que a través del trabajo en equipo se aspire a niveles de cooperación más o menos ambiciosos. En general se obtienen más ventajas de una cooperación regular si esta les deja una autonomía suficiente tanto para profesores como para alumnos.

En este caso, se preguntó a los alumnos encuestados si sus profesores les solicitan trabajar en equipo, así como tomar decisiones, y si este tipo de estrategias didácticas le ayudan a modificar sus actitudes y creencias. La respuesta de 27 alumnos encuestados (60%) refirieron que los docentes al retomar la organización en equipo propician que los alumnos modifiquen siempre o casi siempre sus actitudes y creencias respecto a algún contenido. Cuando un grupo trabaja verdaderamente en equipo, como un verdadero colectivo, en beneficio del cual cada uno cede, voluntariamente, permite generar un ambiente de colaboración por alcanzar un fin único. El trabajo en equipo requiere de una división de trabajo flexible y un consenso sobre el programa, las actividades y la evaluación. Esto implica una corresponsabilidad de los mismos alumnos.

En este sentido se requiere que el docente establezca las estrategias que lo lleven a generar mayores beneficios con el trabajo en equipo, ya que el resultado manifestó que si bien, el 60% de los alumnos logra el objetivo de modificar sus

actitudes y creencias a través del trabajo en equipo, el 40% restante consideraron que los docentes debe poner atención para saber detectar, analizar y combatir las resistencias, obstáculos, paradojas, callejones sin salida relacionados con la cooperación, las dificultades de autoevaluarse y adoptar una mirada comprensiva sobre la situación.

Al respecto se puede decir, que de seis de los profesores entrevistados comentaron que organizan el grupo de manera grupal e individual. Sin embargo, hacen énfasis en la formación de equipos y la participación grupal. Por ejemplo, el sujeto 6 comentó “fórmalos equipos y en algún momento si es individual pero casi siempre es en equipo” (Sujeto 6: 5/04/17, p. 5). Es decir, hay una clara tendencia de los docentes de formar equipos entre sus grupos para realizar actividades con el fin de generar y compartir los aprendizajes. Al respecto Díaz- Barriga y Hernández (2010) considera que un grupo puede definirse como una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca. Lo que implica que, a partir de la comunicación, se establece el intercambio de señales, los integrantes del grupo llegan a afectar potencialmente a los otros.

El logro del trabajo en equipo tiene que ver con que el docente domine la competencia específica de Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones en donde se señala que todo el grupo son colectivamente responsables de su funcionamiento, el respeto a los horarios y la orden del día, el cumplimiento de los objetivos y la toma de decisiones claras, la repartición de tareas, la evaluación y la regulación del funcionamiento que concierne a todos, por lo que cada uno ejerce permanentemente una parte de la función de animar y dirigir. En el trabajo en equipo se da pie para entender cuál es la responsabilidad que cada uno asume en las tareas. De acuerdo con Delgado (2016) el aprendizaje colaborativo es el resultado de las interacciones que se producen mediante la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo.

A pesar de las bondades que representa el trabajo cooperativo, estar abierto a él, saber negociar y resolver problemas compartiendo estrategias y aprendizajes entre los integrantes es una tarea compleja, así lo manifiestan 18 alumnos (40%) debido a que consideraron que solo a veces o casi nunca se logra que ayuden a

modificar sus actitudes, por lo que efectivamente resulta un reto para el docente logre el análisis entre los alumnos y combata las resistencias y obstáculos con respecto a la cooperación, autoevaluación, compromiso del trabajo conjunto tanto de alumnos como del mismo docente.

Sin olvidar que propiciar un ambiente de aprendizaje, se requiere reconocer la variedad de estrategias para organizar el trabajo áulico, todas estas con válidas puesto que responden a una intencionalidad de los propósitos y de la propia actividad. Como afirmó el sujeto 3 “Pues, depende de la actividad que será y del contenido pues va a ser la organización” (Sujeto 3: 3/05/17, p. 9). De acuerdo con Del Carmen (2004), lo importante es el ambiente que se genera en el salón de clases para entonces, relacionarse entre el profesor y los alumnos, entre los alumnos y entre todos. Entre el contenido, los materiales y el ambiente físico. Será un ambiente de aprendizaje en el que se establezca el respeto y se propicie que todos se sientan a gusto en el lugar. El sujeto 5 reconoció que, pues a mí me gusta trabajar en círculo porque los veo a todos mis alumnos a la cara, y de manera horizontal (...) cuando me doy cuenta y llego a la clase todos están en círculo” (Sujeto 5: 24/04/17, p. 4). Este testimonio nos lleva a hablar de que cuenta mucho la actitud del docente y que no sólo se refiere al manejo de una técnica didáctica, sino a la disposición de conversar con los alumnos de manera cálida.

Cabe señalar que un buen comienzo para promover el trabajo en equipo entre los alumnos es el establecer diferentes estrategias en las que se planteen representaciones comunes. Al respecto se puede destacar que 43 alumnos (95.5%) consideraron que se establecen entre ellos relaciones interpersonales de respeto y confianza, en las que perciben los alumnos un ambiente de respeto y sano lo que representa un escenario óptimo para el intercambio de ideas, para llegar a consenso y cooperación. Este dato es corroborado por todos los profesores quienes comentaron que en las sesiones de trabajo se generó un ambiente de aprendizaje en el que hay confianza y certidumbre. Como es el caso del sujeto 7:” para mí el ser asertiva es muy importante porque los alumnos tienen más apertura para plantear sus dudas y tienen más confianza conmigo (...) pueden trabajar más a gusto con sus compañeros” (Sujeto 7: 3/05/17, p. 5).

Es verdad que el conflicto forma parte de la vida, es la expresión de una capacidad de rechazar y divergir, que es el origen de nuestra autonomía y la individuación de nuestra relación con el mundo, lo que se relaciona con la competencia específica de hacer frente a crisis o conflictos entre personas. Es importante que el docente utilice ese componente de manera constructiva en el entendido que cada conflicto lo percibe bajo su óptica, su propia identidad que construye a partir de su desarrollo personal. En el campo pedagógico es importante considerar que el docente tiene que cumplir en el trabajo cotidiano con la mediación como trabajo preventivo y consiste en mediar ante la presencia de crisis. (Fesher, 2013).

Es decir, el docente es el responsable de construir puentes relacionales. No se trata de hacer un llamado a la tolerancia o a la empatía, sino trabajar intelectualmente en lo que une y lo que separa, por tanto, valorar una forma de lucidez sobre los verdaderos desafíos del conflicto reciente.

Bajo la lógica del docente como mediador es necesario que el trabajo en equipo sea una posibilidad de movilizar los saberes de los alumnos. En este sentido, 40 alumnos (88.8%) consideraron que en la clase los alumnos participan de manera cooperativa y colaborativa entre ellos.

Además, los profesores entrevistados señalaron que la forma en que organizan el grupo permite compartir experiencias. En el caso del sujeto 2, explicó lo siguiente: “llevo un caso, los organizo al azar, por ejemplo, equipos de 8 y voy poniendo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y se van a enumerando y les doy el documento que quiero que trabajen y del que van a tener que sacar sus conclusiones” (Sujeto 2: 17/04/17, p. 7). Lo anterior coincide con la apreciación de 42 alumnos respecto a que el docente propicia la participación en el grupo debido a las actividades que propone o bien porque premia la participación. Sólo 4.4% consideraron que el docente no la promueve. Además, esto, se confirmó con las respuestas otorgadas por 39 alumnos (86.6%) que indican que el docente organiza el trabajo del grupo de manera adecuada, considerando que hay un buen ambiente de trabajo, facilita la comunicación entre ellos y promueve una buena coordinación de trabajo.

De acuerdo con la percepción de los alumnos respecto a la organización que el docente realiza en el grupo, se identificó una variabilidad entre las formas, la opción que obtuvo mayor frecuencia fue la organización en equipo (39 alumnos) siguiendo el trabajo grupal (20 alumnos). Aun cuando los alumnos tuvieron oportunidad de marcar más de una opción, 18 alumnos (40%) seleccionaron por lo menos una vez la opción en donde sus profesores organizan la clase de manera individual. A partir de esto, se infiere que se continúa trabajando actividades de manera tradicional, pero combinadas con trabajo en equipo y grupal para intentar responder al número de alumnos que integran los grupos. Otro dato que conviene hacer notar es que solo 7 alumnos (15.5%) percibieron una organización poco frecuente del trabajo en parejas.

Al respecto, llama la atención el comentario del sujeto 4, quién dijo “los dejo como ellos quieren, como se sientan a gusto, en algunas ocasiones, que es muy poco, pero lo llevo hacer, los que platican mucho son a los que cambio de lugar porque no me gusta que estén hablando en clase, prefiero que estén callados y poniéndome atención” (Sujeto 4: 5/04/17).

La percepción de los alumnos respecto a la forma en que el docente organiza el trabajo grupal es adecuada comentaron 40 alumnos (88.8%) ya que les permite compartir aprendizajes, promover la participación entre todos y resolver dudas entre todos. Para algunos alumnos (11.2%) fue improductivo el trabajo en equipo ya que hay desorden, se pierde tiempo y les cuesta trabajo hacer las actividades para conseguir un fin común, lo que evidencia que no existe un manejo adecuado del docente en relación con el trabajo en equipo.

Esta problemática requiere que se desarrolle la competencia específica que se relaciona con elaborar un proyecto de equipo con representaciones comunes porque el saber cooperar es una competencia que sobrepasa el trabajo de equipo. En este entendido, se tiene que definir un equipo como un grupo reunido para un proyecto común cuyo cumplimiento pasa por varias formas de consenso y cooperación. Por ello es importante propiciar un proyecto en donde se establezca en torno a una actividad pedagógica precisa o bien, que se promueva la cooperación

como desafío sin plazos precisos, ya que trata de instaurar una forma de profesionalidad interactiva.

Asimismo, se requiere formar a los docentes en la competencia específica para impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones porque el docente debe proponer a los miembros de un grupo que son colectivamente responsables de su funcionamiento: el respeto de los horarios y del orden del día, la preocupación de lograr decisiones claras, el recordatorio de las opciones elegidas, la repartición de tareas, la planificación de los próximos encuentros, la evaluación y la regulación del funcionamiento concierne a todos, lo cual significa que cada uno ejerce permanentemente una parte de la función de animar y dirigir. Esto supone que:

- 1) Hay una descentración, preocupación de que el grupo funcione lo que conduce a intervenciones que no corresponden a un punto de vista personal, sino que facilita la comunicación o la toma de decisiones eficaces y equitativas.
- 2) Competencias de observación y de interpretación de lo que sucede que son competencias de intervención en el proceso de comunicación o la estructuración de la tarea.

Los resultados tienen relación con las necesidades de formación docente en lo referente a la competencia específica de formar y renovar un equipo pedagógico porque el docente tiene que generar entre sus alumnos la cooperación y hacer nacer un equipo. Para ello, deben aprovechar las ocasiones e implicarse para hacer surgir un proyecto común, que sea a la vez movilizador para cada uno.

Sin embargo, en las respuestas de los alumnos se mostró que 39 de ellos consideraron que dentro de las actividades que planearon los docentes para impartir el curso, el trabajo en equipo es la de mayor recurrencia ocupando el tercer lugar en una escala de 1 a 5. Sin embargo, el trabajo en equipo no tiene el mismo peso en su porcentaje de evaluación que el examen escrito. Del resultado anterior, se puede inferir que para los alumnos puede representar el trabajo en equipo una actividad con poca relevancia porque no se considera para su evaluación y pueden perder el interés en las actividades de esta naturaleza.

### **3.2.6 Utilizar las Nuevas Tecnologías**

La creación de redes científicas y tecnológicas ha unido los criterios de investigación y las grandes empresas de todo el mundo. Las nuevas tecnologías han provocado que la humanidad entre a la era de la comunicación universal y promueva la interactividad, acortando distancias con una información más precisa y actual.

Aunado a lo anterior, el mundo vive la interrelación mundial de las decisiones y las acciones públicas y privadas, no tan solo en el ámbito económico sino en materia de medio ambiente, en el sistema educativo, migración y el crecimiento demográfico. Estos cambios ocasionan la confrontación con circunstancias mundiales en las que continuamente el individuo se siente como aturdido ante la complejidad del mundo moderno (Delors, 1996).

A partir de la Declaratoria de Santo Domingo: Gobernabilidad y desarrollo en la sociedad del conocimiento (2006) se reconoce que la humanidad se transforma rápidamente hacia un nuevo modelo de desarrollo que enfoca sus esfuerzos en el ser humano, con el uso constante del conocimiento y la innovación en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para poder producir, acceder y discernir conocimientos, una herramienta importante para fortalecer la gobernabilidad democrática, lograr un desarrollo equitativo y sostenible en las Américas y reducir la brecha digital.

En este sentido, reducir la brecha digital y tener acceso a la información, por sí solo, no generan el conocimiento. Son la OCDE (Organización para el Crecimiento y Desarrollo Económico) y UNESCO organismos que reconocen que la información es fundamental para el desarrollo del intercambio de bienes y servicios considerando que la información se constituye como un bien en sí mismo y, por otro lado, su acceso permite elevar el nivel educativo de los pueblos. Es decir, el supuesto es que entre más información tengan los alumnos tendrán mayores oportunidades para tomar un criterio. Es por eso, que la escuela tiene que retomar estos principios e incluirse en una sociedad de conocimiento.

Entonces, la escuela no puede obviar lo que sucede en el mundo ni puede ser indiferente ante su alrededor, debe plantearse nuevas formas de comunicar e interactuar como parte de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, es importante detenerse para analizar el papel que desempeña la institución escolar en ese cruce de prácticas y uso de las TIC (San Martín, 2009). La escuela no puede mantenerse al margen de la sociedad. Es imprescindible que la escuela cuente con el equipamiento que responda a las demandas de una sociedad del conocimiento y la información, en donde se privilegia el uso de la TIC.

A partir de los resultados que se obtuvieron de las siete entrevistas realizadas a los docentes se muestra la información de tres de ellos, quienes reconocen que, a diferencia de otras preparatorias, el plantel “Antonio Caso” cuentan con el equipo, instalaciones y servicios que lo hacen tener lo necesario ya que cuenta con cañón en cada salón, red inalámbrica universitaria, salas audiovisuales, sala de cómputo y asesorías personalizadas, entre otras. Por ejemplo, el sujeto 1 admitió: “estoy fascinado de veras es otro planeta aquí, ya tenemos en los salones con cañón (...) aquí si necesitas algo, te dicen adelante y te facilitan los recursos (...) es muy rico trabajar aquí, de veras, me encantó y ojalá tenga la oportunidad de seguir” (Sujeto 1: 29/03/17, p. 10). Además, hacen la diferencia de este plantel en relación con otros en los que también laboran ya que les facilitan salas, computadoras, y dicen que aquí se les ha facilitado todo. El sujeto 2 coincidió con la percepción de sujeto 1 ante el comentario “yo trabajo en tres prepas universitarias, pero en este plantel mis respetos, tienen absolutamente todo y uno puede trabajar libremente sin ningún problema, pero en otras prepas no hay cañones en los salones, no hay grabadoras” (Sujeto 2: 17/04/17, p. 7). En este sentido, todos los docentes reconocen que las preparatorias cuentan con el equipamiento necesario para incluir las TIC como herramienta que permita generar aprendizajes. lo cual se constata al visitar el plantel y recorrer las instalaciones.

Sin embargo, teniendo evidencia del equipamiento con el que cuenta la preparatoria, el resultado emitido por 45 alumnos encuestados respecto a la frecuencia con la que sus profesores de la asignatura de Psicología hacen uso de las instalaciones, no es muy halagüeño, ya que comentaron 33 de los alumnos

(73.3%) que sus profesores utilizaron de una a dos veces a la semana las TIC para el manejo de clase. Esto permite identificar que los profesores en su mayoría han incluido las TIC como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no es una característica que se presente con todos los docentes.

El dato anterior coincide con la frecuencia en el uso de las TIC que reportan los docentes en la entrevista, tres de ellos comentaron que el plantel cuenta con cañones, computadoras, espacios donde proyectar, entre otros. Sin embargo, cuando se les preguntó sobre la frecuencia con que se utilizan, comentaron que depende de la actividad planeada, que no todo tiene que ser TIC, y que el no tener acceso a la tecnología les permite poner a prueba su ingenio y resolver el problema. Un ejemplo de ello lo menciona Sujeto 7 “depende de lo que hagamos, puede variar, puede ser una vez a la semana utilizo el cañón (...) pero para comunicarme con los alumnos dos veces a la semana” (Sujeto 7: 3/05/17, p. 5). Por su parte, el sujeto 2 señaló: “en esta prepa tienen absolutamente todo y uno puede trabajar libremente...por supuesto las TIC son para nuestra comodidad y también para facilitarnos el aprendizaje o motivación del alumno, pero cuando no lo hay y lo tienen planeado se cae tu clase, como docentes nos hacen ingeniosos (...) Tampoco las TIC son un elemento clave para motivar a los estudiantes” (Sujeto 2: 17 /047 17, p. 7).

Una de las preguntas que se les hizo a los alumnos es para qué utilizaron las TIC sus profesores, 37 alumnos comentaron que el profesor emplea las TIC para realizar presentaciones en *power-point* como apoyo a su clase expositiva. Este resultado coincide con lo señalado por cuatro docentes entrevistados, los cuales reconocieron que la frecuencia en la utilización de las TIC depende del tipo de contenido que se va abordar. El sujeto 2 aclaró que: “si utilizo las TIC, por ejemplo, utilizo el proyector, la tableta, la radio, computadora, grabadora básicamente para dar la clase y dependiendo del tema es la frecuencia con la que lo utilizo” (Sujeto 2: 17/04/17, p. 7). Por otro lado, reconocen que utilizan las TIC principalmente para elaborar presentaciones en *power point* y explicar a los alumnos, pero no exploran otras utilidades educativas. El sujeto 5 argumentó: “me gusta la verdad traer

presentaciones a los alumnos (...) de maestros de la facultad de psicología, incluso también el mío” (Sujeto 5: 24/07/17, p. 6).

El dato anterior implica que el docente domina las operaciones de edición, en el sentido más amplio: integrar documentos de distintas fuentes, modificarlos o solo, diseñar un camino que los una. Esto permite que los tratamientos de textos avanzados integren imágenes y sonidos, igual que un programa de presentación. Sin embargo, es importante recordar que, de la información proporcionada por los propios docentes y alumnos, el plantel cuenta con una red inalámbrica y acceso a internet para implementar actividades de aprendizaje que impliquen la telemática.

Cabe señalar que los alumnos podían responder más de una opción cuando mencionaban el empleo que su profesor le daba a la TIC. Por tanto, la segunda opción que marcaron 18 alumnos corresponde al uso de videos o películas en YouTube, y, en tercer lugar, 16 alumnos coincidieron en que utilizan internet, lo que indica que los profesores a partir de la percepción de los alumnos, explotan, aunque sea de manera limitada, los potenciales de los programas didácticos de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza. Esto implica que se preocupan por ayudar a construir conocimientos o competencias ya que buscan hacer accesibles operaciones o manipulaciones que son imposibles o muy desalentadoras si nos reducimos a lápiz y papel. Además, utilizan instrumentos multimedia en su enseñanza como la integración de video, con lo cual el alumno pasa de ser espectador a vivir los acontecimientos como si fuera el protagonista y tomar decisiones que pudieran cambiar el rumbo de su aprendizaje.

Otro aspecto por considerar es la opinión de los alumnos respecto a para qué se emplearon estos recursos en el salón de clase. De 45 alumnos, 21 respondieron que se utiliza para exponer algún tema, mientras que 15 consideraron que se utilizan las TIC para buscar información en internet lo que permite comunicar a distancia mediante la telemática ya que añade otras posibilidades. Por ejemplo, se consultan bases de datos y páginas web sobre asuntos políticos, científicos, lúdicos, artísticos o comerciales. Ante este cúmulo de información es claro que la imaginación didáctica y la familiaridad personal con las tecnologías deben aliarse en una percepción clara de los riesgos éticos.

Mientras que tres docentes consideran que la manera en utilizar las TIC es el buscar y compartir información o bien, establecen comunicación sin que se presente una utilización pedagógica. Tal como lo comenta el sujeto 7. " Uso Facebook, celular, *whatts app*, correo (...) depende de la actividad, utilizó el Facebook para socializar algunas informaciones en el marco de lo académico" (Sujeto 7: 3/05/17, p. 5). En este sentido la comunicación a distancia mediante la telemática, añade otras posibilidades a distancia para consultar bases de datos y páginas web sobre asuntos políticos, científicos, lúdicos, artísticos o comerciales. Ante este cúmulo de información, la imaginación didáctica y la familiaridad personal con las tecnologías deben aliarse en una percepción clara de los riesgos éticos.

Otras tres docentes comentaron que utilizan las TIC y señalaron que las utilizan para compartir o buscar información o bien para comunicarse, pero no hay una utilización pedagógica como lo comenta el sujeto 7 "uso Facebook, celular, *whatts app*, correo (...) depende de la actividad, utilizó el Facebook para socializar algunas informaciones".

Sólo dos docentes sostuvieron que a través del uso de las TIC promovieron actividades en las que los alumnos seleccionaron la información y contrastaron con la verídica, elaboraron ejercicios sobre habilidades cognitivas como lo precisó el sujeto 3 "busque por internet y les establezco muy bien cuáles son los criterios para que sepan cuáles son los lugares que son fuentes fidedignas, que tenga bases científicas o si por ejemplo encuentro un cuestionario que mida alguna habilidad que no considere que arroja resultados confiables, entonces yo les dejo esa página y ellos trabajan en su casa y me tienen que traer los resultados que obtuvieron al hacer esa actividad" (Sujeto 3: 3/05/17, p. 9).

Otro resultado indica que se fortalece la utilización de la comunicación a distancia mediante la telemática, ya que 10 alumnos señalaron que su profesor utiliza las TIC para mantener comunicación con sus alumnos. Ello implica que los alumnos tienen otro medio para realizar preguntas después de la clase, establecer redes de comunicación lo que aumenta el sentido de los conocimientos y el trabajo escolar. Además, de acceder a métodos activos, puesto que favorecen la

exploración, la simulación, la investigación, el debate, la construcción de estrategias y de micromundos.

En este sentido, se observa que solo en una mínima frecuencia las TIC se utilizan para realizar tareas, repasos, búsqueda de información, exámenes, actividades, entre otras. Es decir, el recurso no es explotado como dispositivo que permita fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. En su mayoría, las TIC no son utilizadas para construir conocimiento o fortalecer competencias y hacer accesible la utilización de dispositivos en la enseñanza y las actividades escolares. En consecuencia, existe una necesidad formativa en los profesores asociada al manejo didáctico de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje.

### **3.2.7 Organizar la Propia Formación Continua**

Como sabemos, estamos viviendo en un mundo cambiante, y esto no es la excepción en una escuela, finalmente, la escuela está integrada por sujetos en constante cambio, con diferentes inquietudes, expectativas, conocimientos, experiencias. Entonces, la escuela es un espacio de movimiento, de inercia. Se entiende que los docentes tienen que ir en dirección de esta inercia, tienen que conocer su entorno, su disciplina que en ocasiones va transformando la visión de sociedad, y así empaparse de una didáctica que responda a las necesidades de la población. Tal como lo menciona Perrenoud (2007) el oficio se ejerce en contexto inéditos, ante públicos que cambian, en referencia a programas revisados, que el supone se basan en nuevos conocimientos, incluso nuevos enfoques a nuevos paradigmas.

En este sentido, ya no es suficiente que el docente conozca solo su disciplina, requiere de competencias docentes que permitan profesionalizar su función. De ahí la necesidad de abordar el tema de la formación docente, lo que implica que los recursos cognitivos se movilizan y se adaptan, ejecuten y modifiquen. Es decir, cada vez, los docentes son agentes de cambio en vías de la profesionalización que implica también, una autonomía cada vez, más fuerte y con una carga importante de responsabilidad.

En este sentido, los docentes encuestados comentaron que la profesión docente implica retos importantes y para ello se requiere estar a la vanguardia porque los alumnos de las actuales generaciones tienen inquietudes diferentes, conocimientos en TIC, entre otras. Un ejemplo de ello es lo que comentó el sujeto 5 “Pues los retos para mi es estar a la vanguardia preparándome. Porque cada día los estudiantes están más activos, más despiertos, más motivados y preguntan más” (Sujeto 5: 24/04/17, p. 10). En este sentido, los 7 docentes señalaron que la docencia implica un cambio constante, requiere una preparación profesionalizante que en su mayoría toma los cursos del programa de actualización dependiendo de lo que ellos identifiquen como una necesidad pero se requiere tomar mayor consciencia en temas sobre didáctica como lo señala Sujeto 6 “un reto es estar en sintonía con los alumnos y cambiar nuestra didáctica (...) la selección de las estrategias deben de tomar en cuenta a la población que se atiende” ( Sujeto 6: 5/04/17, p. 10).

Así mismo, consideran que los docentes tienen como reto dar soporte socioemocional a los alumnos, que si bien, no es una función establecida en el programa, es una cuestión de ética, proveer a los alumnos de un entorno amable en el salón de clases para contrarrestar las conductas poco asertivas. Así lo mencionó la docente Sujeto 4 “la preocupación por que los alumnos vienen desprotegidos, con pocos límites y que muchos de ellos tienen conductas de riesgo como la adicción” (Sujeto 4: 5/04/17, p. 6). En este sentido, se reconoce que aun cuando los docentes han trabajado y se han preocupado por las emociones de los estudiantes tradicionalmente la escuela ha puesto más atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional. (SEP, 2017).

En este tenor, 3 docentes señalaron que aun cuando disfrutan su trabajo, se sienten poco reconocidos ante la institución cuando el salario percibido no responde a todas las acciones que les exigen, lo que implica que ellos busquen otros empleos dentro o fuera de la ENP. Así lo manifestó el sujeto 2 “ahora nos piden muchas cuestiones administrativas, la participación en infinidad de programas y te decepcionas por la paga (...) se olvidan que somos personas que tenemos una vida personal y en mi caso atiendo en mi consultorio con pacientes y me acaban de dar

8 horas en la prepa 9 (...) me siento saturada de trabajo, pero muy decepcionada porque gane un concurso de oposición para la definitividad, pero resulta que no hay horas.” (Sujeto 2: 17/04/17, p. 19). Casualmente, estos maestros tienen horas interinos o acaban de ganar el concurso de oposición de profesor de asignatura A, pero siguen cubriendo horas interinas porque no hay horas que la institución les pueda dar.

Aun con esta inestabilidad laboral para algunos de los docentes, también manifiestan su compromiso ante la docencia y comentan que los alumnos notan cuando hay un cambio en el docente, cuando están preparados y cambia su didáctica para enseñar. El sujeto 5 comentó: “los cursos que he tomado trato de ponerlo en práctica y los alumnos se dan cuenta cuando voy modificando mi estilo para dar clase y ellos me dicen, le entendí más, me gustó la clase” (Sujeto 5: 24/04/17, p. 11). En este sentido, es importante recordar que los docentes de la ENP, no cuentan con una formación pedagógica, y van adquiriendo a través de los cursos de inducción a la función que son obligatorios para ingresar como docente, y que los 7 docentes entrevistados tomaron. Cabe mencionar que desde la óptica de Tardif (2010) Los saberes de los docentes no se circunscriben a los disciplinarios, sino también tienen relevancia los pedagógicos y los experienciales y que, a partir de ello, va construyendo su práctica docente.

Cabe mencionar que adicional a los cursos de inducción, los profesores tienen año con año la posibilidad de tomar cursos de actualización en el periodo interanual, bajo la oferta académica de DGAPA o los de la propia ENP. Al respecto se preguntó a los docentes entrevistados que opinión tenían respecto al proceso de actualización que hasta el momento se ofrece. Las respuestas indican que una docente considera que la calidad y temática abordada le han servido y que debería seguir así. Esta respuesta se puede deber a que se trata de una docente que reconoce anteriormente no tomaba cursos y a que en los últimos dos años que ha asistido, le parecen útiles todos los cursos. Mientras que una docente considera definitivamente no toma cursos de la ENP porque son muy básicos y los expositores no tienen tanta experiencia. Un ejemplo es lo señalado por Sujeto 3: “Valen la pena los de la facultad, los de la ENP no porque los contenidos no son los mejores y los

expositores no tienen experiencia. prefiero que sean conductores especializados con maestría de licenciatura (...) así no hay pierda que me ilustren, que me transmitan su conocimiento” (Sujeto 3: 3/05/17, p. 16). Además, este comentario permite identificar la conceptualización del proceso de actualización, prefiere el sujeto 3, un modelo de formación tradicional. Parte del supuesto, que el instructor es quien sabe y los asistentes son sujetos pasivos del conocimiento. (Fernández, et. al, 2000).

El resto de los docentes (5) señalaron que los cursos que ofertan la DGAPA y ENP, no son de calidad, no están actualizados o bien no se apegan a la realidad áulica. Sin embargo, seleccionan aquel que creen pueda servirles de acuerdo a sus necesidades. Así lo señaló el sujeto 2 “los cursos no son buenos, no es lo que uno espera (...) tomo cursos porque nos piden 40 horas de actualización para registrar en el informe anual, pero en realidad los tomo porque nos los piden (...) en ese entendido (...) trato de elegir lo que me vaya a servir o me llame la atención” (Sujeto 2: 17/04/17, p. 18). El sujeto 5 comentó “son muy malos los cursos, no son productivos (...) tomo curso porque tiene un valor mayor a la hora de concursar para una plaza definitiva o para el tiempo completo. Pero son muy cuadrados (...) mejor los pago en otras instituciones” (Sujeto 5: 24/04/17, p. 12). De manera adicional tres docentes argumentaron que toman cursos en instituciones externas a la UNAM, porque consideran que hay diferentes modalidades de formación docente, horarios diversos y no se circunscriben a temáticas ya revisadas con anterioridad, por lo que prefieren pagar los cursos que toman.

Pese a los anteriores comentarios, los docentes identifican que dentro de la gama de temáticas ofertadas se encuentran los siguientes: Diplomado de habilidades para la vida (2), estrategias didácticas (2), taller de padres (1), psicología social (2). Además, consideran que su atención se ha centrado en realizar estudios de maestría porque esto les hace ganar más puntos para cuando concursen por una plaza de tiempo completo. Es el caso de sujeto 6 señaló: “Yo he estado más enfocada a terminar mi maestría porque he aprendido más y lo mejor, son 700 puntos cuando concursas que te agregan a tu preparación académica”

(Sujeto 6: 5/04/17, p. 14) comentó que su necesidad de actualización se ha centrado: El diplomado de habilidades para la vida (ENP), estrategias de aprendizaje, taller para padres, psicología social y prácticas experimentales. Como se puede notar, la cantidad de cursos que han tomado en los últimos dos años, por lo menos lo que señalaron los docentes entrevistados, son muy pocos y se percibe entonces, que hay una baja participación en el programa de actualización.

Convendría desde esta óptica, replantear la forma en que el programa de actualización en donde los docentes perciben que son cursos aislados que no llevan una conexión y que no se apegan a sus necesidades de actualización. Se requiere realizar un diagnóstico de necesidades en cada plantel porque sus necesidades son diferentes, son diferentes sus contextos y que hacen priorizar algunas temáticas sobre otras.

Otro argumento del sujeto 1 por el cual han abandonado cursos es porque dijo “los expositores son muy cuadraditos, llevan un guion y no se salen de ahí, cuando se plantean otra duda o tema ( ...) como profesores tradicionales, te dicen que cuando lleguen a ese tema abordarán la pregunta ( ... ) me desanima ( ... ) todo es constancias, asistencias, trabajos para entregar ( ... ) me desanimó porque también quiero ser tratado como persona que sabe, que tiene una práctica y experiencia acumulada” (Sujeto 1: 24/03/17, p. 19).

En esta lógica respecto a la trascendencia que han tenido los curso que han tomado para su práctica docente, comentan los (7) que los cursos que han tomado, les han proporcionado elementos teórico-metodológicos que permiten ponerlos en la práctica. Uno de los testimonios es el sujeto 5 quien afirmó “todos lo que he estudiado en cursos, lo he aplicado en mi materia” (Sujeto 5: 24/04/17, 11), o bien, reconoció el sujeto 7 que le han contribuido tomar cursos independientemente de la autoridad que los gestiona porque dice “tengo que estructurarme más, en ocasiones siento que mis clases no llevan un orden, son caóticas” De igual manera, reconoció el sujeto 7 que los cursos que han tomado le permitió modificar su práctica docente “Considero que mi práctica es buena. Sin embargo, tengo muchas cosas que cambiar cada año es una oportunidad de aplicar lo que aprendí” (Sujeto 7. 3/05/17, p, 11).

A partir de estos comentarios se puede inferir que los docentes entrevistados son sujetos con experiencia en la docencia, lo que les permite conocer sus necesidades de actualización, pero a la vez reconocen cuando un curso no les aporta lo suficiente a su formación docente. En este sentido, se recogieron los comentarios de los docentes respecto a cuál es la temática que consideran como una necesidad de actualización. En lo disciplinario coincidieron en señalar las siguientes temáticas: Neurofisiología (1), psicología social (1), neurociencias (5), metodología de la investigación, psicología de la intervención en crisis (2) y personalidad (2). Como se puede notar, la temática que en su mayoría señalaron con mayor frecuencia: Neurociencias, tema que se aborda en el programa de estudios en la segunda unidad. En este sentido, esta información es valiosa ya que es un insumo que se consideró para diseñar la propuesta de intervención.

Los docentes entrevistados comentaron que sus necesidades de actualización en lo referente a lo pedagógico, tienen que ver con las temáticas: Evaluación, TIC y estrategias didácticas.

Finalmente, hablar de la formación docente implica considerarlo como un proceso en donde se sistematiza la información vertida por los docentes actuantes sobre sus necesidades de actualización, así como del contexto en el que está inserta la ENP como parte del proceso de formación docente la mayoría de los docentes entrevistados señalaron que el programa de actualización actual no responden a las necesidades de actualización del grueso de los docentes, y una de las razones es porque no hay evidencia que se realice un diagnóstico de necesidades previo. Además, los docentes señalan que los cursos a los que han asistido los docentes responden a un modelo tradicional en donde el instructor conoce el tema y los asistentes escuchan sus aportaciones teóricas, pero no responden a su contexto. Por lo que, en su mayoría, les parecen improductivos ya que no recuperan la experiencia del docente ni se valora su práctica docente. Por lo que solo conservan la constancia para cumplir con los requisitos administrativos sin que apliquen lo visto en el curso.

Después de realizar el análisis de resultados, se identificaron a partir del diagnóstico de necesidades de actualización se enfocan en mayor medida a la

competencia docentes de organizar y animar situaciones de aprendizaje y gestionar la progresión de los aprendizajes, estos resultados se vinculan con las temáticas que los docentes señalan prioritarios atender dentro de su formación docente como: evaluación, estrategias didácticas, TIC. Así como en los temas disciplinarios de psicología social, neuropsicología y personalidad.

En este sentido en el siguiente capítulo se plantea la propuesta de intervención que pretende recuperar la mayoría de las sus necesidades de formación bajo un modelo de reflexión sobre su práctica. Como un primer momento, se recuperan las experiencias en el aula que permitan una sensibilización y posteriormente, revisar diferentes temas bajo una modalidad de seminario- taller que les permita ir construyendo una secuencia didáctica y que justifiquen teóricamente sus decisiones. En este entendido, la competencia docente que se pretende consolidar en mayor medida corresponde a organizar y animar situaciones de aprendizaje, ya que desde esta competencia se pueden abordar sus necesidades de formación.

## **Capítulo VI. Propuesta de Intervención para la Actualización del Colegio de Psicología**

### **4.1 Fundamentos Pedagógicos de la Propuesta**

La presente propuesta se fundamenta desde la perspectiva constructivista, con un marco explicativo que integra diferentes aportaciones que coinciden en señalar al conocimiento como el resultado de la interacción de la mente y la realidad. El constructivismo es un referente para analizar las situaciones educativas y como herramienta que permite tomar decisiones en la planeación, la gestión de los aprendizajes en el aula y la evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza. De acuerdo con Solé y Coll (1999) los principios constructivistas pueden aportar a la función que se ha otorgado a los “pensamientos psicopedagógicos de los profesores”, a las teorías explícitas, claras y coherentes a través de las cuales pueden procesar la información presente en las situaciones educativas que gestionan con el fin de adecuarlas a las metas que persiguen. Otros autores señalan que los marcos referenciales y las teorías actúan como guía, pero no son determinantes de las acciones que realiza un docente.

La enseñanza al no ser una actividad rutinaria ni estática requiere que el docente se ve comprometido a explicar su actuar a partir de los referentes con los que cuenta al planificar sus acciones e ir analizando su desarrollo, si es el caso, modificar en función de lo que ocurre y tomar decisiones.

Para efectos de la propuesta que se presenta, se requiere modificar la visión de un profesor tradicional a un profesional que reflexiona sobre su práctica cotidiana. Es decir, sobre lo que hace y por qué se hace, lo que requiere contar con determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación.

En este sentido, Ausubel (1981) como autor de una de las perspectivas del Constructivismo, con su propuesta sobre el aprendizaje significativo, hace hincapié en la especificidad del aprendizaje que tiene lugar en las aulas, en situaciones de

enseñanza formales, sistemáticas, intencionadas y planificadas. Es desde esta perspectiva, donde se centra su interés en analizar las características de los diversos tipos de aprendizaje en el contexto escolar con la idea de construir conocimientos con significados para los alumnos.

En esta lógica, el aprendizaje significativo corresponde a aquél en el que la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos que el alumno ya tiene, produciéndose una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que el estudiante ya sabía. Para ello, se requiere que el docente identifique cuales son los conocimientos previos del alumno, que sean pertinentes y que pueda relacionar con los referentes nuevos. Además de ser un material potencialmente significativo psicológicamente para el aprendiz. Es decir, la capacidad que tiene para relacionar los conocimientos nuevos con la estructura cognitiva lo que requiere de anclajes. De igual manera, para la enseñanza de un contenido, se requiere ir de lo general a lo particular, con una secuencia temporal, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto del todo a las partes y de nuevo al todo (Coll, 2017).

En suma, estos son algunos de los elementos que, desde el aprendizaje significativo, el docente debe reflexionar e integrar en su planeación didáctica, y definirla lejos del burocratismo.

De acuerdo con Zabala (1994), la planeación es definida como un documento que plasma un conjunto ordenado de actividades, estructuradas y articuladas para la consecución de un objetivo educativo en relación con un contenido concreto. Siendo la planeación didáctica un mecanismo para moderar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que permite objetivar la propia práctica y contrastarla con otras planeaciones de colegas, lo que implica la reflexión y la discusión entre pares sobre la toma de decisiones para acercarse más al ideal de docente.

Soteras (2004), considera que una parte importante de la planeación didáctica es la secuencia didáctica y ésta es considerada como una herramienta que ayuda a mejorar la labor docente debido a que integra de manera ordenada y

sistematizada, diversas actividades que promuevan el desarrollo de aprendizaje significativo y competencias.

Según Ramírez, Pérez y Tapia (2016) identifican en la secuencia didáctica los siguientes elementos: Propósitos, objetivos, contenidos que estén secuenciación y Jerarquización, estrategias didácticas (aprendizaje y enseñanza), recursos y medios de enseñanza y evaluación.

En suma, la concepción constructivista, desde el aprendizaje significativo, es un referente útil para la reflexión y toma de decisiones coherentes que en la medida que explique cómo se produce el aprendizaje mediante la intervención de otros, puede ser un elemento útil para el establecimiento de dinámicas de trabajo en el centro escolar compartida que supone del trabajo en equipo.

La concepción constructivista proporciona criterios que todo profesor y equipo docente necesita para llevar a cabo una educación fundamentada y coherente, además permite avanzar en una enseñanza de calidad que involucra una formación docente en lo pedagógico y disciplinar.

Desde la óptica de Shulman (1989), en su modelo de docencia, considera que un docente como profesional de la enseñanza requiere dominar tanto conocimientos del contenido de su asignatura como conocimientos de pedagogía general y como la relación de éstas, el docente adquiere dominio sobre el conocimiento del contenido pedagógico de su asignatura.

Este referente resulta de suma importancia ya que, en la ENP la población a la que va dirigida la presente propuesta, los docentes en su mayoría, estudiaron una carrera universitaria y solo han recibido una preparación de la Fase I, sobre conocimientos psicopedagógicos como parte de un curso de inducción hacia la docencia. En el caso particular del colegio de Psicología, el 100% de sus docentes del plantel 6, tienen carrera universitaria. Es decir, se incorporaron a la docencia sin contar con una formación inicial sobre pedagogía, lo que implica que fueron aprendiendo “sobre la marcha”.

Con estos antecedentes sobre las características del contexto y retomando las consideraciones de autores anteriormente expuestos que apuntan a la necesidad de incorporar en la formación docente los elementos sobre pedagogía. la presente

propuesta está dirigida a fortalecer competencias docentes relacionadas con la formación pedagógica.

En el entendido que la formación pedagógica le permite al docente moderar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que él podría contar con concepciones y doctrinas provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa. Estas doctrinas le permiten incorporar a la formación profesional de los docentes un “armazón ideológico” y algunas técnicas y del saber hacer (Tardif, 2010).

En este caso, es importante que los docentes cuenten con esta formación pedagógica que implique el dominio de competencias docentes que permitan realizar su labor docente.

Otro elemento que fundamenta la presente propuesta, corresponde al enfoque por competencias. Desde el Plan de estudios de la ENP (1996), se plantea en sus apartados de “Características del egreso que se desea formar” y en las “líneas de orientación curricular” las competencias que deben de construirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta lógica del enfoque por competencias, se rescata lo señalado por Perrenoud, (2007) cuando señala que la competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

En este sentido, la profesión de la docencia no es inmutable, su transformación pasa por nuevas competencias que son necesarias que se adquieran y que respondan al nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial, los procesos de formación docente.

En este sentido, Perrenoud hace referencia a diez grandes familias de competencias, de las cuales se retomaron siete para la construcción de las categorías de análisis que conforman los instrumentos diseñados para obtener las necesidades de formación de los docentes del Colegio de Psicología.

Derivado de este fundamento teórico se realizó el análisis de detección de necesidades de formación de los docentes del Colegio de Psicología. Resulta relevante comentar que si bien, son muy diversas las necesidades de formación, éstas se pueden agrupar en dos competencias, a partir de las cuales se fundamenta la presente propuesta.

Tabla 4 1 Competencias docentes ejes de la propuesta.

Competencias docentes para enseñar (Perrenoud, 2007)	Subcompetencias específicas para trabajar en formación continua
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Conocer a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñanza y su traducción en objetivos de aprendizaje.
	Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos
	Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje
	Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas
	Implicar a los alumnos en actividades de investigación en proyectos de conocimiento.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustando al nivel del alumno
	Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza
	Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.
	Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo

Elaboración propia con base en Perrenoud, Ph. (2007).

La competencia *Organizar y animar situaciones de aprendizaje*, hace énfasis en la voluntad que tiene el docente para elaborar situaciones didácticas óptimas, incluso y, en primer lugar, para los alumnos que no aprenden algunos temas. Es decir, mantener un lugar justo para estos métodos. Tener la disposición, para imaginar y crear otra clase de situaciones de aprendizaje, que las didácticas contemporáneas consideran como situaciones amplias, abiertas, con sentido y que hacen referencia a una resolución de problemas. Para llevar a cabo esta competencia, se requiere que el docente reconozca los contenidos que enseñará y su traducción a objetivos de aprendizaje. Trabajar a partir de lo que los alumnos conocen sobre el tema, construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas (Perrenoud, 2007).

En el caso de la competencia de *Gestionar la progresión de los aprendizajes*.

Se considera que el docente es competente para echar a andar la planeación o secuencia didáctica. Es claro que no hay en la escuela la posibilidad de programar los aprendizajes en los estudiantes como si se tratará de un producción ya que los alumnos provienen de contextos diferentes por lo tanto, los docentes realizan la función de seleccionar, organizar, sistematizar y reflexionar sobre la variedad de estrategias de enseñanza y secuencias didácticas que permitan plantear situaciones problema y regule el nivel de complejidad con el objeto que la actividad sea efectivamente un reto cognitivo. Para ello es importante que el docente conozca sobre el alcance de los objetivos planteados de la enseñanza, sobre las teorías que fundamentan los procesos de aprendizaje. El docente hará frente al reto de cómo enseñar, ya que no es suficiente que tenga conocimientos sobre el aspecto curricular. Es decir, como hacer frente a un escenario en donde tendría que emplear estrategias didácticas bajo una perspectiva constructivista (Perrenoud, 2007).

Bajo la lógica que una competencia: es una capacidad que se desarrolla a partir de un conjunto de aprendizajes significativos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) y que es transferida a situaciones específicos de condiciones y contextos mediante el uso consciente de los recursos que se poseen. (Ramírez, Pérez y Tapia, 2016 y Bernal y Saballs, 2012). Estos autores señalan que:

La conceptualización anterior implica estos aspectos:

- a) De acuerdo con Perrenoud, las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, sino que se desarrollan a partir de ellos, además pueden ser educación formal o informal.
- b) La transferencia de los aprendizajes significativos “para dar el salto” a competencias solamente se puede dar si:
  - Se crean situaciones (condiciones y contextos específicos) que impliquen reflexiones de reto y no estén planteadas dentro de los límites educativos escolares.

- Se generan reflexiones metacognitivas que lleven a los estudiantes a ser conscientes de las estrategias de pensamiento y recursos de aprendizaje que poseen.
- Se propicia la evaluación personal (en cada estudiante) para determinar cómo adaptar estos recursos personales y los aprendizajes significativos a la situación respectiva, considerando lo puntual de las condiciones y el contexto.

En síntesis, la propuesta que se presenta se fundamenta desde la perspectiva constructivista bajo la propuesta del aprendizaje significativo de Ausubel considerando al docente como un sujeto innovador y transformador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, requiere adquirir competencias docentes que le permitan generar aprendizajes profundos y contextualizados en sus alumnos que coadyuven a aprendizajes significativos para los alumnos. Para ello, se requiere considerar al acto de enseñar implica acciones conscientes, planeadas y organizadas para generar aprendizajes reflexivos y altamente significativos para los estudiantes.

Figura 4 1 Aprendizaje significativo



Elaboración de Casas, V. (2018) con base en Perrenoud, Ph. (2007) y Coll, C. (2017).

#### **4.2 Necesidades Formativas Docentes: Jerarquización y Priorización**

La función docente requiere de competencias que respondan a los cambios vertiginosos de la actualidad. Los alumnos llegan a las escuelas con otras demandas, con otros conocimientos, y destrezas, con otros valores y actitudes, con diferentes expectativas. Es de esperarse, que la brecha generacional entre docente y alumno sea cada vez más amplia. Lógicamente, estos nuevos escenarios requieren de un perfil del profesor que responda de manera adecuada a las diferentes demandas de la realidad.

En este sentido, se espera que la función del docente vaya más allá de aquel que instruye, del que da indicaciones y asigna un número de calificación. Más bien, deberá ser orientador, facilitador en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Es decir, el profesor debe contar con competencias propias de la tarea docente como realizar la planeación, llevarla a cabo y evaluar el aprendizaje de los alumnos, entre otras.

Para la elaboración de la presente propuesta de intervención, se recurrió al marco referencial de Perrenoud (2007) que contempla diez competencias docentes de la cuales, se retomaron siete para la construcción de las categorías de análisis de los instrumentos: cuestionario dirigido a alumnos y entrevista para docentes, lo que derivó en necesidades de formación docente del Colegio de Psicología las cuales se mencionan a continuación:

Tabla 4 2 Listado de necesidades de formación derivado del resultado de diagnóstico.

<b>Competencias de referencia (Perrenoud, 2007)</b>	<b>Necesidades de formación</b>
1. Organización y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de planificaciones y secuencias didáctica.</li> <li>• Ajustes en el nivel del contenido y realizar la transferencia de conocimientos.</li> <li>• Conocer contenidos disciplinares y traducir en objetivos</li> <li>• Reconocer las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.</li> <li>• Confusión entre estrategia, técnica y recursos.</li> <li>• Didáctica de la disciplina.</li> </ul>
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de problemas desafiantes.</li> <li>• Despertar el interés en los alumnos.</li> <li>• Selección de los contenidos.</li> <li>• Evaluación desde el enfoque formativo.</li> </ul>
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositivos que rompan con la pedagogía tradicional y uniforme para todos los alumnos.</li> <li>• Situar una organización de trabajo y dispositivos didácticos que coloquen a los alumnos en situaciones óptimas para el aprendizaje.</li> <li>• Organice el trabajo en clase de distintas formas, establezca normas de convivencias, facilite la comunicación, las agrupaciones, las tareas, los dispositivos didácticos, las interacciones, las regulaciones, la enseñanza mutua para que los dispositivos respondan al logro de los aprendizajes.</li> <li>• Elaborar situación de aprendizaje que requiere el profesor de su zona de desarrollo próximo.</li> </ul>
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suscitar el deseo de aprender, explicar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el estudiante.</li> </ul>
5. Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar y renovar un equipo pedagógico</li> </ul>
6. Utilización de las TIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar los recursos tecnológicos para la enseñanza y aprendizaje.</li> </ul>
7. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer canales de comunicación entre colegas</li> <li>• Revalorizar el trabajo docente</li> <li>• Tema disciplinar que manifiestan como necesidad formativa: Bases fisiológicas de la conducta</li> </ul>

Fuente elaboración propia con base en Perrenoud, Ph. (2007).

Tal como se puede apreciar en el listado anterior, sobre las necesidades de formación docente como resultado de la detección de necesidades del Colegio de Psicología, es muy diversa y dibuja perfectamente bien, las características de los docentes de dicho colegio como es el rango de años de servicio, la asistencia aislada a cursos de actualización entre otros.

Sin embargo, para efectos de la propuesta de intervención se jerarquizaron y seleccionaron las necesidades de formación en relación con los siguientes criterios:

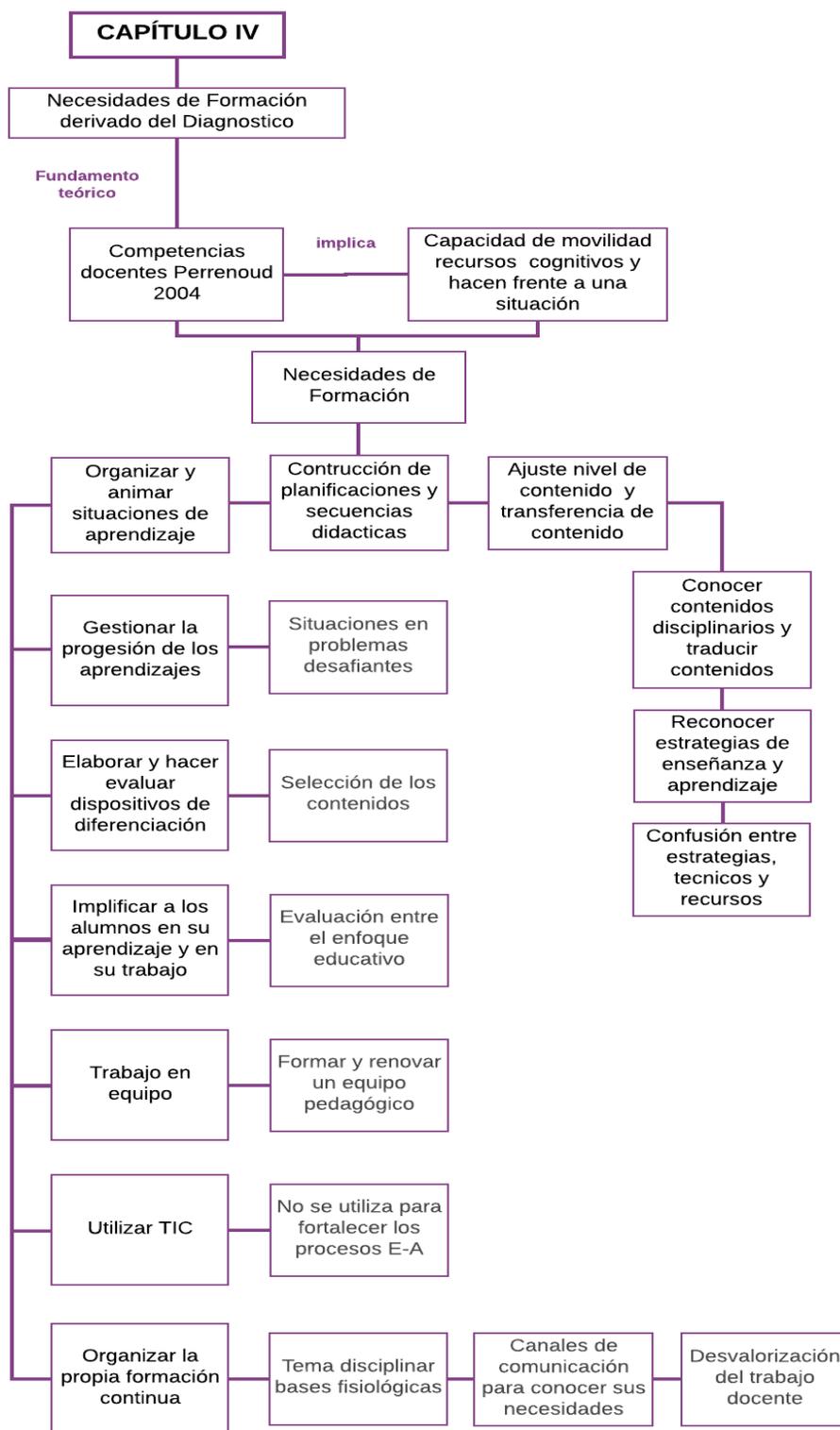
1. Se eligieron dos competencias docentes de Perrenoud (2007) a partir de las cuales, se pueden incluir otras necesidades de formación. Es decir, desde la construcción de una secuencia didáctica se puede visualizar los dispositivos de diferenciación, las estrategias de aprendizaje que se requieren implementar para involucrar a los alumnos en su aprendizaje, así como la previsión de recursos tecnológicos que permitan presentar el aprendizaje. Además, de ser dos de las competencias en las que se concentran mayor frecuencia en los resultados del diagnóstico. Por lo que son la base de toda la propuesta:
  - a) Organizar y animar situaciones de aprendizaje
  - b) Gestionar la progresión de los aprendizajes
2. Las necesidades de formación agrupadas en competencias docentes como: Utilización de TIC, trabajar en equipo, elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación e implicar a los alumnos serán trabajadas de manera transversal a lo largo de toda la propuesta. Por ejemplo: en todas las sesiones se utilizaron TIC como una demostración de su empleo en clase como recurso didáctico.
3. Si bien es cierto, algunos temas sobre necesidades formativas se refieren a cómo el docente realiza su planeación didáctica, es oportuno trabajar dichas necesidades en la propuesta de intervención desde la modalidad de secuencia didáctica debido a que ésta permite el trabajo de la mayoría de las necesidades de formación.

Cabe recordar que una secuencia didáctica son actividades organizadas que responden a la intención determinada, con un nivel de complejidad progresivo en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre (Zarzar, 2017).
4. De acuerdo con lo expresado por los docentes, respecto a sus necesidades de formación, es una constante que los cursos que han tomado son muy

teóricos y que en pocas ocasiones se concreta las teorías o principios en acciones y con la posibilidad de aplicarlos. En relación con estos comentarios, se propone la siguiente forma de modalidad de la intervención seminario-taller:

- a) A partir de la quinta sesión, los docentes realizarán lecturas, ejercicios y reflexión sobre un tema y posteriormente, realizarán ejercicio que les permitan ir elaborando su secuencia didáctica, con la posibilidad de recibir la retroalimentación de sus pares y del formador.
  - b) En la cuarta sesión, los asistentes decidirán el tema (s) a trabajar en la secuencia didácticas sobre las siguientes unidades:
    - Unidad I. Fundamentos científicos, campos de aplicación de la psicología actual y trabajo profesional del psicólogo.
    - Unidad II. Bases fisiológicas de la conducta.
5. La competencia de gestionar los aprendizajes de los alumnos involucra la aplicación y puesta en marcha de la secuencia didáctica. En los resultados los docentes participantes comentan que requieren la retroalimentación de otros sobre lo que están implementando en el aula como producto de lo que aprendieron en el curso. Sin embargo, queda en el aire dichas intenciones por no haber quien retroalimiente, y terminan así por abandonar esa propuesta. Por tal motivo, se retoma la competencia de Gestionar la progresión de los aprendizajes, durante la primera y segunda fase del seminario-taller. En específico, la segunda fase permite socializar los resultados que se derivan de la aplicación entre pares y el formador.

Figura 4 2 Las competencias docentes y las necesidades de formación.



Elaboración propia con base en Perrenoud, Ph. (2007).

Derivado de estas necesidades formativas con los docentes del Colegio de Psicología, se realizó el siguiente cuadro de correspondencia que será abordada en la propuesta de intervención.

Tabla 4 3 Temáticas elegidas para la propuesta de intervención considerando las necesidades de formación docente.

COMPETENCIA	NECESIDADES DE FORMACIÓN	TEMÁTICA
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Construcción de <b>planificaciones y secuencias didácticas</b>	Secuencia Didáctica
	Ajustes en <b>el nivel del contenido</b> y realizar la transferencia de conocimientos	Contenido
	Conocer <b>contenidos</b> disciplinares y <b>traducir en objetivos</b>	Objetivos
	Reconocer las <b>estrategias de enseñanza y de aprendizaje</b>	Estrategias didácticas
	Confusión entre estrategias didácticas, técnica y recursos didácticos	Recursos didácticos
	<b>Conocer sobre la didáctica de la disciplina</b>	Estrategias didácticas
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<b>Situaciones en problema</b> desafiantes Despertar interés en los alumnos	Situaciones didácticas
	Selección de los contenidos	Contenido
	Evaluación desde el enfoque formativo	Evaluación Autoevaluación Coevaluación Herramientas de evaluación Retroalimentación

Elaboración propia (2018) con base en Perrenoud, PH. (2007).

La tabla anterior muestra en su primera columna dos de las diez competencias profesionales para enseñar (Perrenoud, 2007): Organizar y animar situaciones de aprendizaje y gestionar la progresión de los aprendizajes que corresponde en mayor medida a las necesidades de formación docente del Colegio de Psicología e Higiene Mental.

En la segunda columna se identifican las necesidades de formación y se relacionan con las dos competencias bajo el fundamento teórico de Perrenoud (2007). Dichas necesidades se derivan del análisis de resultados que implicó la triangulación entre la información recuperada de las entrevistas de los docentes y el cuestionario dirigido a los alumnos.

En la última columna se presentan las temáticas seleccionadas para la propuesta de intervención que obedecen a las necesidades de formación docente y a su vez, corresponden a las dos competencias fundamentadas por Perrenoud (2007).

#### **4.3 Organización de la Propuesta de Intervención “Seminario- Taller Competencias Docentes y la Elaboración de Secuencias Didácticas”**

La propuesta está diseñada para realizarse en dos fases:

**La Primera** fase se caracteriza por la elaboración y socialización de una Secuencia Didáctica de acuerdo con los temas elegidos. Conformada por cinco semanas iniciando en junio y finalizando julio. Las fechas se proponen con base en la finalización de actividades como la entrega de calificaciones y la presentación de sinodal en los exámenes extraordinarios, que son propias de la evaluación del ciclo escolar. Además, en el mes de junio se caracteriza como un periodo interanual donde los docentes asisten a cursos, seminarios jornadas de actualización, entre otros y los docentes al no estar frente a grupo pueden tener mayor disponibilidad de tiempo y garantizar su asistencia. Asimismo, se gestionó con la directora del Plantel la entrega de una constancia con valor de 30 horas que suman las horas de actividad académica de ambas fases.

La primera fase está conformada por cinco semanas, dos veces a la semana, dos horas cada sesión. Se muestra de manera gráfica de la siguiente manera:

Tabla 4 4 Organización de la propuesta de intervención fase presencial.

<b>PRIMERA FASE. Presencial</b>		
<b>Ciclo escolar 2018-2019</b>		
Dos horas por sesión	Total de horas= 20 horas	
Semana 1	Sesión 1	Sesión 2
Semana 2	Sesión 3	Sesión 4
Semana 3	Sesión 5	Sesión 6
Semana 4	Sesión 7	Sesión 8
Semana 5	Sesión 9	Sesión 10

Elaboración propia.

Para la primera fase, se gestionará un aula como el laboratorio de psicología, el cual cuenta con ventilación, iluminación y equipado con la tecnología necesaria con cañón, pantalla entre otros.

En cuanto a la segunda fase, se caracteriza por tener 3 sesiones en línea mediante una plataforma amigable, flexible, con espacios para la reflexión individual y grupal, activos y colaborativos entre pares y dinámicos/interactivos son algunas características de un escenario de formación en línea, y 2 sesiones presenciales.

Este formato en línea, es un medio por el cual la mayoría de los docentes del Colegio de psicología asisten a cursos o talleres. Por otro lado, la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Escuela Nacional Preparatoria, les proporcionó una computadora para uso académico; lo que sería una oportunidad de aprovechar los recursos con los que cuentan los docentes.

Esta segunda fase responde a la información recabada en las entrevistas de los docentes, quienes señalan que los cursos que han tomado hasta el momento, no corresponden a la realidad áulica. Además de no contar con otro espacio para poner en práctica lo aprendido y recibir la retroalimentación entre pares y formador.

Por ello, se propone en esta fase se aplique el producto de trabajo de la primera fase la Secuencia Didáctica elaborada, previa socialización y ajustada por los comentarios de sus compañeros.

En esta lógica, en la segunda fase se ha distribuido en cinco semanas, una vez a la semana con dos horas de trabajo cada sesión. Cabe señalar que la sesión 3 y 5 serán presenciales con el objetivo de dar seguimiento a la aplicación de su secuencia didáctica.

Tabla 4 5 Organización de la propuesta de intervención fase en línea.

<b>SEGUNDA FASE. En línea</b>	
<b>CICLO ESCOLAR 2018-2019</b>	
Dos horas por sesión	Total de horas = 10 horas
3 semana de agosto	Sesión 1
4 semana de agosto	Sesión 2
1 semana de septiembre	Sesión 3 Presencial
2 semana de septiembre	Sesión 4
3 semana de septiembre	Sesión 5 Presencial

Elaboración propia.

En esta segunda fase, se caracteriza el seminario-taller por ser en línea, cubriendo 10 horas distribuidas en cinco sesiones, dos horas por semana en una plataforma amigable, flexible con espacios para la reflexión individual y grupal, activa e interactiva. Con dos asistencias presenciales para dar seguimiento a los trabajos realizados.

Al final de la segunda fase, se entregará una constancia a los docentes participantes con valor a 30 horas.

## **Participantes**

Este seminario-taller está dirigido a los docentes del Colegio de Psicología, que imparten la asignatura de Psicología adscritos a la Escuela Nacional Preparatoria del Plantel Núm. 6.

Debido a la temática que se aborda en el seminario-taller sobre las competencias docentes, se puede extender la invitación a docentes de otros colegios del mismo plantel que deseen participar con el objetivo de captar mayor número de asistentes que deseen obtener estas herramientas teórico-metodológicas.

## **Población objetivo**

En esta propuesta, se pretende captar al 100% del personal de docentes (9) que imparten la asignatura de psicología. Se sugiere realizar la invitación a los docentes de otros colegios con el objetivo de retomar la información para incorporarla en sus secuencias didácticas.

## **Modalidad de trabajo en la Intervención**

La modalidad de trabajo con la que se atenderá la propuesta de intervención corresponde al seminario taller ya que permite relacionar de la práctica y en la práctica. Es decir, lo convierte en un proceso dialéctico que permite la retroalimentación. Además de que los participantes pueden aplicar los distintos planteamientos teórico-metodológicos que se configuran a lo largo del seminario – taller.

Cabe señalar que por el número de docentes (9), que se espera asistan al seminario- taller, permite consolidar los conocimientos, plantear preguntas de reflexión, indagar sobre su práctica docente, discutir pedagógicamente los temas.

## **Funciones del Formador**

En el seminario-taller se requiere de la participación de un formador que cumpla con la función de mediar los procesos de aprendizaje grupal, que esté atento a los procesos de aprendizaje, cuyo papel con respecto a la información consiste en orientar, facilitar su adquisición, despertar el interés y complementar la información que el grupo ha adquirido.

Además, el formador debe ser observador del proceso grupal considerando los temas de la intervención, los objetivos, los momentos que vive el grupo, la metodología didáctica y la evaluación a fin de tomar las decisiones pertinentes para con el lograr que todos los participantes se apropien de los contenidos.

### **4.4 Estructura de la Propuesta de Intervención**

#### **4.4.1 El propósito general de la propuesta**

Brindar al colectivo docente los referentes teórico-metodológicos sobre la elaboración de una secuencia didáctica para incorporarla en la planeación didáctica con el fin de fortalecer las competencias docentes.

La propuesta de intervención “Competencias docentes y elaboración de secuencias didácticas” está diseñada para realizarse en dos fases. La primera fase está estructurada por diez sesiones para trabajar 120 minutos en cada una. Cada sesión cuenta con propósitos conceptual, procedimental y valorar que guiará las actividades que conforman la secuencia didáctica. Cabe señalar que las tres primeras sesiones se diseñaron con para sensibilizar a los docentes participantes.

En cuanto a los contenidos que se abordaron, estos se relacionaron directamente a las necesidades de formación detectadas en los resultados del diagnóstico de necesidades (Ver tabla No. 4.3)

#### **4.4.2 Primera fase: Etapa presencial. “Elaboración de una secuencia didáctica”**

*Primera sesión:* En esta sesión se dará la bienvenida al seminario, se hace el encuadre. Sesión de sensibilización. Se aborda el tema sobre la importancia de la función docente a partir de reconocer las fortalezas y debilidades de su función y luego, lo contrasta con el perfil del buen docente. Para posteriormente realizar una reflexión colectiva respecto al autorretrato.

**Propósito valoral:** Sensibilizar a los docentes sobre la importancia de su función docente en los procesos de aprendizaje.

**Propósito procedimental:** Que los docentes elaboren el autorretrato colectivo sobre sus fortalezas y debilidades.

**Propósito conceptual:** Que los docentes conozcan sobre sus funciones sustantivas que tienen en los procesos de aprendizaje.

*Segunda sesión:* En esta sesión se abordan las competencias docentes. Sesión de sensibilización. Se identifica el perfil de egreso del alumno, se contrasta con las competencias docentes abordadas por Perrenoud y el autorretrato colectivo realizado en sesión anterior.

**Propósito valoral.** Reconocer las competencias docentes de su función.

**Propósito procedimental.** Contrastar las competencias docentes con su práctica educativa cotidiana e identificar las necesidades de formación académico.

**Propósito conceptual.** Analizar las competencias docentes que se requieren para desempeñar su función.

*Tercera sesión:* Sesión de sensibilización. En esta sesión se dará a conocer los resultados de la detección de necesidades de formación de los docentes del Colegio de Psicología. Se solicita a los docentes que identifiquen y jerarquicen las

necesidades de formación desde su visión. Se discuten las necesidades formativas derivadas del diagnóstico.

**Propósito valoral:** Reconocer las competencias docentes en su función.

**Propósito procedimental:** Contrastar las competencias docentes con su práctica educativa cotidiana e identificar las necesidades de formación académica.

**Propósito conceptual:** Analizar las competencias docentes que se requieren para desempeñar su función.

*Cuarta sesión:* En esta sesión se aborda las secuencias didácticas como parte de la planeación desde un enfoque constructivista. Se retoman los elementos que conforman una secuencia didáctica. Se hace énfasis en seleccionar un tema de su programa de estudios con el que irán construyendo su secuencia didáctica a partir de la siguiente sesión.

**Propósito conceptual:** Los docentes analiza la importancia de las secuencias didácticas como parte de la planeación.

**Propósitos valoral:** Los docentes valoran la importancia de la secuencia didáctica como una forma de movilizar los aprendizajes.

**Propósito procedimental:** Los docentes elaboren un escrito sobre la noción de aprendizaje y cómo se refleja en la elaboración de la secuencia didáctica.

*Quinta Sesión:* En esta sesión se abordan el tema de objetivos. Desde el reconocimiento de los propósitos de la asignatura y los criterios para su elaboración. Se inicia un ejercicio práctico que lleve a los docentes a la elaboración de los propósitos de su secuencia didáctica.

**Propósito procedimental:** Que los docentes elaboraren los propósitos de su secuencia didáctica a partir del diálogo pedagógico entre pares.

**Propósito conceptual:** Los docentes conocerán los elementos que conforma los propósitos de una secuencia didáctica.

**Propósito valoral:** Que los docentes valoren la importancia de realizar una secuencia didáctica lo que permitirá direccionar los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar su práctica.

*Sexta Sesión:* Se abordarán el tema tipo de contenidos, así como la selección y jerarquización de contenidos. Realizaran el ejercicio que les permita determinar los contenidos y su nivel de profundidad en la secuencia didáctica que están construyendo.

**Propósitos procedimentales:** Que el docente seleccione los contenidos curriculares que le permitan generar un aprendizaje profundo en los alumnos a partir del diseño de una secuencia didáctica.

**Propósito conceptual:** Que el docente reconozca los tipos de contenidos y la forma en que lo selecciona y jerarquice para el logro de los aprendizajes de los alumnos.

**Propósito valoral.** Que el docente valore la importancia de identificar el tipo de contenidos y el nivel de profundidad respecto al objetivo propuesto.

*Séptima Sesión:* En esta sesión se abordará el concepto de estrategia, diferencia entre estrategias de enseñanza y aprendizaje y, la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en la secuencia didáctica que elaboran.

**Propósito conceptual:** Que el docente conozca la variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

**Propósito procedimental.** Que el docente aplique los conocimientos adquiridos sobre las estrategias didácticas de aprendizaje y enseñanza en la construcción de su secuencia didáctica.

**Propósito actitudinal:** Que el docente reconozca la importancia de utilizar estrategias didácticas de aprendizaje y enseñanza para el logro de aprendizajes significativos.

*Octava Sesión:* En esta sesión se abordan los temas sobre la definición de medios y recursos didácticos, funciones y clasificación de los recursos didácticos. Así como la selección de los recursos didácticos que se emplearan en la secuencia didáctica diseñada.

**Propósito conceptual:** Que el docente conozca la variedad de medios y recursos didácticos

**Propósito procedimental:** Que el docente seleccione los medios y recursos didácticos adecuados para mejorar la recepción y aprendizaje de contenidos en la elaboración de su secuencia didáctica.

**Propósitos actitudinales:** Que los docentes valoren las ventajas y desventajas de los medios y recursos didácticos para su incorporación en la elaboración de la secuencia didáctica.

*Novena Sesión:* En esta sesión se abordan temáticas como importancia de la evaluación, tipos de evaluación, tipos de evaluación como: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. De igual manera se trabajarán las evidencias, rasgos y aspectos de la evaluación en los procesos de aprendizaje. Elegirán aquellos que le ayuden a evaluar los propósitos de aprendizaje que identificaron en la sesión quinta en la construcción de su secuencia didáctica.

**Propósitos conceptuales:** Que el docente analice los mecanismos de evaluación desde un enfoque formativo para su incorporación en la elaboración de una secuencia didáctica.

**Propósito procedimental:** Que el docente seleccione los mecanismos de evaluación que permitan valorar los avances de los procesos de aprendizaje en una secuencia didáctica.

**Propósitos actitudinales.** Que los docentes valoren la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para su incorporación en la elaboración de la secuencia didáctica.

*Décima Sesión:* En esta sesión se socializan las secuencias didácticas que se han elaborado en las sesiones anteriores. Se realiza la realimentación de las propuestas y se realizan los ajustes a las propuestas.

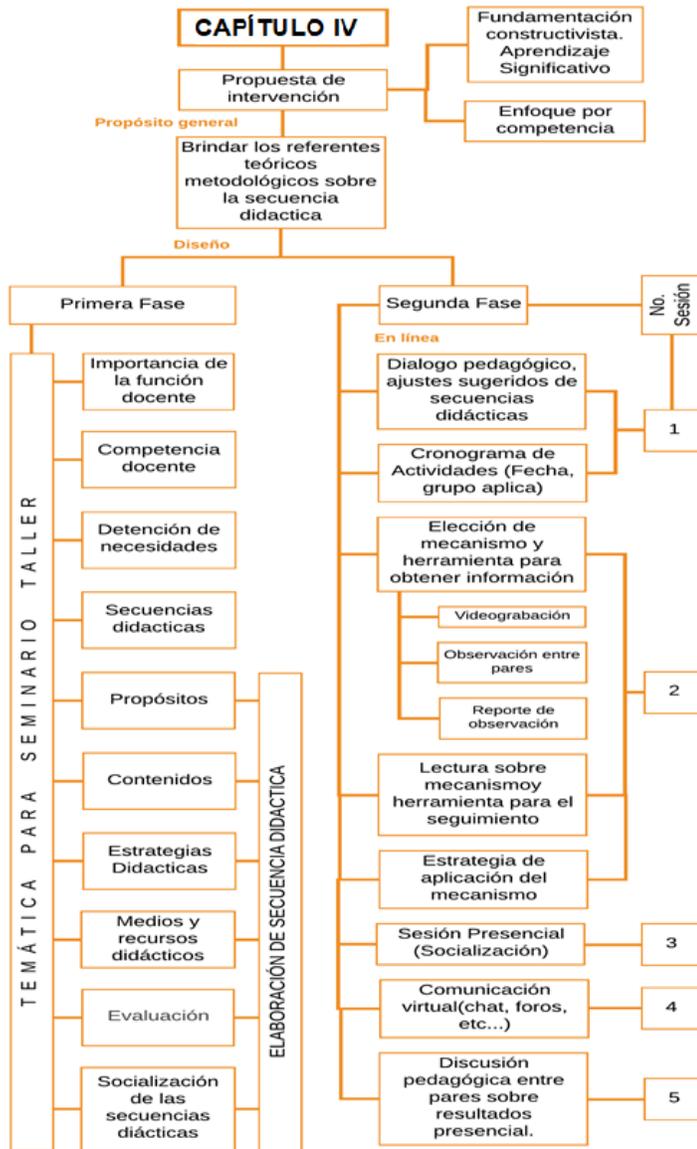
**Propósito conceptual:** Que el docente analice las propuestas de secuencias didácticas elaboradas a lo largo del seminario – taller.

**Propósitos procedimentales.** Que el docente exponga su propuesta de secuencia didáctica elaborada en las sesiones anteriores.

**Propósito actitudinal.** Que el docente valore los ajustes de la secuencia didáctica elaborada en el seminario-taller.

A continuación, se muestra en el siguiente esquema la estructura de la propuesta de intervención:

Figura 4 3 Estructura de la propuesta de intervención.



Elaboración propia.

En cada sesión se desarrolla de la siguiente manera:

### **Inicio de la sesión**

1. Se dará la bienvenida y el encuadre
2. Se indaga sobre sus conocimientos previos
3. Se da a conocer el tema y los propósitos de la sesión

### **Durante la sesión**

1. Realización de lecturas.
2. Reflexión sobre su práctica docente
3. Empleo de estrategias de enseñanza y aprendizaje
4. Ejercicios prácticos para aplicar en secuencias didácticas
5. Socialización de la secuencia didáctica

### **Cierre de la sesión**

1. En plenaria se realiza la discusión grupal sobre el tema
2. Se solicita actividad extraclase: ejercicios prácticos, preguntas de reflexión y análisis.
3. El formador realiza retroalimentación respecto a los temas abordados.
4. El formador sistematizará la información enviada a la plataforma y la presentará en la siguiente sesión.

Para la presentación de la propuesta de intervención en su primera Fase, se requirió del diseño de un formato en donde se detallarán los elementos que componen la planeación de cada una de las sesiones. En este caso, la propuesta está integrada por diez sesiones que se describen con el objetivo que el especialista en el tema pueda ejecutarlo. Cabe aclarar que dicha propuesta es susceptible de modificaciones de acuerdo a los intereses del grupo a quien va dirigido y a las habilidades del formador.

Como un apoyo al formado se presenta a continuación, un guía para explicar de manera previo que se entiende por cada uno de los elementos que integra la planeación de cada sesión: Nombre de la sede de aplicación, nivel educativo, asignatura, ciclo escolar, número de sesión, fecha de realización, duración, nombre del ponente, participantes, método, técnicas didácticas empleadas, recursos para la enseñanza, evaluación (proceso y producto), tipo de evaluación, propósito general de la propuesta, propósitos valorales, procedimentales o conceptuales, contenidos a tratar en la sesión, situación didáctica (inicio, desarrollo y cierre) y bibliografía.

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### PRIMERA FASE

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA</b>			
<b>SEMINARIO TALLER:</b> <i>Se menciona el nombre del Seminario Taller</i>			
<b>Nombre de sede de aplicación:</b> <i>Se menciona el lugar en donde se realizará la propuesta de intervención</i>	<b>Nivel educativo:</b> <i>Se nombra el nivel educativo en donde se ubica el plantel donde se desarrollará la propuesta de intervención.</i>	<b>Asignatura:</b> <i>Se nombra la asignatura que imparten los docentes a quienes se dirigida la Propuesta de Intervención.</i>	<b>Ciclo escolar:</b> <i>Nombrar el ciclo escolar en la que se desarrollará la propuesta de intervención.</i>
<b>Primera Sesión:</b> <i>Se menciona el número de sesión</i>	<b>Duración:</b> <i>Se realiza una estimación del tiempo que se tiene proyectado para la sesión de trabajo.</i>	<b>Ponente:</b> <i>Se anota el nombre del especialista que conducirá la sesión</i>	<b>Participantes:</b> <i>Se anota a quien va dirigida la propuesta de intervención.</i>
<b>Fecha de realización:</b> <i>Se anotará la fecha de aplicación de la propuesta</i>			
<b>Método:</b> <i>Se anota el nombre del plan estructurado que facilita y orienta el proceso de aprendizaje. Entre los que se destaca: expositivo, demostración práctica, construcción del aprendizaje, entre otros.</i>	<b>Recursos para la enseñanza:</b> <i>Incluye un listado breve del material y equipo didáctico que será utilizado para impartir la sesión de trabajo.</i>	<b>Evaluación:</b> <i>Se identifican a la evaluación como un proceso sistemático, continuo y con enfoque de formación integral.</i>	
<b>Técnicas didácticas:</b> <i>En esta sección, sólo se anotan las técnicas didácticas que se utilizarán durante la sesión. La elección y la aplicación de las técnicas tiene correspondencia con el tipo de método</i>		<b>Proceso</b> <i>Se mencionan los indicadores de logro (criterios de calidad) que permitan dar evidencia del logro de del propósito planteado.</i>	<b>Producto</b> <i>Se menciona las evidencias de trabajo que se. producen en la sesión de trabajo. Se identifican los instrumentos de evaluación a través de los cuales se evaluarán.</i>

<p>Las diferentes técnicas didácticas ayudan al docente y al alumnado a dinamizar el proceso de aprendizaje. Se definen como formas, medios o procedimientos sistematizados y suficientemente probados, que ayudan a desarrollar y organizar una actividad, según las finalidades y objetivos pretendidos.</p>			<p>Se menciona el tipo de evaluación: autoevaluación o coevaluación.</p>
<p><b>Bibliografía:</b> Este espacio se destina para mencionar las fuentes de información, los cuales son documentos que contienen la información sobre el tema o temas de la sesión. Y que apoyan la exposición y explicación de los conceptos que forma parte de la enseñanza. Se registran en este lugar los datos bibliográficos, hemerográficos y electrónicos que el docente utilizó para preparar su clase, mismos que pedirá a los asistentes que lean para su revisión.</p>			
<p><b>Propósito General:</b> Se menciona el propósito general de la propuesta de intervención.</p>			
<p><b>Contenidos:</b> Se mencionan los temas que se abordaran en la sesión</p>	<p><b>Propósitos:</b> Se anotan los propósitos de la sesión, especificando los conceptuales, procedimentales y valorales.</p>		
<p><b>SITUACIÓN DIDÁCTICA</b></p>			
<p>Se escribe la situación didáctica que implica organizar las diferentes actividades pensadas para favorecer determinados conocimientos o competencias y que permitan diferentes acercamientos.</p> <p>Se tiene que contemplar tres momentos en la secuencia didáctica: inicio, desarrollo y cierre. Es decir, se plasma de acuerdo con lo que se hará al empezar la clase para introducirla o presentarla; enseguida lo referente a su desarrollo para definir, explicar y ejemplificar los conceptos del tema; Además, de enlistar las actividades por realizar, lo cual ilustrará y complementará la exposición, Finalmente el cierre de la sesión, se presenta un resumen de lo expuesto y/o trabajado durante la sesión.</p> <p>Cabe mencionar que durante secuencia didáctica se identifican momentos los momentos de la evaluación.</p>			

4.4.2.1 Descripción de la primera fase.

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

**PRIMERA FASE**

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA</b>			
<b>SEMINARIO TALLER: Competencias docentes y la elaboración de secuencias didácticas</b>			
<b>Nombre de sede de aplicación:</b> Escuela Nacional Preparatoria. Plantel 6. "Antonio Caso"	<b>Nivel educativo:</b> Educación media superior. Bachillerato Universitario	<b>Asignatura:</b> Psicología	<b>Ciclo escolar:</b> 2018-2019
<b>Primera Sesión</b>	<b>Duración:</b> 30 minutos	<b>Ponente:</b>	<b>Participantes:</b> Docentes del Colegio de Psicología. Ambos turnos
<b>Fecha de realización:</b> Junio			
<b>Método:</b> Explicativo		<b>Evaluación:</b>	
<b>Técnicas didácticas</b> - Lluvia de ideas - Breve exposición de los conceptos - Técnica de presentación la telaraña		<b>Proceso</b> <b>Reflexión extraclase</b> Reflexionar a partir de las preguntas ¿Qué opinión tienen sobre el planteamiento de los propósitos del seminario-taller? ¿Qué se necesita para garantizar la concreción de los propósitos del seminario-taller?	<b>Producto</b> <b>1. Aplicación del cuestionario sobre</b> Evaluación diagnóstica Instrumentos sobre secuencias didácticas y TIC: Cuestionario <b>2. Entrega de reflexión extraclase por escrito.</b> Criterios: Retomar la lectura de la introducción, propósitos de la antología entregada. Reflexión coherente y pertinente sobre el tema. Entrega en tiempo y forma
	<b>Recursos para la enseñanza</b> Equipo de cómputo y cañón Hojas Plumones Cuestionarios Antología para el participante		

<b>Propósito General:</b> Brindar al colectivo docente los referentes teórico-metodológicos sobre la elaboración de una secuencia didáctica para incorporarla en la planeación didáctica con el fin de fortalecer las competencias docentes.	
<b>Contenidos:</b> Encuadre del seminario –Taller	<b>Propósito valoral:</b> Sensibilizar a los profesores sobre la función docente en los procesos de aprendizaje. <b>Propósito procedimental:</b> Que los docentes elaboren el autorretrato colectivo sobre sus fortalezas y debilidades. <b>Propósito conceptual:</b> Que los docentes conozcan sobre sus funciones sustantivas que tienen en los procesos de aprendizaje.
<b>SITUACIÓN DIDÁCTICA</b>	
<p>Se da la bienvenida al seminario-taller a los docentes que integran el Colegio de Psicología. Presentación del coordinador del seminario.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organizar el mobiliario en círculo, de manera que todos los participantes puedan verse y comunicarse cara a cara.</li> <li>2. Para empezar, se solicita a los participantes que hagan una breve presentación cuáles son sus expectativas, para ello se utilizará en técnica la telaraña que contribuya a generar un ambiente más relajado y adecuado para abordar el trabajo.</li> <li>3. Se hace la presentación al seminario-taller proyectando en PowerPoint, el propósito del seminario, los contenidos a abordar, la modalidad de trabajo, los productos de evaluación, así como la agenda de trabajo para su desarrollo, enfatizando los puntos que coincidan con sus expectativas.</li> <li>4. Se comenta que este taller-seminario se divide en dos fases, La primera de ellas, tiene una duración de 20 horas distribuidos en 10 sesiones en el periodo interanual con duración de dos horas cada sesión.</li> <li>5. Se explica que la segunda fase, serán 5 sesiones de duración de 2 horas por 5 semanas en línea, mediante la plataforma de Moodle, en la cual los docentes subirán sus evidencias de aplicación de su secuencia didáctica elaborada en la primera fase. Cabe señalar que la sesión 3 y 5 serán presenciales.</li> <li>6. El objetivo de la segunda fase, es promover la retroalimentación entre pares sobre la aplicación de la secuencia didáctica que fue elaborada en la primera fase.</li> <li>7. Al finalizar la segunda fase, en línea, se otorgará una constancia de 30 horas.</li> <li>8. Se aplica un cuestionario sobre secuencias didácticas y el manejo de las TIC que posibilite una evaluación diagnóstica y ubicar los conocimientos previos</li> <li>9. Como una tarea extraclase, se solicita la siguiente actividad para su entrega vía electrónica: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Se realizará una revisión de la antología que será entregada a los docentes. (Contiene las lecturas que se revisarán). Se solicita que exploren las sesiones, localicen los títulos y subtítulos; luego realicen una lectura sobre la introducción y los propósitos de la antología</li> <li>b) Se realizará una reflexión sobre los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué opinión tienen sobre el planteamiento de los propósitos del seminario-taller?</li> <li>- ¿Qué se necesita para garantizar la concreción de los propósitos?</li> <li>- Integren los comentarios que consideren respecto al seminario-taller.</li> </ul> </li> </ol> </li> </ol>	
<b>Bibliografía:</b> Antons, K. (1989). Práctica de la dinámica de grupos. Ejercicios y técnica. España: Herder. Zama M. (2009). Conducción de grupos en orientación educativa. Las dinámicas de grupo como apoyo didáctico. México: UNAM/DGOSE.	

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA</b>			
<b>SEMINARIO TALLER: Competencias docentes y la elaboración de secuencias didácticas</b>			
<b>Nombre de sede de aplicación:</b> Escuela Nacional Preparatoria. Plantel 6. "Antonio Caso"	<b>Nivel educativo:</b> Educación media superior. Bachillerato Universitario	<b>Asignatura:</b> Psicología	<b>Ciclo escolar:</b> 2018-2019
<b>Primera Sesión:</b>	<b>Duración:</b> 90 minutos	<b>Ponente:</b>	<b>Participantes:</b> Docentes del Colegio de Psicología. Ambos turnos
<b>Fecha de realización:</b> Junio			
<b>Método:</b> Explicativo	<p style="text-align: center;"><b>Recursos para la enseñanza:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de cómputo y cañón</li> <li>- Hojas de rotafolio</li> <li>- Plumones</li> <li>- Cuaderno de notas</li> <li>- Lápices</li> <li>- Antología para el participante</li> <li>- Cinta adhesiva</li> <li>-</li> </ul>	<b>Evaluación</b>	
		<b>Proceso</b>	<b>Producto</b>
		<p>Aportar elementos sobre el tema tratado.</p> <p>Reflexión sobre sus fortalezas y debilidades de su actuar como docente a partir de su práctica.</p> <p>Discusión en grupal o plenaria</p> <p><i>Criterios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coherencia en los argumentos</li> <li>- Recuperación de los conocimientos previos.</li> <li>- Recuperación de la información de las lecturas.</li> </ul>	<p><b>Elaboración del autorretrato y conclusiones.</b></p> <p><i>Instrumento:</i> Lista de cotejo</p> <p><i>Criterios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mencionar las fortalezas y debilidades de la función docente.</li> <li>- Descripción del perfil ideal del docente a partir de las lecturas.</li> <li>- Contraste del perfil ideal y el real.</li> <li>- Envió en tiempo y forma.</li> </ul> <p><b>Elaboración de un árbol de ideas</b></p> <p><i>Instrumento:</i> Rúbrica.</p> <p><i>Criterios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de ideas principales y secundarias.</li> <li>- Establece relación entre los conceptos de</li> </ul>

			<p>izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contempla un tema central y esquematiza la relación entre los otros conceptos.</li> <li>- Ortografía, gramática y presentación.</li> <li>- Presentación del esquema.</li> </ul> <p><b>Participación individual, equipo y plenaria</b>  <i>Instrumento: Rúbrica</i>  <i>Criterios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguimiento del tema</li> <li>- Contenido</li> <li>- Comprensión</li> </ul>
<p><b>Técnicas didácticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lluvia de ideas</li> <li>- Breve exposición de los conceptos</li> <li>- Preguntas exploratorias</li> </ul>		<p><b>Tipos de evaluación:</b> Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p>	
<p><b>Bibliografía:</b></p> <p>1. Carranza, Casas y Díaz, (2012). " Buenas prácticas docentes y constructivismo". En Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad. Una visión constructivista. UPN POLVO DE GIS, pág. 11- 16</p> <p>2. Ferres, V. (199). "Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica". En la formación y actualización para la función pedagógica. pág. 97- 129.</p> <p>3. UMAM/ENP (1996). Plan y programa de estudios Bachillerato universitario.</p>			
<p><b>Propósito General:</b>  Brindar al colectivo docente el referente teórico-metodológico sobre la elaboración de una secuencia didáctica para incorporarla en la planeación didáctica con el fin de fortalecer las competencias docentes.</p>			
<p><b>Contenido:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La importancia de la función docente</li> </ol>		<p><b>Propósito valoral:</b> Sensibilizar a los docentes sobre la importancia de su función docente en los procesos de aprendizaje.</p> <p><b>Propósito procedimental:</b> Que los docentes elaboren el autorretrato colectivo sobre sus fortalezas y debilidades.</p> <p><b>Propósito conceptual:</b> Que los docentes conozcan sobre sus funciones sustantivas que tienen en los procesos de aprendizaje.</p>	

## SITUACIÓN DIDÁCTICA

1. Para iniciar la actividad, se solicita a los asistentes que completen de manera individual el siguiente formato como una actividad inicial, en donde destacarán cinco fortalezas y cinco debilidades significativas de su actuar como docente. (10 minutos)

DOCENCIA		
No.	FORTALEZAS	DEBILIDADES
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

2. Posteriormente, se solicita la intervención de dos voluntarios que deseen comentar sus respuestas y se solicitará que argumenten sus respuestas. Las respuestas se abordarán en la discusión posterior a las lecturas. (10 minutos)
3. Se forman dos equipos para realizar cada uno las siguientes lecturas:  
  
Equipo 1. Buenas prácticas docentes y constructivismo (2012) pág. 11- 16  
Equipo 2. Ferres, V. (1999). "Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica"
4. Una vez en equipos, realizan cada uno, la lectura correspondiente. Como producto de cada lectura elaborarán un organizador gráfico como: "El árbol de ideas" donde se destacarán:
  - a) Nombre del tema (Anotar en el tronco del árbol)
  - b) En las ramas principales se coloca la idea principal
  - c) En las ramitas u hojas, las ideas secundarias. (30 minutos)
5. Cada uno de los integrantes del equipo explicarán una parte del árbol. (10 minutos)
6. A partir de la información se centra la discusión respecto al perfil ideal que señalan las diferentes lecturas. (15 minutos)
7. Se solicita que como colectivo docente discutan sobre las fortalezas y debilidades que tienen con los elementos de las lecturas que presentan como el ideal del perfil docente. (15 minutos)

8. Solicita a los asistentes que formen dos equipos para que realicen la actividad del autorretrato colectivo que envíen de manera electrónica.
9. Se les comenta la forma en la que se elaborará la actividad:
  - a) Se solicita que realicen un autorretrato colectivo por equipo, a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué nos caracteriza a nuestro colectivo docente?, ¿Cómo ha sido nuestra trayectoria docente?, ¿Cuáles son las habilidades y debilidades que nos caracterizan como colectivo?
  - b) Para realizar el autorretrato se requiere que participen todos los docentes del equipo en la discusión argumentada de tal forma que se pueda describir el perfil real de los docentes del Colegio de Psicología.
  - c) Se discute en equipo sobre las fortalezas y debilidades que detectaron a nivel individual y la correspondencia de la actividad del autorretrato colectivo, y su explicación a partir de las lecturas. Elaboran sus conclusiones y se envían vía electrónica al formador.
  - d) Se acuerda la fecha de envío para que el formador sistematice la información y lleva en hojas de rotafolio para continuar la siguiente clase.

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA</b>			
<b>SEMINARIO TALLER: Competencias docentes y la elaboración de secuencias didácticas</b>			
<b>Nombre de sede de aplicación:</b> Escuela Nacional Preparatoria. Plantel 6. "Antonio Caso"	<b>Nivel educativo:</b> Educación media superior. Bachillerato Universitario	<b>Asignatura:</b> Psicología	<b>Ciclo escolar:</b> 2018-2019
<b>Segunda Sesión:</b>	<b>Duración:</b> 120 minutos	<b>Ponente:</b>	<b>Participantes:</b> Docentes del Colegio de Psicología. Ambos turnos
<b>Fecha de realización:</b> Junio			
<b>Método:</b>  Explicativo/Ilustrativo Reflexivo	<b>Recursos para la enseñanza</b>  Cuaderno de notas. Lápices y plumones. Hojas de rotafolio	<b>Evaluación:</b>	
		<b>Proceso</b> <i>Discusión en grupal o plenaria:</i> - Recuperación de los conocimientos previos. (autorretrato) - Análisis sobre la información de las lecturas. - Reflexión sobre las competencias docentes que se requieren para hacer frente al perfil del alumno - Reconocimiento de necesidades de formación que se tienen que fortalecer - Delegar funciones y roles para cada miembro del equipo. - Trabaja de manera colaborativa. - Muestra satisfacción por el logro obtenido.	<b>Producto</b> <i>Participación en el Debate:</i> Instrumento: Rúbrica Criterios: - Entendiendo el tema - Rebatir - Información - Estilo de presentación - Organización  <i>Elaboración de conclusiones</i> Instrumento: Lista de cotejo Criterios: - Retomar información del autorretrato. - Integrar el perfil real del colegio de psicología - Análisis de sus necesidades de formación docente - Entrega en tiempo y forma. - Coherencia en sus argumentos Claridad en sus argumentos. - Logra el propósito de la actividad en general. - Evidencia documentación de fuentes de información

			<p><i>Actividad extraclase. Elaboración de texto</i></p> <p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar el contenido de la lectura</li> <li>- Presentar ejemplos de su práctica educativa que se relacionen con el tema.</li> <li>- Entrega en fecha y forma acordada.</li> </ul>
<p><b>Técnicas didácticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lluvia de ideas</li> <li>-Breve exposición de los conceptos</li> <li>-Mapa H de comparación y contraste</li> <li>-Preguntas guía</li> </ul>			<p>Tipos de evaluación: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Participación individual, equipo y plenaria</p>
<p><b>Bibliografía:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zabalza, M. "Calidad de la docencia universitaria. Propuesta práctica para la mejora de las clases". En Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.</li> <li>2. Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó. 11-16 pp.</li> <li>3. Características de egreso que se desea formar" En ENP/UNAM (1996). Plan de estudio 1996. Preparatoria. México, pág. 61.</li> <li>4. Torre, de la (2012). El profesorado que queremos. Maestros innovadores y creativos. En Estrategias didácticas innovadora. España: Octaedro, pág. 66-69.</li> <li>5. Torre, de la, (2012) Tres ideas en acción. En Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. 7-115 pág.</li> </ol>			
<p><b>Propósito General:</b> Brindar al colectivo docente el referente teórico-metodológico sobre la elaboración de una secuencia didáctica para incorporarla en la planeación didáctica con el fin de fortalecer las competencias docentes.</p>			
<p><b>Contenidos:</b> Competencias docentes para enseñar</p>	<p><b>Propósito valoral.</b> Reconocer las competencias docentes de su función. <b>Propósito procedimental.</b> Contrastar las competencias docentes con su práctica educativa cotidiana e identificar las necesidades de formación académico. <b>Propósito conceptual.</b> Analizar las competencias docentes que se requieren para desempeñar su función.</p>		
<p><b>SITUACIÓN DIDÁCTICA</b></p>			

Se comenta a los docentes a partir de una agenda de trabajo las actividades que se realizara en esta sesión. Se colocan el rotafolio de la sesión anterior para recordar las conclusiones y retomarlos durante la sesión.

A partir de las conclusiones de la sesión anterior se reflexiona respecto a la importancia de identificar esas necesidades para el logro del perfil de egreso de los alumnos de bachillerato por medio de las siguientes actividades:

1. El formador presentará la estrategia de mapa H de comparación y contraste en donde se mostrará a los asistentes las competencias docentes del profesorado desde dos perspectivas: Zabalza y Perrenoud. (15 minutos).
2. El formador explica que se eligió Perrenoud porque es el fundamento teórico de la investigación que se realizó sobre la valoración de la práctica docente en el Colegio de Psicología.
3. Se plantearán las siguientes preguntas guía para la discusión posterior y la entrega de conclusiones finales de la sesión.
4. ¿Qué semejanzas o diferencias encuentran entre la propuesta de Zabalza y Perrenoud?
5. Por medio de un debate, se realiza las clasificaciones de Zabalza y Perrenoud, justificando sus conclusiones de la sesión anterior (Autorretrato colectivo) en donde el colectivo docente identifico el perfil real del Colegio. (20 minutos)
6. En plenaria comentarán su punto de vista relacionando los textos anteriores y el apartado sobre las Características de egreso que se desea formar mencionado en el Plan de Estudios 1996. Preparatoria, para contestar ¿Cuáles son las competencias docentes que se requieren para hacer frente a este perfil de egreso de los alumnos? (15 minutos)

Como una forma de organizar la información, se sugiere considerar el siguiente cuadro sinóptico:

Competencias que el docente reconoce como Autorretrato colectivo	Competencias docentes según los referentes teóricos	Características de egreso del alumno

El formador invita a la discusión en el grupo:

- a) ¿Cuál creen que es la intención de haber presentado este tema sobre las competencias docentes? El formador centrará los comentarios para invitar a los docentes a revalorar su función y reconocerse como agentes de cambio.
- b) El resultado del cuadro anterior, permite resaltar la importancia de recuperar algunas competencias docentes que impliquen el logro del perfil de egreso del alumnado. (10 minutos)

La relevancia de este contenido es vital para continuar con los trabajos en la reunión, ya que se requiere preparar a los asistentes a la escucha activa, empática, consciente, decisiva y proactiva desde su papel como docentes para abordar el tema del docente innovador y creativo.

7. Se plantea una pregunta que invite a la discusión ¿Qué elementos pedagógicos y disciplinarios se requerían para realizar su función docente que coadyuve en el perfil de egreso de los alumnos preparatorianos? (10 minutos)  
El formador centrará la atención de los asistentes sobre la importancia de considerar dentro de esas competencias docentes, lo creativo innovador y cómo esto tiene una implicación en el salón de clase.
8. Con base en la lectura comentada sobre "El profesorado que queremos. Maestros innovadores y creativos" (2012). Se realiza una reflexión grupal en torno a las posibilidades de crecimiento profesional del docente cuando su función la desarrollo bajo la lógica de la innovación y lo creativo. Escriben sus respuestas en hojas  
Contestan a partir de las preguntas guías: (30 minutos)
  - a) ¿Qué implica ser un docente innovador y creativo?
  - b) ¿En qué medida, usted se considera un docente creativo e innovador?
  - c) ¿Qué respuesta a percibido de los alumnos ante su actuar innovador y creativo como docente?
9. Se solicita como una actividad extraclase que los docentes realicen la lectura de Torres de la (2012). Tres ideas en acción, con la intención elaborar un texto en donde contrastar los fundamentos de la lectura y propone ejemplos en su práctica educativa de cómo viven como docentes estas tres acciones: innovador, formación e investigar. Entregar vía electrónica al formador en la fecha acordada. En la siguiente sesión el formador presentara un rotafolio en donde se sintetice como viven los docentes estas tres acciones: innovación, formación e investigar.
10. El formador envía de manera electrónica, el diagnostico de resultados de necesidades de formación docente para su lectura previa y su análisis en la siguiente sesión.

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA</b>			
<b>SEMINARIO TALLER: Competencias docentes y la elaboración de secuencias didácticas</b>			
<b>Nombre de sede de aplicación:</b> Escuela Nacional Preparatoria. Plantel 6. "Antonio Caso"	<b>Nivel educativo:</b> Educación media superior. Bachillerato Universitario	<b>Asignatura:</b> Psicología	<b>Ciclo escolar:</b> 2018-2019
<b>Tercera Sesión</b>	<b>Duración:</b> 120 minutos	<b>Ponente:</b>	<b>Participantes:</b> Docentes del Colegio de Psicología. Ambos turnos.
<b>Fecha de realización:</b> Junio			
<b>Método:</b> Explicativo	<b>Recursos y técnicas para la enseñanza</b> Equipo de cómputo. Listado de necesidades de formación docente. Cuaderno de notas. Lápices y plumones. Hojas de rotafolio.	<b>Evaluación:</b>	
		<b>Proceso</b>	<b>Producto</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar los saberes pedagógicos y el saber experiencial</li> <li>- Realización de inferencias respecto a las necesidades de formación y las competencias docentes.</li> <li>- Consulta en fuentes de información.</li> <li>- Delega funciones y roles para cada miembro del equipo.</li> <li>- Trabajo de manera colaborativa</li> <li>- Muestra satisfacción por el logro obtenido.</li> </ul>	<p>Ejercicio de autoevaluación respecto a sus necesidades de formación: <i>Instrumento: Lista de cotejo.</i> <i>Criterios:</i> Planeación Gestión del ambiente de clase Gestión curricular Gestión didáctica Evaluación Formación docente <i>Conclusiones del debate:</i> <i>Criterios</i> <i>Instrumento: Rúbrica</i> Evidencias documentales y fuentes de consulta. Relación del resultado de la autoevaluación con la jerarquización colectiva de las necesidades. Argumentación de la necesidad formativa prioritaria Recuperación de experiencia en la formación docente. Expectativas de la formación docente.</p>

			<p><i>Actividad extraclase: Instrumentos:</i>  <i>Lista de cotejo</i>  <i>Criterios:</i>  Elegir de la lista de necesidades formativas aquella (una opción) que sea prioritaria atender  Describir de manera clara, coherente y pertinente una forma en que se pueda solventar esa necesidad detectada y elegida.  La forma de solventar la necesidad esta argumentada.</p>
<b>Técnicas didácticas:</b> Preguntas dirigidas		<b>Tipo de evaluación:</b> Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	
<p><b>Bibliografía:</b>  Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes del Colegio de Psicología.  Perrenoud. P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. México: Graó.</p>			
<p><b>Propósito General:</b>  Brindar al colectivo docente los referentes teórico-metodológicos sobre la elaboración de una secuencia didáctica para incorporarla en la planeación didáctica con el fin de fortalecer las competencias docentes.</p>			
<p><b>Contenidos:</b>  Detección de necesidades de formación de los docentes del Colegio de Psicología</p>		<p><b>Propósito valoral.</b> Reconocer las competencias docentes de su función.  <b>Propósito procedimental.</b> Contrastar las competencias docentes con su práctica educativa cotidiana e identificar las necesidades de formación académica.  <b>Propósito conceptual:</b> Analizar las competencias docentes que se requieren para desempeñar su función.</p>	
<b>SITUACIÓN DIDÁCTICA</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Una de las tareas del formador es pegar el rotafolio sobre la síntesis de las conclusiones que hicieron los docentes en la sesión anterior, respecto a los ejemplos de su práctica educativa en lo referente a tres ideas: innovador, formar e investigar.</li> <li>2. Con base en la Presentación del Diagnóstico de Resultados, el formador retoma guía la reflexión a partir de algunas preguntas claves o dudas que se generen después de la revisión del diagnóstico de resultados: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) ¿Cuáles de estas necesidades reconocemos de manera individual?</li> </ol> </li> </ol>			

- b) ¿Coinciden con el ejercicio sobre las fortalezas y debilidades que cada uno de los docentes tienen?
  - c) ¿Cuáles son las posibles consecuencias para el aprendizaje de los alumnos si se continua con esas estrategias de enseñanza?
  - d) ¿Qué efectos puede tener la falta de diseño de la planeación para la comprensión de los temas por parte de los alumnos?
  - e) ¿Qué ocurriría si se consideran los aprendizajes previos de los alumnos? (20 minutos)
3. Posteriormente, el formador comenta sobre la importancia de que reconozcan sus necesidades de formación. A partir del autoconocimiento se puede modificar algunas prácticas que no permiten avanzar en el logro de los propósitos.
4. Como una actividad adicional, se entrega un listado de necesidades formativas derivadas de la investigación para que ubiquen jerárquicamente las necesidades que requiere cada docente. (como un ejercicio de autoevaluación) y justifique sus respuestas. (10 minutos)
5. Se establecerá una plenaria para comentar hasta el momento cuales son las coincidencias que tienen respecto a lo que reconocen en lo individual, al ejercicio de autorretrato colectivo y los resultados hasta el momento compartidos. (15 minutos)
6. Se plantean una serie de preguntas guía a través de las cuales se pretende que el colectivo docente discuta sobre las necesidades de formación docente que consideren deben de priorizar (15 minutos)
- a) ¿En qué necesidades de formación reconocen el colectivo docente se requiere enfocar la formación?, ¿conocen las necesidades formativas del resto del colectivo docente?
  - b) ¿De qué manera han solventado esa necesidad formativa como colectivo?
7. Por medio de un debate, los asistentes han realizado una autoevaluación completa, respecto a las necesidades de formación, se construye junto con el colectivo docente una reconfiguración y apropiación de las necesidades de formación docentes: (20 minutos)
- c) ¿Las necesidades de formación detectadas en el ejercicio individual (autoevaluación) coinciden con la jerarquización colectiva de las necesidades? ¿Qué acciones se pueden llevar a cabo?
  - d) Solicitar al colectivo docente, argumente las necesidades formativas prioritarias hasta el momento.
  - e) ¿De qué manera, las experiencias en la formación docente han atendido esas necesidades formativas?
  - f) ¿Cuáles serían las expectativas del colectivo docente, respecto a la formación una vez que se dan a conocer y se priorizan las necesidades desde el centro educativo?

8. De manera grupal, se discuten sobre la organización, sistematización y jerarquización de una nueva lista de necesidades detectadas en el diagnostico presentado. (10 minutos)
  9. El formador centra las respuestas enfatizando qué acciones pueden ser y resolverse en este espacio de formación.
  10. Como un elemento importante del cierre de la sesión, el formador realizará la recapitulación acerca de la problemática educativa presentada y el listado final de necesidades de formación del profesorado.
  11. Se solicita a cada participante que en dos minutos por participante menciones sus conclusiones sobre la sesión y como esto les puede ayudar a su práctica educativa.
  12. Como una actividad extraclase, se solicita a los asistentes que, de esa lista de necesidades de formación, elijan una que consideren prioritaria atender y que presenten para la siguiente sesión una forma en que se puede solventar esa necesidad detectada.
  13. Se acuerda la fecha de envío de la actividad vía electrónica.
- El formador tendrá la tarea de sistematizar la información y llevarla en rotafolio para la siguiente sesión.

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA</b>			
<b>SEMINARIO TALLER: Competencias docentes y la elaboración de secuencias didácticas</b>			
<b>Nombre de sede de aplicación:</b> Escuela Nacional Preparatoria. Plantel 6 "Antonio Caso"	<b>Nivel educativo:</b> Educación media superior. Bachillerato Universitario	<b>Asignatura:</b> Psicología	<b>Ciclo escolar:</b> 2018 -2019
<b>Cuarta Sesión</b>			
<b>Fecha de realización:</b> Junio	<b>Duración:</b> 30 minutos	<b>Ponente:</b>	<b>Participantes:</b> Docentes del Colegio de Psicología. Ambos turnos
<b>Método:</b> Explicativo	<b>Recursos para la enseñanza</b> Cañón, Equipo de cómputo, Hojas de rotafolio, Plumones, Cinta adhesiva.	<b>Evaluación</b>	
		<b>Proceso</b>	<b>Producto</b>
		Delega funciones y roles para cada miembro del grupo Trabaja de manera colaborativa Muestra satisfacción para el logro obtenido.	
<b>Técnicas:</b> Preguntas dirigidas		<b>Tipos de evaluación:</b> Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	
<b>Propósito General:</b> Brindar al colectivo docente los referentes teórico-metodológicos sobre la elaboración de una secuencia didáctica para incorporarla en la planeación didáctica con el fin de fortalecer las competencias docentes.			
<b>Contenidos:</b> Justificación sobre la elección del tema para la propuesta de intervención		<b>Propósito conceptual:</b> Los docentes analiza la importancia de las secuencias didácticas como parte de la planeación. <b>Propósitos valoral:</b> Los docentes valoran la importancia de la secuencia didáctica como una forma de movilizar los aprendizajes. <b>Propósito procedimental:</b> Los docentes elaboren un escrito sobre la noción de aprendizaje y cómo se refleja en la elaboración de la secuencia didáctica.	

### SITUACIÓN DIDÁCTICA

El formador retoma los puntos de la sesión anterior colocados en los rotafolios, y se comentan sobre las alternativas de solución ante las necesidades de formación docente propuestas por los docentes.

1. A partir de este listado final, el formador comenta que hay coincidencias entre el listado que ellos realizan y la propuesta de intervención que se trabajará. (5 minutos)
2. Se aclara que son varias las necesidades de formación docente. Sin embargo, se atenderá aquella que sea prioritaria de acuerdo al diagnóstico previo, secuencia didáctica. (5 minutos)
3. Se explica a los asistentes que, de acuerdo con los resultados del diagnóstico, se consideró como una necesidad el organizar la propuesta de intervención para brindar al colectivo docente los elementos sobre los referentes teóricos-metodológicos en la elaboración de una secuencia didáctica con el fin de fortalecer las competencias docentes. (5 minutos)
4. Otro elemento que se retoma el formador, corresponde a los resultados del cuestionario aplicado en donde se pregunta. Sobre la autoevaluación de sus necesidades de formación docente. (5 minutos)
5. El formador explica la importancia de retomar la secuencia didáctica como un planteamiento que integra diferentes elementos didácticos pedagógicos, lo que implica considerar objetivos, contenidos, estrategias didácticas recursos y evaluación. El tratar cada elemento de manera aislada no permite construir un puente entre lo que sabe el alumno y lo nuevo que aprenderá. (5 minutos)
6. El formador comenta que se presenta una propuesta de intervención con el objetivo de mostrar una forma que en lo futuro ellos pueden retomar para elaborar otra propuesta de manera más amplia y a mediano plazo a partir de esta experiencia, donde se plantee desde el colectivo docente. (5 minutos)

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA</b>			
<b>SEMINARIO TALLER: Competencias docentes y la elaboración de secuencias didácticas</b>			
<b>Nombre de sede de aplicación:</b> Escuela Nacional Preparatoria. Plantel 6. "Antonio Caso"	<b>Nivel educativo:</b> Educación media superior. Bachillerato Universitario	<b>Asignatura:</b> Psicología	<b>Ciclo escolar:</b> 2018-2019
<b>Cuarta Sesión</b>	<b>Duración:</b>	<b>Ponente:</b>	<b>Participantes:</b> Docentes del Colegio de Psicología. Ambos turnos.
<b>Fecha de realización:</b> Junio			
<b>Método:</b> Explicativo	<b>Recursos para la enseñanza</b> Cañón, Equipo de cómputo, Hojas de rotafolio, Plumones, Cinta adhesiva. Lista de cotejo Secuencia didáctica.	<b>Evaluación</b>	
		<b>Proceso</b>	<b>Producto</b>
		Consulta de fuentes de información Delega funciones y roles para cada miembro del equipo Trabaja de manera colaborativa Muestra satisfacción por el logro obtenido. Presenta el producto en tiempo y forma.	<i>Participación en clase.</i> <i>Instrumento: Rúbrica</i> Criterios: Actitud frente a la dinámica. Manejo de términos técnicos Frecuencia de participación Definición de conceptos. <i>Cuadro de doble entrada.</i> Instrumento: Rúbrica Criterios: Elementos a comparar Características Identificación de semejanzas y diferencias Ortografía Presentación del esquema  <i>Actividad extraclase. Elaboración de un escrito argumentativo sobre</i>

			<p><i>la noción de aprendizaje.</i> y la secuencia didáctica</p> <p>Instrumento: Rúbrica</p> <p>Criterios: -Preparación -Identificación de elementos argumentativos -Transformaciones textuales -Estructura</p> <p>Valoración de una secuencia didáctica del participante (autoevaluación)</p> <p>Instrumento: Lista de cotejo</p> <p>Criterios: -El docente como experto -El alumno es el centro de las acciones para que aprenda. -Proceso de aprendizaje-enseñanza. -Conocimientos previos del alumno -Motivación del alumno para el aprendizaje -Contexto del alumno.</p>
<p><b>Técnicas didácticas</b> Lluvia de ideas Preguntas generadoras Phillips 6.6</p>		<p><b>Tipos de evaluación:</b> Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación</p>	
<p><b>Propósito General:</b> Brindar al colectivo docente los referentes teórico-metodológicos sobre la elaboración de una secuencia didáctica para incorporarla en la planeación didáctica con el fin de fortalecer las competencias docentes.</p>			
<p><b>Contenidos:</b> La secuencia didáctica como parte de la planeación. Un enfoque constructivista:</p>		<p><b>Propósito conceptual:</b> Los docentes analiza la importancia de las secuencias didácticas como parte de la planeación. <b>Propósitos valoral:</b> Los docentes valoran la importancia de la secuencia didáctica como una forma de movilizar los aprendizajes. <b>Propósito procedimental:</b> Los docentes elaboren un escrito sobre la noción de aprendizaje y cómo se refleja en la elaboración de la secuencia didáctica.</p>	

**Bibliografía:**

- Pitluk, L. (2014). "Fundamentos y funciones: el porqué y el para qué de la planificación didáctica." En la planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo. Argentina: Homo Sapiens
- Zabalza, M. (2013) "Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje" En competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Pag.70- 76
- Solé y Coll (1999). "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje". En El constructivismo en el aula. España: Grao

**SITUACIÓN DIDÁCTICA**

1. El coordinador rescatará los conocimientos y experiencias de los participantes en torno a la planeación didáctica y se relacionaran con su práctica educativa. Para ello, el coordinador aplicará la técnica lluvia de ideas a partir de las siguientes interrogantes: (5 minutos)

- a) ¿Qué se entiende por planeación didáctica?
- b) ¿Qué importancia tiene la planeación en el proceso enseñanza-aprendizaje?, ¿Usted realiza una planeación didáctica?
- c) ¿Qué relación existe entre la planeación anual, de unidad y de clase?
- d) ¿Qué elementos considera cuando realiza la planeación didáctica?
- e) ¿Cuál crees que es la razón por la cual a veces se considera a la planeación didáctica cómo un documento burocrático?
- f) ¿Para qué se realizan las adecuaciones a la planeación didáctica?
- g) ¿Cuál es la relación entre la planeación didáctica y la secuencia didáctica?

Mientras se lanzan las preguntas, el coordinador anotará en un cuadro de doble entrada, las ideas previas (respuestas anteriores) respecto a las respuestas emitidas. Los asistentes corroboran lo escrito.

2. Posteriormente, el formador organiza al grupo para la escucha activa y, realizar una lectura guiada al interior de los dos equipos que se formaran de cuatro y cinco integrantes cada uno, enfocando su atención en los siguientes aspectos: (20 minutos)

- a) La importancia de la planeación didáctica
- b) La implicación de las concepciones que se tienen sobre educación y el encuadre didáctico que se asume.
- c) La autonomía docente
- d) Los elementos de la planeación

Equipo 1. La lectura de Pitluk (2014). "Fundamentos y funciones: el por qué y el para qué de la planificación didáctica"

Equipo 2. Zabalza (2013) "Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje"

3. Después de realizar la lectura, se pondrán de acuerdo los integrantes del equipo para realizar una síntesis de lo comentado por el autor leído y completar el siguiente cuadro. (5 minutos)

Aspectos a analizar	Conocimientos previos	Análisis a partir de las lecturas
a) importancia de la planeación didáctica		
b) Implicaciones de las concepciones: educación y encuadre didáctico		
c) Autonomía docente		
d) Elementos de la planeación		

4. En plenaria se retoman los aspectos sobre las implicaciones de las concepciones que el docente tiene respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y como estas se ven reflejadas en la elaboración de la planeación didáctica. (10 minutos)

5. El formador hace énfasis en la importancia de encuadrar la planificación en el marco de las concepciones sobre las cuales se sustentan nuestras decisiones y lineamientos que permiten tomar decisiones de la institución y del docente. Para ello, se solicita a los asistentes planteen ejemplos sobre el concepto de aprendizaje, enseñanza, el papel que juegan los alumnos en los procesos de aprendizaje, de cómo realizan la evaluación, lo que permitirá a los docentes hacer una reflexión ya que estas respuestas se verán involucradas en la forma en que se conceptualice, realice la planeación y la secuencia didáctica. (10 minutos)

6. El formador recupera las participaciones anteriores para encuadrar la planificación en el marco de las concepciones sobre las cuales se sustentan nuestras decisiones y lineamientos que permiten tomar decisiones de la institución y del docente. (10 minutos)

7. Posteriormente, el coordinador del seminario, presentara un esquema en Power-point en donde se caracterice las diferentes aproximaciones teóricas y enfoque de competencias, sus supuestos, concepto de aprendizaje significativo y enseñanza como procesos planeados, evaluación con el objetivo que los docentes reflexionen sobre la gama de fuentes teóricas. (5 minutos)

8. Se invita a los docentes asistentes y argumenten ¿Cuál de ellas, tiene que ver más con su tipo de enseñanza? Además, se sondea en el grupo de docentes. ¿Cuál es el enfoque al que responde el programa de estudios de la ENP? (5 minutos).

9. Mediante una discusión argumentada, se establece entre los docentes asistentes, el enfoque pedagógico que sustenta el programa de estudios de la asignatura de Psicología. Con el objetivo de centrar información respecto a la aproximación constructivista, se solicita a los docentes comenten ejemplos de cómo la concretizar en el salón de clases. (5 minutos). Se anotan en rotafolio, las dudas u observaciones para posteriormente, retomarlo.

10. Se explicará a los asistentes que la propuesta de intervención presente, se enfocará en la elaboración de una secuencia didácticas como un elemento que permite integrar de la planeación: los objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y/ aprendizaje y la evaluación. Asimismo, el enfoque por competencias permite el logro del aprendizaje significativo y el cumplimiento del enfoque de la asignatura de Psicología. (5 minutos)

11. El coordinador divide al grupo en triadas para realizar la lectura y se aplica la técnica Phillips 6 6, por lo que se distribuirán las lecturas de la siguiente manera. (15 minutos)

Equipo 1: Solé, I. y Coll, (1999). "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje" (1999). En el constructivismo en el aula. España. Grao, pág.25 31

Equipo 2 Pitluk, L. (2014) "El encuadre de la planificación" En la planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo. Argentina: Homo Sapiens pág. 29-38.

Equipo 3. Solé, I. y Coll, Aprendizaje significativo" (1999) En el constructivismo en el aula. España. Grao, pág. 11-16

12. Se solicitará a cada participante que tome notas ya que posteriormente se reestructurarán los equipos.

13. En el segundo momento de la técnica grupal, se requiere que, al interior de cada equipo, se enumeran los participantes para conformar nuevos equipos con el fin comentar los aspectos centrales. Y realicen una reflexión respecto a sus ideas previas sobre el aprendizaje significativo y lo analizado en las lecturas. (20 minutos)

14. En plenaria se reflexiona respecto al papel que juegan como docentes desde una visión constructivista: ¿qué me falta por hacer para realizar el papel de mediador dentro del proceso enseñanza-aprendizaje?, ¿Desde el enfoque constructivista, ¿qué les áreas de oportunidad reconocen en sus planeaciones, en particular su secuencia didáctica?

15. Como actividad extraclase, se solicita a los docentes realicen un escrito argumentativo en el que los asistentes valoren una secuencia didáctica propia con lo que ya hayan trabajado a través de una lista de cotejo. La lista de cotejo, serán entregadas a cada asistente, las categorías a considerar son los siguientes:

- a) El docente como experto
- b) El alumno es el centro de las acciones para que aprenda.
- c) Proceso de aprendizaje –enseñanza.
- d) Conocimientos previos del alumno
- e) Motivación del alumno para el aprendizaje.
- f) Contexto del alumno
- g) Adecuación a partir de la experiencia de los alumnos

Incluyendo la entrega de un escrito breve con 250 caracteres donde reflexione sobre la forma en que se relaciona la noción que cada docente tiene acerca de lo que es aprendizaje y cómo se refleja en la elaboración de su secuencia didáctica.

16. Se establecen la fecha de envió de sus escritos, con el objeto que el formador realice un concentrado de información, sobre los resultados. así como los argumentos de sustentan su valoración. para su presentación la siguiente sesión.

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA</b>			
<b>SEMINARIO TALLER: Competencias docentes y la elaboración de secuencias didácticas</b>			
<b>Nombre de sede de aplicación:</b> Preparatoria. Plantel no. 6 “Antonio Caso” Escuela Nacional	<b>Nivel Educativo:</b> Educación media superior. Bachillerato Universitario	<b>Asignatura:</b> Psicología	<b>Participantes:</b> Docentes del Colegio de Psicología. Ambos turnos
<b>Quinta Sesión</b>			
<b>Fecha de realización:</b> Junio	<b>Duración:</b> 120 minutos	<b>Ponente:</b>	<b>Participantes:</b> Docentes del Colegio de Psicología. Ambos turnos
<b>Métodos:</b> Explicativo Demostrativa	<b>Recursos para la enseñanza</b>	<b>Evaluación</b>	
<b>Técnicas didácticas:</b> Preguntas generadoras Phillips 6.6	Hojas blancas Cañón, Equipo de cómputo, Hojas de rotafolio, Plumones, Cinta adhesiva, Lista de cotejo Secuencia didáctica.	<b>Procesos</b>  Consulta de fuentes de información Delega funciones y roles para cada miembro del equipo Trabaja de manera colaborativa Muestra satisfacción por el logro obtenido. Presenta el producto en tiempo y forma.	<b>Productos</b>  <i>Elaborar el cuadro de doble entrada.</i> Instrumento: Rúbrica Criterios: Elementos a comparar Características Identificación de semejanzas y diferencias Ortografía Presentación del esquema Elaborará los cuadros comparativos para diseñar objetivos de enseñanza y de aprendizaje. Y la identificación de tareas criterio. Instrumento: Lista de cotejo Criterios:

			Claridad, relación con los propósitos de la unidad del programa, relación con el contenido, nivel de complejidad, identificación de tareas criterio. Diferenciación de objetivos de enseñanza y de aprendizaje. Tipo de aprendizaje que se quiere enseñar.
<b>Propósito General:</b> Brindar al colectivo docente el referente teórico-metodológico sobre la elaboración de una secuencia didáctica para incorporarla en la planeación didáctica con el fin de fortalecer las competencias docentes.			
<b>Contenidos:</b> Elaboración de propósitos		<b>Propósito procedimental:</b> Que los docentes elaboren los propósitos de su secuencia didáctica a partir del diálogo pedagógico entre pares. <b>Propósito conceptual:</b> Los docentes conocerán los elementos que conforma los propósitos de una secuencia didáctica. <b>Propósito valoral:</b> Que los docentes valoren la importancia de realizar una secuencia didáctica lo que permitirá direccionar los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar su práctica.	
<b>Bibliografía:</b> UNAM/ENP (1996). Programa de estudios de la asignatura de psicología. México: ENP UNAM/ENP (1996). Plan de estudios. México: ENP Carranza, M., Casas; V. y Díaz, K (2012) “Aportes del constructivismo actual a las buenas prácticas del docente” En. Buenas prácticas docentes. México: UPN, pp. 14-19. Quesada, R. (2012). “Los objetivos” En. Cómo planear la enseñanza estratégica. México: Limusa			
<b>SITUACIÓN DIDÁCTICA</b>			
1. El formador hace referencia que hay documentos oficiales como el plan y programas de estudios, que contienen nociones respecto al fundamento epistemológico, en el que se propone la noción de aprendizaje que se desea lograr con sus alumnos, el perfil de egreso y como deberá ser la práctica del docente. (10 minutos) <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Se solicita a los docentes revisen su plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (1996), en los apartados siguientes:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo 1 “Características del egreso que se desea formar” pág. 61,</li> <li>- Equipo 2. “Núcleos y etapas de formación”, pág. 38- 47,</li> <li>- Equipo 3. “Importancia y eficacia de la concepción de enseñanza de la Escuela Nacional Preparatoria” pág. 26- 31.</li> </ul> </li> <li>b) Derivada de la revisión los docentes completaran el siguiente cuadro de doble entrada para concentrar la información.</li> </ul>			

	La noción en el currículo es... (Plan de estudios de la ENP, 1996)	La noción en el Programa de estudios de la asignatura es...	Nuestra noción como colectivo respecto a ...
Propósitos generales			
Aprendizaje			
Competencias			
Clasificación de competencias			

2. El formador promoverá la reflexión sobre su práctica cotidiana en el aula ¿Cómo trabajan los objetivos de enseñanza-aprendizaje? (retoma las conclusiones de la sesión anterior).

3. Se plantean las siguientes preguntas:

- a) ¿Realiza ajustes al propósito en el momento de llevar a cabo en su práctica?
- b) ¿Cuáles son los criterios que usted considera para replantear el propósito?
- c) ¿En qué términos los modifica?

4. Se solicita a los docentes que consulten el programa de estudios de la asignatura de Psicología para que identifiquen un tema que corresponda a la primera o segunda unidad del programa de estudios de la asignatura que impartan: Psicología, ya que será aquel con el que trabajará su secuencia didáctica en las siguientes sesiones. Entre los temas que pueden elegir:

- a) Unidad 1 Fundamentos científicos de la psicología
- b) Unidad II. Bases Fisiológicas de la conducta.

Por otra parte, se recuerda a los docentes participantes que eligieron tema implicará en la segunda parte del seminario-taller, la aplicación la secuencia didáctica y comunicar los resultados de su aplicación en línea. Para que correspondan los tiempos destinados al desarrollo en los que se abordan la Unidad 1 y II dentro del ciclo escolar, es importante que se establezca un compromiso para la elaboración de la secuencia didáctica y su aplicación. En la sesión anterior se adelantó la tarea para que pensarán que tema seleccionarían

Los docentes pueden guiar su trabajo a partir del formato siguiente para organizarse.

Elementos que dan como resultado el aprendizaje	Nombre de la unidad.	De acuerdo con la unidad elegida del programa de estudios (1996) Anote el propósito de la unidad elegida.	Realice los comentarios necesarios respecto al propósito oficial
1. Integrar en la esfera cognitiva 2. Lograr que el estudiante se reconozca lo que aprende 3. A partir de lo que aprende en las aulas, el estudiante sea agente de transformación en su contexto.			-

5. Se realizará la lectura guiada sobre los criterios de los objetivos o tareas criterio de Quesada (2012), destacando las ideas principales y la diferenciación de un objetivo del docente y los objetivos del alumno. (10 minutos).

6. Se focaliza la atención respecto a los criterios siguientes: claridad, tiempos razonables para alcanzarlo, se describe el resultado del aprendizaje y congruencia con el objetivo superior (de la Unidad de su programa de la asignatura).

7. Se realizará una presentación en power point respecto al texto: “Criterios de la enseñanza estratégica” que hace énfasis en que los objetivos describen lo que se conoce como tarea criterio. Es decir, se tiene que explicar lo que el alumno debe hacer (10 minutos).

8. El coordinador puede hacer alusión a que es útil conceptualizar el logro de estos objetivos a través de una serie de tareas criterio de las que se derivan todas las actividades que el profesor organiza para que sus alumnos adquieran el conocimiento. El coordinador del taller, alentará a los docentes asistentes para que, en la elaboración de sus objetivos, identifiquen las tareas criterio, completando el siguiente formato, a partir del ejercicio que elaborará. (15 minutos).

9. Se presentan algunos ejemplos de los objetivos para que los docentes asistentes puedan plantear dudas y puedan plantear sus propios objetivos más adelante.

10. Se retoman los ejercicios realizados por parejas, se realizará la retroalimentación sobre la elaboración de los objetivos con base en los criterios planteados en las lecturas. En caso de que el ejercicio realizado no satisfaga algunos de los criterios señalados anteriormente, se deberán hacer los ajustes correspondientes hasta lograr un objetivo que sea una herramienta útil para dirigir con precisión la planeación de la enseñanza. (5 minutos)

11. Con los criterios anteriores, los docentes participantes elaboraran el objetivo y complementan el siguiente cuadro. (10 minutos)

Unidad Elegida:				
Propósito de la unidad elegida	Tema(s) elegidos del Programa	Objetivo de enseñanza	Objetivo de aprendizaje	Nivel de profundidad
Tareas criterio (típicas) que llevará el docente para alcanzar el objetivo				
Tareas criterios (típicas) que llevará al alumno a enseñar				

12. Una vez terminados los objetivos se comentarán ante el grupo para su socialización y aportación entre el colectivo docente. (10 minutos)

13. Cada docente realizará los ajustes necesarios a los objetivos planteados. (5 minutos)

14. Es importante mencionar al colectivo docente que las tareas dirigidas al alumno incluyen las que se realizan en clase como las extraclase. y que estas tareas criterio, integran el contexto, el contenido de la tarea, así como el tipo de aprendizaje que se pretende enseñar.

- a) Se solicitará a los maestros que discutan a través de una plenaria, los siguientes aspectos (20 minutos):
- b) La pertinencia de los objetivos planteados en relación con el propósito de la unidad
- c) las tareas criterio posibilitan el logro de los objetivos.
- d) Si el nivel de profundidad es adecuado. Explique

15. Posteriormente, se forman cuatro equipos de 2 personas cada uno para que cada realicen la lectura “fijación de los objetivos del aprendizaje (Taxonomía)” mediante la técnica de Philips 6.6.

16. Se recomponen los equipos para intercambiar la información del texto.

17. Posteriormente, en plenaria cada se comenta y comparte la información y se agregan ejemplo de cómo lo aplicarían en su secuencia didáctica que elaborarán identificando el nivel de profundidad

18. ¿Cómo conclusiones de esta sesión, el formador puede invitar a los docentes para que comenten respecto a la importancia de realizar los objetivos en una secuencia?, ¿Para qué les sirve definirlos?, ¿En qué les ayudaría a los alumnos conocer el objetivo de aprendizaje? La elaboración de propósitos obliga al docente a reflexionar en:

- a) ¿Qué es lo que voy a enseñar?
- b) ¿El alumno que va a aprender?
- c) ¿Cuál es la finalidad de lo que voy a hacer?

19. A partir de lo revisado hasta el momento, los docentes reformulan sus propósitos que serán fundamentales para la elaboración de la secuencia didáctica.

20. Cómo una actividad extraclase, los participantes realizaran las lecturas siguientes:

- a) Pérez, (2017). El triángulo interactivo “Factores del contenido que se relacionan con los enfoques de aprendizaje” En Desarrollo psicológico y educación
- b) Carranza, Casas y Díaz (2012) “Aportes del constructivismo actual a las buenas prácticas docentes.
- c) Quesada, (2012). “¿Qué son los contenidos escolares?”

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA</b>			
<b>SEMINARIO TALLER: Competencias docentes y la elaboración de secuencias didácticas</b>			
<b>Nombre de sede de aplicación:</b> Preparatoria. Plantel no. 6 "Antonio Caso" Escuela Nacional Preparatoria.	<b>Nivel Educativo:</b> Educación media superior. Bachillerato Universitario	<b>Asignatura:</b> Psicología	<b>Ciclo Escolar:</b> 2018-2019
<b>Sexta sesión</b>			
<b>Fecha de realización:</b> Junio	<b>Duración:</b> 100 minutos	<b>Ponente:</b>	<b>Participantes:</b> Docentes del Colegio de Psicología
<b>Método:</b>  Explicativo	<b>Recursos para la enseñanza</b> Cañón, Equipo de cómputo, Hojas de rotafolio, Plumones, Cinta adhesiva Lista de cotejo Secuencia didáctica.	<b>Evaluación</b>	
		<b>Proceso</b>	<b>Producto</b>
		Colaboración con sus compañeros en la organización y presentación del panel Cumple con las especificaciones de un panel. Muestra satisfacción al trabajar Consulta de fuentes de información Delega funciones y roles para cada miembro del equipo.	Participación en el panel. <i>Instrumento: Rúbrica</i> <i>Criterios:</i> Entendimiento del tema Organización Información Contacto visual Voz Recuperación de ejercicios. Cuadro sinóptico. <i>Instrumento: Rúbrica</i> <i>Criterios:</i> Elementos a comparar Características Identificación de semejanzas y diferencias. Ortografía Presentación del esquema
<b>Técnicas didácticas:</b>  Preguntas generadoras Panel		<b>Tipos de evaluación:</b> Coevaluación	

**Bibliografía:**

- Pérez, (2017). El triángulo interactivo “Factores del contenido que se relacionan con los enfoques de aprendizaje” En Desarrollo psicológico y educación
- Carranza, Casas y Díaz (2012) “Aportes del constructivismo actual a las buenas prácticas docentes.
- Quesada, (2012). “¿Qué son los contenidos escolares?

**Propósito General:**

Brindar al colectivo docente los referente teórico-metodológicos sobre la elaboración de una secuencia didáctica y su estrategia de evaluación para incorporarla en la planeación didáctica con el fin de fortalecer las competencias docentes.

**Contenidos:**

- o Tipos de contenidos
- o Selección del contenido

**Propósito procedimental:** Que el docente seleccione los contenidos curriculares que le permitan generar un aprendizaje profundo en los alumnos a partir del diseño de una secuencia didáctica.

**Propósito conceptual:** Que el docente reconozca los tipos de contenidos y la forma en que lo selecciona y jerarquice para el logro de los aprendizajes de los alumnos.

**Propósito valoral.** Que el docente valore la importancia de identificar el tipo de contenidos y el nivel de profundidad respecto al objetivo propuesto.

**SITUACIÓN DIDÁCTICA**

Como una manera de recapitular la sesión anterior, el formador recuerda a los asistentes que desde la sesión anterior (cuatro) a la novena, se estarán abordando los elementos que conforman una secuencia didáctica. En la presente sesión corresponde al tema de contenidos en una secuencia didáctica.

1. Como una manera de recordar lo revisado hasta este momento, se plantea la analogía sobre la planeación a una fiesta con la planeación que realiza el docente: (10 minutos)

No.	Planear una salida de vacaciones	A que parte de la secuencia didáctica hace referencia
1.	¿Qué es lo que queremos hacer?	
2.	Contexto en el que estamos (sados, con hijos, con pocos recursos económicos, etc.)	
3.	¿Qué queremos hacer?	
4.	¿Concretar en un lugar en particular del mapa turístico nacional, para tomar las vacaciones? Depende siempre de dónde queremos ir.	
5.	Decidir ¿cómo lo vamos a hacer?	
6.	¿Qué recursos necesitamos considerar?	
7.	¿Cuándo lo vamos hacer?	
8.	¿Después del viaje platicamos en familia sobre cómo nos fue en el viaje?	

2. Los docentes participantes anotaran cuales serían los elementos de los que se comentan, tratando de hacer un símil con la secuencia didáctica. El formador, enfatiza en lo que se revisará en esta sesión corresponde a los contenidos. Sin embargo, en el proceso de aprendizaje y enseñanza, hay un tercer elemento que son los contenidos que se manifiestan a partir de un currículo oficial.
3. El formador lanza preguntas generadoras para despertar el interés respecto al tema: ¿Cómo se apropian del programa de estudios de su asignatura?, ¿De qué manera ustedes realizan su planeación?, ¿Cómo eligen los contenidos de una secuencia didáctica?, ¿De qué manera consideran que los contenidos forman parte de un triángulo interactivo?, comenten ejemplos de cómo interactúan ustedes, alumnos y contenidos. El formador comenta que estas respuestas serán un elemento importante de abordar una vez que termine el siguiente panel. (10 minutos)
4. Previa lectura de los textos solicitado como actividad extraclase. Se les comenta a los asistentes que siete de ellos, fueron seleccionados al azar para participar en un panel de discusión. Los dos restantes fungirán como moderador y secretario. (30 minutos)  
Las preguntas que tendrán que discutir los panelistas son:
  - ¿Qué significa para usted enseñar?
  - ¿De qué manera enfocar la enseñanza para que sus alumnos generen aprendizajes profundos?
  - ¿En qué consiste el triángulo interactivo?
  - ¿Cómo relaciona el triángulo interactivo con su práctica docente?
  - ¿Qué es la interactividad? Proporcionen un ejemplo.
  - ¿Qué es una comunidad de aprendizaje?
  - ¿Qué son los contenidos escolares?
  - ¿Para qué la reorganización de los contenidos?
  - ¿Cuáles son los tipos de contenidos y cómo se caracterizan?

- ¿Cuáles son los principios para realizar la secuenciación de contenidos?
- 5. Los panelistas decidirán en qué orden contestarán las preguntas. Cada participante tendrá dos minutos para responder, y los demás participantes, un minuto para exponer sus replicas
- 6. Cada uno contestará las preguntas conforme a su turno.
- 7. El formador reorientará la discusión y si es necesario realiza preguntas
- 8. Entre todos se analiza los puntos más relevantes escritos por el secretario Se les pedirá a los asistentes anoten de manera individual sus comentarios, conclusiones y se aclaran dudas por los panelistas.
- 9. El formador centra la información precisando que, desde la visión del enfoque del aprendizaje significativo, el triángulo interactivo hace referencia a un aprendizaje integral, ya que todo conocimiento a enseñar abarca lo cognoscitivo, las habilidades, las emociones y las actitudes como producto de la interacción de docente – alumno quienes son los actores del acto educativo dentro de un contexto sociocultural donde se trabajan con los contenidos. (5 minutos)
- 10. Se retoman los comentarios generados al inicio de la sesión sobre sus conocimientos previos sobre el tema y su experiencia docente en el tema del triángulo interactivo para centrar sus comentarios una vez que se discutió el tema. (10 minutos)
- 11. El formador comenta que bajo la lógica que los contenidos del programa de estudios oficiales son reagrupados y combinados los temas y subtemas en un todo coherente y significativo por parte del docente. Se les invita a que comenten sus experiencias al respecto y compartan con el resto del grupo para retroalimentar sus decisiones pedagógicas.
- 12. Se comenta a los docentes asistentes que, con el fin de continuar con el diseño y la elaboración de la secuencia didáctica, la cual será retomada en cada sesión, se incorporarán cada sesión elementos nuevos que den cuenta al finalizar el seminario-taller, de una secuencia didáctica concluida y retroalimentada por sus compañeros para su aplicación posterior. En esta sesión se incluirán ejercicios que posibiliten al docente a tomar decisiones respecto a los contenidos que integrará.
- 13. El formato recapitulará con base en las notas del panel. (5 minutos)

El formador recapitulara con base en las notas del panel. (5 minutos)

CONSIDERACIONES IMPORTANTES PARA LA ELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS A TRABAJAR EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Características de los contenidos escolares	Caracterización de los tipos de contenido	Principios para secuenciar los contenidos
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Precisa aquellos aspectos a desarrollar en los alumnos.</li> <li>2. Se pueden adquirir mediante una instrucción deliberada</li> <li>3. Se requiere de estrategias didácticas diferenciadas y pertinentes a la disciplina, al tipo de resultados de aprendizaje a lograr y al proceso cognoscitivo estimulado</li> <li>4. Lo importante es conseguir que los alumnos les atribuyan un sentido. logren aprender significativamente y los incorporen a su bagaje personal</li> <li>5. Para su adquisición hay que fomentar su generalización a otros contextos y estimular la reflexión sobre las acciones realizadas.</li> </ol>	<p><b>Declarativos</b> Son saberes referidos a conceptos, datos, hechos y principios. Es el saber acerca de ...</p> <p><b>Procedimentales.</b> Es el saber instrumental que comprende la ejecución de habilidades, estrategias, técnicas o métodos. Es el saber hacer.</p> <p><b>Actitudinales</b> Implican los saberes y comportamientos afectivo-sociales como son las normas y valores, así como saber comportarse de manera social. Es el saber ser.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cronológicos o seguir una secuencia temporal.</li> <li>2. Ir de lo simple a lo complejo</li> <li>3. Ir de lo concreto a lo abstracto</li> <li>4. Ir del todo a las partes y de nuevo al todo.</li> </ol>

14. Como parte de las actividades del taller, el formador comenta a los docentes que será importante recuperar sus ejercicios anteriores como los propósitos, tema, objetivos de enseñanza y aprendizaje previamente trabajados ya que estos serán los insumos que nos permitan armar paso a paso la secuencia didáctica. El siguiente formato les permitirá organizar de manera didáctica la información. (30 minutos)

UNIDAD SELECCIONA:			PROPOSITO DE LA UNIDAD SELECCIONADA:			
OBJETIVO DE ENSEÑANZA ¿Qué deseo enseñar?	OBJETIVO DE APRENDIZAJE ¿Qué tipo de aprendizaje deseo generar en alumnos?	TIPO DE APRENDIZAJE ¿Cuál es el tipo de aprendizaje que se desea genera?	TEMA ELEGIDO PARA TRABAJAR EN LA SECUENCIA ¿Cuál es el tema del programa que eligió?	TIPO DE CONTENIDO	SELECCIÓN DE SUBTEMAS ¿Cuáles son los temas relevantes en el curso?	JERARQUIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS ¿Cuál es la función que cumplen los contenidos en el proceso E-A que desea llevar a cabo?

15. Se solicita a los asistentes presenten sus trabajos realizados al resto del grupo para tomar nota de los comentarios de sus compañeros. La estrategia que utilizaran los docentes será el NPI, en donde destacara lo negativo o desacuerdos, positivo o desacuerdo e interrogantes. Cada docente participante tendrá 2 minutos para presentar su trabajo. 20 minutos.
16. Como un cierre de la sesión los docentes tendrán dos minutos para expresar
  - a) En qué medida, esta organización me ayuda para identificar los contenidos y la jerarquización de ellos.
  - b) ¿Cómo podría utilizarlos para realizar una secuencia didáctica?
17. Como parte de la actividad extraescolar, los docentes valoraran la importancia de hacer los ajustes necesarios. Los docentes Justificaran su decisión de pedagógica de realizar los cambios sugeridos o no hacerlos. La información se envía de manera electrónica al formador.

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA</b>			
<b>SEMINARIO TALLER: Competencias docentes y la elaboración de secuencias didácticas</b>			
<b>Nombre de sede de aplicación:</b> Escuela Nacional Preparatoria. Plantel 6. "Antonio Caso"	<b>Nivel educativo:</b> Educación media superior: Bachillerato	<b>Asignatura.</b> Psicología	<b>Ciclo escolar:</b> 2018-2019
<b>Séptima Sesión</b>	<b>Duración:</b> 120 minutos	<b>Ponente:</b>	<b>Participantes:</b> Docentes del Colegio de Psicología
<b>Fecha de realización:</b> Junio			
<b>Método:</b> Explicativo/ilustrativo, Reflexivo	<b>Recursos para la enseñanza</b> . Cañón, Equipo de cómputo, Hojas de rotafolio, Plumones, Cinta adhesiva. Formato de Diagrama de Pescado	<b>Evaluación</b>	
		<b>Proceso</b> Recuperación de los conocimientos previos -Consulta en fuentes de información. Delega funciones y roles para cada miembro del equipo. Muestra satisfacción por el logro obtenido. Colabora con sus compañeros en la organización y presentación de su mapa conceptual y cuadro de doble entrada	<b>Producto</b> Elaboración del mapa conceptual. Instrumento: Rúbrica <i>Criterios:</i> <i>Esquematización</i> <i>Diseño</i> <i>Organización</i> <i>Conexión de conceptos</i> <i>Presentación del mapa conceptual</i> <i>Exposición del mapa conceptual</i>  Entrega de Actividad extraclase Instrumento: Lista de cotejo. <i>Criterios:</i> <i>Pertinente de acuerdo al contenido que se trata.</i> <i>Correspondencia con el tipo de enseñanza</i> <i>Responden con al tipo de aprendizaje</i> <i>Promueven habilidades cognitivas</i> <i>Correspondencia con el propósito de enseñanza y aprendizaje.</i> <i>Selección y secuencia de contenido</i>

			<i>Descripción del procedimiento de enseñanza y aprendizaje.</i>
<b>Técnicas didácticas: Preguntas generadoras Lluvia de ideas</b>		<b>Tipos de evaluación:</b> Coevaluación sobre la exposición de los mapas conceptuales (destacara los aspectos positivos, negativos y las dudas que surgen de sus trabajos)	
<b>Propósito General:</b> Brindar al colectivo docente el referente teórico-metodológicos sobre la elaboración de una secuencia didáctica y su estrategia de evaluación para incorporarla en la planeación didáctica con el fin de fortalecer las competencias docentes.			
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Contenidos:</b></li> <li>Concepto de estrategia</li> <li>Diferencia entre estrategia de enseñanza y aprendizaje</li> <li>Aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en una secuencia didáctica</li> </ul>		<p><b>Objetivo conceptual:</b> Que el docente conozca la variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje.</p> <p><b>Objetivo procedimental:</b> Que el docente aplique los conocimientos adquiridos sobre las estrategias didácticas de aprendizaje y enseñanza en la construcción de su secuencia didáctica.</p> <p><b>Objetivo actitudinal:</b> Que el docente reconozca la importancia de utilizar estrategias didácticas de aprendizaje y enseñanza para el logro de aprendizajes significativos.</p>	
<b>Bibliografía:</b> Carranza, M., Casas, M., y Badillo, A. (2011). "¿Qué son las estrategias de enseñanza y de aprendizaje?" En Guía para la planeación didáctica en la Universidad. México; UPN/Polvo de Gis. 44-46 pp. Díaz-Barriga y Hernández, (2010) "¿Qué son las estrategias de aprendizaje?" En Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. Mc Graw Hill, pag178- 182 Monereo, et. al (2007). El profesor como aprendiz de su materia" En Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela". España. Graó. Pp. 53-60. Monereo, et al. (2007) "Enseñar y aprender, dos caras de la misma moneda" En Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. España: Graó, 48- 52			
<b>SITUACIÓN DIDÁCTICA</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El profesor da la bienvenida a los asistentes, y entrega la agenda de trabajo de la sesión.</li> <li>2. El formador lanza preguntas generadoras (5 minutos) <ol style="list-style-type: none"> <li>a) ¿De qué manera ellos aprendieron un contenido, por ejemplo, las tablas de multiplicar?, "¿Por qué la necesidad de formar al profesorado en estrategias de aprendizaje?</li> <li>b) Desde su experiencia, comenten ¿cómo llevan a cabo una estrategia? ¿Qué tipo de estrategias reconocen? Mencionen algunas de ellas. ¿En qué medida, el conocer diferentes estrategias didácticas le han permitido conocer los procesos de aprendizaje de sus alumnos?</li> </ol> </li> <li>3. Se anotan las respuestas en un cuadro de doble entrada para identificar las ideas previas de los docentes asistentes.</li> <li>4. Posteriormente, se solicita a los docentes que formen tres triadas con el objetivo de realizar las lecturas siguientes: (20 minutos)</li> </ol>			

**Equipo 1.** “Enseñar y aprender, dos caras de la misma moneda” Monereo, et al. (2007) 48- 52

- a) ¿La forma en que aprende el profesor es la forma en que enseña?
- b) ¿Qué se requiere para romper con un círculo de cómo aprendí te enseñó?
- c) Explique la importancia de un mediador experto en la reflexión que realiza el docente respecto a los procedimientos.

**Equipo 2.** Monereo, et al (2007) “El profesor como aprendiz de su materia” pág.53- 60

- a) ¿Por qué sería importante incluir el manejo de las estrategias didácticas dentro del perfil de docente?
- b) ¿Para qué se enseña a través de estrategias?
- c) ¿Qué implicaciones tiene el ser rol del profesor como aprendiz y enseñante estratégico de su materia?

**Equipo 3.** Díaz-Barriga y Hernández, (2010) ¿Qué son las estrategias de aprendizaje” pág. 178- 182

- a) ¿Cómo ha sido su formación en el rubro de las estrategias didácticas?
- b) ¿Para qué dotar a los alumnos de estrategias?
- c) A partir de las lecturas, ¿Cuál es su concepto de estrategia de enseñanza y aprendizaje?
- d) ¿Cuáles son los elementos que se encuentran involucrados en el uso de las estrategias de aprendizaje?

5. En plenaria, se abordan los textos a partir de las preguntas guía, enfatizando las aportaciones que los textos les dejan. Se anotan en el cuadro de doble entrada, que se hizo al inicio de la sesión. La discusión se centra sobre la importancia de contar con competencias docentes para proponer diferentes procedimientos que permitan a los alumnos aprender. Otro aspecto central corresponde a cuestionar, si a partir de estas lecturas, les permite definir qué se entiende por estrategias de aprendizaje y de enseñanza. (15 minutos)
6. De manera grupal se define que se entiende como estrategia, estrategias de aprendizaje y de enseñanza. El formador centra los comentarios a partir de una lectura guiada de Carranza y Casas (2011) “¿Que son las estrategias de enseñanza y de aprendizaje?” pág. 44-46. Haciendo un diagrama de Espina de Pescado., se incluyan las diferencias entre estrategia de aprendizaje y enseñanza (10 minutos)
7. El formador presentara en power point las diferentes clasificaciones sobre las estrategias. Se realiza una exposición por parte del formador para comenta sobre la gama de estrategias clasificadas por el momento y la funcionalidad de su uso. (20 minutos)
8. A partir de la exposición del formador sobre las estrategias didácticas, los asistentes organizados de la siguiente manera: (30 minutos)
  - a) Tres parejas y un equipo de tres integrantes, reorganizar la información en la elaboración de un mapa conceptual.
  - b) Se sugiere seguir el siguiente guion:
    - ¿Qué es un mapa conceptual
    - Cómo se construye
    - Construcción de un mapa conceptual que represente los conocimientos que tiene cada participante sobre el tema “Estrategias de enseñanza y aprendizaje”, teniendo en cuenta los siguientes interrogantes, que sirven de guía para su realización:

**Al iniciar el mapa conceptual:**

- ¿Qué sé sobre el tema?
- ¿Qué hago para encontrar más información?
- ¿Qué sé respecto a los mapas conceptuales?

**Durante la realización del mapa conceptual:**

- ¿Qué concepto escogeré como principio?
- ¿Qué palabras de enlace serán las más adecuadas en cada relación?

- ¿Qué relaciones cruzadas puede establecer entre los conceptos?

**Al finalizar el mapa conceptual:**

¿He representado las ideas de la manera que quería?

¿Qué modificaciones haría si tuviera que volver a empezar?

8. Se revisa en plenaria los mapas conceptuales elaborados por diferentes equipos, identificando los aspectos positivos, negativos y las interrogantes que tengan respecto a alguna estrategia mencionada en las exposiciones. (10 Minutos)

9. El formador presentará a los asistentes la actividad extraclase consistirá en elaborar sus estrategias en el siguiente cuadro, para posteriormente enviarlo electrónico.

El objetivo es que el docente retome la información abordada en esta sesión, así como lo revisado en sesiones anteriores y lo vincule con la elaboración de su secuencia didáctica que se está construyendo poco a poco.

Para ello, el docente seleccionará las estrategias (procedimientos de aprendizaje) que ayudaran a sus alumnos a aprender mejor. Se les comenta a los asistentes “Recuerden que usted eligió un tema de la Primera o Segunda Unidad con el que está conformando las secuencias didácticas, en función de:

- Del tipo de contenido
- Del tipo de aprendizaje
- Habilidad cognitiva que se pretende promover”

Para efectos de organización de sus avances en la secuencia didáctica hasta el momento, se presenta un formato como opción para sistematizar todo el proceso hasta esta sesión. Se espera entonces, que vía electrónica entreguen como producto final de la sesión un organizador gráfico que contenga estos elementos:

<b>Unidad Elegida:</b>						
<b>PROPOSITO DE LA UNIDAD ELEGIDA</b>						
Contenidos	Objetivo de enseñanza	Objetivo de aprendizaje	Tipo de contenido de enseñanza	Tipo de aprendizaje	Selección y secuencia de contenido. Identificar para qué se seleccionaron esas estrategias	Procedimientos de aprendizaje
						Procedimientos de enseñanza

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA</b>			
<b>SEMINARIO TALLER: Competencias docentes y la elaboración de secuencias didácticas</b>			
<b>Nombre de sede de aplicación:</b> Escuela Nacional Preparatoria. Plantel 6. "Antonio Caso"	<b>Nivel Educativo:</b> Educación Media superior. Bachillerato Universitario	<b>Asignatura:</b> Psicología	<b>Ciclo Escolar:</b> 2018-2019
<b>Octava Sesión</b>	<b>Duración:</b> 120 minutos	<b>Ponente:</b>	<b>Participantes:</b> Docentes del Colegio de Psicología. Ambos turnos
<b>Fecha de realización:</b> Junio			
<b>Método:</b> Explicativo	<b>Recursos para la enseñanza</b>  Cañón, Equipo de cómputo, Hojas de rotafolio, Plumones, Cinta adhesiva. Formato de PNI Formato guía para completar los recursos didácticos que se requieren para su secuencia didáctica.	<b>Evaluación</b>	
		<b>Proceso</b> Consulta de fuentes de información Delegar funciones y roles para cada miembro del equipo Muestra satisfacción por el logro obtenido Participa regular y activamente en la sesión Retoma conocimientos previos	<b>Producto</b> Participación en sesión: Instrumento: Guía de Observación. Escala estimativa: <i>Criterios:</i> <i>Participa activa y regularmente durante la sesión</i> Realiza preguntas claras y oportunas. Evita comentarios inoportunos de acuerdo a la temática. Expresa sus opiniones de forma razonada. Completar el formato sobre los recursos didácticos que se requieren para su secuencia didáctica. Instrumento: Lista de cotejo <i>Criterios:</i> Selección de recursos apropiados al objetivo de aprendizaje y enseñanza

			<p>El recurso que se vincula con el tipo de contenido</p> <p>El recurso se vincula con los aprendizajes que se pretenden. La descripción del procedimiento hace mención a los recursos requeridos.</p> <p>Diversificación de recursos didácticos en la descripción de su secuencia didáctica.</p> <p>Los recursos didácticos seleccionados recuperan los intereses de los alumnos.</p>
<p><b>Técnicas didácticas:</b> Preguntas generadoras Explicativo</p>		<p><b>Tipo de evaluación:</b> Coevaluación sobre la presentación de los avances de la secuencia didáctica de los docentes voluntarios. Coevaluación del llenado del cuadro comparativo</p>	
<p><b>Bibliografía</b> Sánchez, M. (2014). Definición de recursos didácticos. Funciones de los recursos didácticos y selección de los recursos didácticos. En Diseño de medios y recursos didácticos. México: Limusa, pp. 9-23</p>			
<p><b>Propósito General:</b> Brindar al colectivo docente el referente teórico-metodológicos sobre la elaboración de una secuencia didáctica y su estrategia de evaluación para incorporarla en la planeación didáctica con el fin de fortalecer las competencias docentes.</p>			
<p>○ <b>Contenidos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definición de medios y recursos didácticos</li> <li>2. Funciones de los medios y recursos didácticos</li> <li>3. Selección de los recursos didácticos</li> <li>4. Clasificación de los recursos didácticos</li> </ol>		<p><b>Objetivo conceptual:</b> Que el docente conozca la variedad de medios y recursos didácticos que le permita tomar la decisión de emplear aquellos para mejorar el aprendizaje en los alumnos.</p> <p><b>Objetivo procedimental:</b> Que el docente seleccione los medios y recursos didácticos adecuados para mejorar la recepción y aprendizaje de contenidos en la elaboración de su secuencia didáctica.</p> <p><b>Objetivo actitudinal:</b> Que el docente valore las ventajas y desventajas de los medios y recursos didácticos para su incorporación en la elaboración de la secuencia didáctica.</p>	

### SITUACIÓN DIDÁCTICA

1. El docente da la bienvenida a los asistentes a la sesión. Presenta las conclusiones de la sesión anterior, en donde se identifican las estrategias didácticas que mayormente se mencionan en las secuencias didácticas entregadas. Además, pregunta a los asistentes quién desea presentar los avances de su secuencia didáctica. (5 minutos)
2. El docente voluntario comentará sus avances hasta el momento, el resto del grupo realizará preguntas o comentarios respecto al trabajo del docente. El formador preguntará al grupo, de acuerdo con la presentación que hace el voluntario sobre su avance de la secuencia didáctica: El docente realiza la observación sobre la necesidad de diversificar las estrategias didácticas y que éstas sean innovadoras que permitan el logro del propósito de aprendizaje. (10 minutos)
  - a) ¿Qué medios y recursos didácticos podrían seleccionar?
  - b) ¿Bajo qué criterios los seleccionan los recursos?
3. Se realiza una lectura guiada sobre los temas: Definición de recursos didácticos, Funciones de los recursos didáctico y selección de los recursos didácticos 19- 23 pp. a partir las preguntas guía. (15 minutos)
  - Desde su experiencia como docente, ¿Qué ventajas tienen utilizar recursos y medios didácticos?
  - ¿En qué medida influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
4. El formador organiza al grupo en binas para realizar las lecturas y realizar la estrategia de PNI (Destacar lo positivo, negativo e interrogantes) sobre los medios y recursos didácticos. (30 minutos)
  - a) Bina 1. Medios audiovisuales. Pág. 83- 95
  - b) Bina 2. Medios Tecnológicos. Pág. 111 - 124
  - c) Bina 3. Medios Tecnológicos. Pág. 125- 164
  - d) Bina 4. Medios Tradicionales Pág. 41- 67
5. En plenaria, el formador plantea la clasificación de los medios y recursos didácticos, para que cada bina comente sobre su Cuadro de PNI. Es importante que, de cada exposición de las binas, se destaque (15 minuto)
  - a) Si tuviera que elegir uno o varios recursos para enseñar ciertos contenidos ¿qué criterios seguirías a la hora de seleccionarlos?
  - b) ¿Con que recursos didácticos cuenta tu plantel escolar para llevar a cabo tu secuencia didáctica?
  - c) ¿Qué recursos didácticos utilizas en mayor frecuencia medida
  - d) ¿De qué depende la utilización de determinados recursos y medios didácticos?
6. A partir de estos referentes teóricos, se solicita a los docentes retomen la secuencia didáctica que han ido elaboraron en cada sesión para que tomen decisiones respecto a que medios y recursos didácticos se requieren para llevar a cabo las estrategias de aprendizaje y enseñanza. Una forma de organizar el trabajo se presenta el siguiente cuadro. (30 minutos):

<b>Unidad Elegida:</b>						
<b>PROPOSITO DE LA UNIDAD ELEGIDA</b>						
Contenido	Objetivo de enseñanza	Objetivo de aprendizaje	Tipo de contenido de enseñanza	Tipo de aprendizaje	Selección y de secuencia contenido	Procedimientos de aprendizaje
						Procedimientos de enseñanza
Recursos y medios didácticos que apoyan el desarrollo de la secuencia didáctica				Recursos y medios didácticos que ayudan al docente para la conducción de la secuencia didáctica.		
Tomado de Quesada, R. (2012)						

7. En plenaria se organiza al grupo para su exposición de la información vertida en el organizador anterior, para que los docentes expongan sus avances de su secuencia didáctica enfatizando sobre el uso de medios y recursos didácticos. (15 minutos)

8. Como actividad extra clase se solicita que realicen la lectura de “Características y directrices para una evaluación constructivista” pág. 311- 319

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA</b>			
<b>SEMINARIO TALLER: Competencias docentes y la elaboración de secuencias didácticas</b>			
<b>Nombre de sede de aplicación:</b> Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6. "Antonio Caso"	<b>Nivel Educativo:</b> Educación media superior: Bachillerato Universitario	<b>Asignatura:</b> Psicología	<b>Ciclo Escolar:</b> 2018-2019
<b>Novena Sesión</b>	<b>Duración:</b> 120 minutos	<b>Ponente:</b>	<b>Participantes:</b> Docentes del Colegio de Psicología. Ambos turnos
<b>Fecha de realización:</b> Junio			
<b>Método</b>  Explicativos, reflexivo	<b>Recursos para la enseñanza</b>  Equipo de cómputo y cañón Hojas de rotafolio Plumones Cuaderno de notas Lápices Cinta adhesiva	<b>Evaluación</b>	
		<b>Proceso</b>	<b>Producto</b>
		Consulta de fuentes de información. Delega funciones y roles para cada miembro del equipo. Trabaja de manera colaborativa Muestra satisfacción por el logro obtenido. Retomar la experiencia previa sobre el tema de evaluación. Recuperar los conocimientos previos sobre el tema.	Participación en sesión: Instrumento: Guía de Observación. Escala estimativa: <i>Criterios:</i> <i>Participa activa y regularmente durante la sesión</i> Realiza preguntas claras y oportunas. Evita comentarios inoportunos de acuerdo a la temática. Expresa sus opiniones de forma razonada. Completar el formato sobre la evaluación de su secuencia didáctica. Instrumento: Lista de cotejo Criterios: Identifica el objetivo de aprendizaje Tipo de contenido Evaluación diagnóstica Evaluación formativa (incluye autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) Evaluación sumativa.

<b>Técnica</b> Lluvia de ideas, preguntas detonadoras.	<b>Tipo de evaluación:</b> Autoevaluación sobre como realizan la evaluación, Coevaluación sobre el cuadro de doble entrada derivado de estrategia de Esquinas
<b>Bibliografía:</b> Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). “Constructivismo y evaluación educativa”. En Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. UNA Interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill pág. 306-311. Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). “Características y directrices para una evaluación constructivista”. En Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. UNA Interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill pág. 3011- 319. Hernández, G. (2010). En Paradigmas de la educación (2010). Inostroza, G y Sepúlveda S. (2017) “La evaluación en cuestión” En la evaluación auténtica. 21- 29 pág.	
<b>Propósito General:</b> Brindar al colectivo docente los referente teórico-metodológicos sobre la elaboración de una secuencia didáctica y su estrategia de evaluación para incorporarla en la planeación didáctica con el fin de fortalecer las competencias docentes.	
<b>Contenidos:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Importancia de la evaluación de los aprendizajes como parte del proceso didáctico.</li> <li>2. Tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sanativa</li> <li>3. Sujetos evaluadores: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación</li> <li>4. Evidencias, rasgos y aspectos de la evaluación</li> </ol>	<b>Objetivo conceptual:</b> Que el docente analizar los mecanismos de evaluación desde un enfoque formativo para su incorporación en la elaboración de una secuencia didáctica. <b>Objetivo procedimental:</b> Que el docente seleccione los mecanismos de evaluación que permitan valorar los avances de los procesos de aprendizaje en una secuencia didáctica. <b>Objetivo actitudinal:</b> Que el docente valore la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para su incorporación en la elaboración de la secuencia didáctica.
<b>SITUACIÓN DIDÁCTICA</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El formador da la bienvenida a los docentes y les da a conocer la agenda de trabajo de la sesión.</li> <li>2. A través de lluvia de idea, el formador indaga entre con los participantes sobre: (5 minutos) <ol style="list-style-type: none"> <li>a) ¿Qué esperan logra en el proceso de aprendizaje de los alumnos?</li> <li>b) ¿Cómo se toma en cuenta que se logró el aprendizaje?</li> <li>c) ¿Cuáles son las evidencias que solicita a los alumnos?</li> </ol> </li> <li>3. El formador retoma las respuestas para anotar en un cuadro de doble entrada.</li> <li>4. El formador centra los comentarios respecto a evaluación como un proceso por medio del cual se recaba la información suficiente para conocer el grado de avance en el aprendizaje ( 5 minutos)</li> <li>5. Como una actividad para sensibilizar a los docentes respecto a la importancia de una evaluación formativa, se solicita por triadas completen el siguiente cuadro sinóptico, a partir de su experiencia y con ayuda de las siguientes lecturas: (20 minutos)  Equipo 1. Realizar la lectura de Paradigmas de la educación (2010).  Equipo 2 Realizar la lectura de Inostroza, G y Sepúlveda S. (2017) “La evaluación en cuestión” 21- 29 pág.  Equipo 3. Realizar la lectura. De Díaz-Barriga F. y Hernández, G. (2010). “Constructivismo y evaluación educativa” 308- 311 pág. </li> </ol>	

	Desde una visión Tradicional	Evaluación desde el enfoque de los programas de la asignatura	¿Yo qué evalúo?
Qué se evalúa			
Quién evalúa			
Cómo califica			
Que se diagnostica			

6. En plenaria se comentan las respuestas anteriores enfatizando que se requiere para lograr una evaluación auténtica centrada en una actividad evaluativa del desempeño y como una práctica de autorregulación de los alumnos. Además, que la evaluación debe ser entendida como una parte integral de una buena enseñanza. De manera que, las propuestas de enseñanza y de aprendizaje también requiere necesariamente un cambio significativo en los modos de entender y llevar a cabo la evaluación.
7. El formador recordará a los docentes que la lectura que hicieron como actividad extraclase sobre “Características y directrices para una evaluación constructivista”, retomen como un referente teórico que permita centrar sus participaciones en los siguientes aspectos. (20 minutos)
  - a) La evaluación como un proceso en donde se valoran los alcances de los aprendizajes.
  - b) Permite valora que tanto se han logrado los objetivos
  - c) Que avances hay en torno a los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes.
  - d) La evaluación permite ver la diversidad entre los estudiantes.
  - e) La evaluación de la significatividad de los aprendizajes.
  - f) El sentido que le han atribuido los alumnos a lo que aprenden (valor de lo que aprenden para aprendizajes futuros)
8. El formador realiza una presentación en power point sobre los tipos de evaluación, que responde a las preguntas que normalmente se hacen los docentes, respecto a ¿cuándo, para qué y cómo evaluar? El formador enfatizará en los momentos de la evaluación: diagnóstico, formativa y sumativa, las cuales son necesarias y complementarias en los procesos de aprendizaje. (15 minutos)
9. Con la información expositiva del profesor, se les solicita a los docentes realicen la estrategia de esquinas, que consiste en elaborar un cuestionario previamente, el cual será colocado en esquinas del salón, y se organiza al grupo en traídas, para que se muevan a una de las esquinas del salón y escriban la respuesta en cada una de las preguntas, cuando el cuestionario es respondido, el siguiente grupo amplía la respuesta con información adicional y así sucesivamente. (15 minutos)
10. En plenaria, se discuten las respuestas del cuestionario que contestaron los participantes, centrando las participaciones a partir del cuadro de doble entrada para concentrar la información y anotar las conclusiones. (20 minutos)
  - a) Tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa
  - b) Caracterización y finalidades de la evaluación diagnóstica,
  - c) Tipos de instrumentos con los que se puede llevar a cabo un diagnóstico,

- d) Caracterización y finalidades de la evaluación formativa. Autoevaluación y coevaluación
- e) Caracterización y finalidades de la evaluación sumativa.

11. Posteriormente, se comenta a los asistentes que realizarán el ejercicio extraclase, elegirán la evaluación de los aprendizajes de la elaboración de su secuencia didáctica. Para ello, se propone tengan en cuenta los siguientes elementos:

- a) Identificar el objetivo de aprendizaje
- b) Tipo de contenido
- c) Evaluación diagnóstica
- d) Evaluación formativa. (Incluye autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)
- e) Evaluación sumativa

<b>Unidad Elegida:</b>							
<b>PROPOSITO DE LA UNIDAD ELEGIDA</b>							
Contenidos	Objetivo de enseñanza	Objetivo de aprendizaje	Tipo de contenido de enseñanza	Tipo de aprendizaje	Selección y de secuencia de contenido	Procedimientos de aprendizaje	Evaluación
						Procedimientos de enseñanza	
Recursos y medios para la enseñanza				Recursos y medios para el formador			

Adaptación de Quesada R., (2012)

12. Se comenta a los docentes asistentes que, de acuerdo a la fecha acordada, todos subirán sus secuencias didácticas a la plataforma para que todos tengan acceso y las consulten previo a la asistencia a la próxima sesión.

13. Se colocará en plataforma el cronograma de participación para las exposiciones de secuencias didácticas y los nombres de los docentes revisores de la secuencia. Un ejemplo del cronograma de participación corresponde:

<b>CRONOGRAMA DE PARTICIPACIÓN</b>				
No.	Horario de participación	Nombre del docente que presenta la secuencia didáctica	Nombre de su secuencia didáctica	Nombre de quien revisa
1.	2:00-2:15			
2.	2:15- 2:30			
3.	2:30- 2:45			
15 minutos (5 minutos por revisor) RONDA DE REALIMENTACIÓN DE SECUENCIAS DIDACTICAS PRESENTADAS				
4.	3:00- 3:15			
5.	3:15-3:30			
6.	3:30-3:45			
15 (5 minutos por revisor) RONDA DE REALIMENTACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS PRESENTADAS				
7.				
8.				
9.				

14. Se comenta a los asistentes que todos subirán su secuencia didáctica en los tiempos acordados, con el objeto que todos tengan acceso a los todos los productos, y puedan emitir sugerencias.

15. Cada uno de los participantes cumplirán con dos roles: expositor de su secuencia didáctica y como revisor de otra propuesta en los horarios mencionados.

16. El revisor deberá de emitir sugerencias, comentarios u observaciones sobre el trabajo de sus compañeros, previa lectura de la secuencia didáctica. De acuerdo al código ético de un profesional, asistir a una presentación sin hacer la revisión previa de la secuencia didáctica, no es correcto.

17. El expositor deberá consultar el orden de participación para que esté atento y respete los tiempos de participación. Se les comenta a los asistentes que la próxima sesión, se prolongará una hora más de trabajo, con el objeto de que todos pasen y reciban sus observaciones.

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA</b>			
<b>SEMINARIO TALLER: Competencias docentes y la elaboración de secuencias didácticas</b>			
<b>Nombre de sede de aplicación:</b> Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6. "Antonio Caso"	<b>Nivel educativo:</b> Educación media superior: Bachillerato Universitario	<b>Asignatura.</b> Psicología	<b>Ciclo escolar:</b> 2018-2019
<b>Décima Sesión</b>	<b>Duración:</b> 180 minutos	<b>Ponente:</b>	<b>Participantes:</b> Docentes del Colegio de Psicología. Ambos turnos
<b>Fecha de realización:</b> Junio			
<b>Método:</b> Explicativo		<b>Evaluación</b>	
		<b>Proceso</b>	<b>Productos</b>
	<b>Recursos didácticos para la enseñanza</b>  Equipo de cómputo y cañón Hojas de rotafolio Plumones Cuaderno de notas Lápices Cinta adhesiva Secuencias didácticas impresas elaboradas por los participantes Formato de lista de cotejo para la coevaluación Formato SQA	Consulta de fuentes de información. Delega funciones y roles para cada miembro del equipo. Trabaja de manera colaborativa Muestra satisfacción por el logro obtenido. Retomar la experiencia previa sobre el tema de secuencias didácticas Recuperar los conocimientos previos sobre lo revisado en este Seminario-Taller.	Exposición oral: Instrumento: Rúbrica Criterios. Exposición y volumen Postura del cuerpo y contacto visual Seguimiento del tema Contenido Comprensión Entrega de secuencia didáctica Instrumento Lista de cotejo Criterios: Entrega en tiempo y forma Datos generales No. De sesiones Nombre de la secuencia Propósito General Propósitos específicos Tema (s) abordados Estrategias didácticas (enseñanza y aprendizaje) Secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre)

			Integración del diagnóstico Recursos didácticos Evaluación
<b>Técnicas didácticas</b> : Lluvia de ideas , Preguntas detonadoras.		<b>Tipo de evaluación:</b> Coevaluación mediante una lista de cotejo. Autoevaluación aplicación de la rúbrica de SQA (¿Qué es?, ¿Qué quiero saber?, ¿Qué aprendí?)	
<b>Bibliografía:</b> Tighe, J. y Wiggins, G. (2016), Preguntas esenciales para la comprensión en el aprendizaje. Estrategias didácticas para la clase. México. Trillas. Franco, J, (2009). Conducción de grupos en orientación educativa. Las dinámicas de grupo como apoyo didáctico. México. UNAM/DGOSE.			
<b>Propósito General:</b> Brindar al colectivo docente el referente teórico-metodológico sobre la elaboración de una secuencia didáctica y su estrategia de evaluación para incorporarla en la planeación didáctica con el fin de fortalecer las competencias docentes.			
<b>Contenidos:</b> 1. Socialización de las secuencias didácticas 2. Retroalimentación de las secuencias didácticas. 3. Ajustes a las secuencias didácticas		<b>Objetivo conceptual:</b> Que el docente analice las propuestas de secuencias didácticas elaborada a lo largo del seminario-taller. <b>Objetivo procedimental:</b> Que el docente exponga su propuesta de secuencia didáctica elaborada. <b>Objetivo actitudinal:</b> Que el docente valore la secuencia didáctica elaboración en el seminario taller.	
<b>SITUACIÓN DIDÁCTICA</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se da la bienvenida a los asistentes. Se da a conocer la agenda de trabajo para esta última sesión de la primera fase de la formación docente. Se proyecta el orden de participación que fue dada a conocer a través de la plataforma para preparar sus presentaciones del expositor y anticipar al revisor sobre la mecánica de trabajo. En el caso del expositor tiene 15 minutos para presentar su secuencias y 5 minutos el revisor de la secuencia</li> <li>2. Después de tres participaciones de exposiciones se abrirá un espacio para comentarios por parte de los revisores de cada secuencia didáctica. El formador realizará la devolución de las exposiciones de secuencias didácticas comentando los aspectos que tendrán que ajustar, pero resaltando los aspectos que fueron positivos en este proceso de formación a lo largo del seminario- taller.</li> <li>3. Se solicita a los asistentes que, como ejercicio final de esta primera etapa, se requiere que realicen un Cuadro de C-Q-A, en donde anotaran lo que se conoce, lo que quiere conocer y lo que se ha aprendido, Esta estrategia de evaluación parcial, permitirá al formador conocer el grado de avance que se logró mediante esta propuesta de intervención Plantear estrategias para solventar alguna inquietud o duda pendiente y establecer la estrategia para brindar el establecer un acompañamiento pedagógico en donde el dialogo horizontal en donde prevalezca el rescate de la experiencia docente y la complementación de aspectos teóricos a su práctica docente, que permita disipar dudas o incertidumbres</li> </ol>			

**CRONOGRAMA DE PARTICIPACIÓN**

No.	Horario de participación	Nombre del docente que presenta la secuencia didáctica	Nombre de su secuencia didáctica	Nombre de quien revisa
1.	2:00-2:15			
2.	2:15- 2:30			
3.	2:30- 2:45			
15 minutos (5 minutos por revisor) RONDA DE REALIMENTACIÓN DE SECUENCIAS DIDACTICAS PRESENTADAS				
4.	3:00- 3:15			
5.	3:15-3:30			
6.	3:30-3:45			
15 (5 minutos por revisor) RONDA DE REALIMENTACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS PRESENTADAS				
7.				
8.				
9.				

4. Se recuerda a los asistentes que estará abierta la plataforma para que suban nuevamente su secuencia didáctica con el archivo (apellido nombre del tema\_ ajustada1) Ejemplo: Miranda Bases fisiológicas\_ajustada1.

5. El formador realizará las observaciones necesarias para que el docente valore las observaciones y las integre nuevamente, las subirá a la plataforma siendo (apellido, nombre del tema ajustado 2)

6. Se establece las fechas probables de aplicación de la secuencia didáctica para organizar la segunda fase del curso. Es importante estar en comunicación respecto a la fecha de aplicación porque cada docente decidirá la forma en que presentará la evidencia de la aplicación de la secuencia didáctica y el reporte de resultados en la segunda fase de seminario -taller.

#### **4.4.3 Segunda fase: Etapa en línea “Todos los maestros al aula”**

##### **Propósito:**

Los docentes aplicarán la secuencia didáctica elaborada en la primera fase del seminario-taller con el fin de compartir con sus pares los resultados de su aplicación

##### **Tareas antes de la aplicación**

1. Dialogo pedagógico entre pares respecto sus propuestas.
2. Identificar en que grupo se aplicarán las secuencias didácticas.
3. Propuesta de fecha de aplicación
4. Elaboración de cronograma de actividades sobre las aplicaciones de cada docente.
5. Elección del mecanismo y herramienta para obtener información de su aplicación.
  - a) Análisis de la videograbación
  - b) Observación entre pares
  - c) Reporte de observación
6. Lectura de material sobre el mecanismo y herramienta elegida
7. Estrategia de aplicación del mecanismo (comunicar a sus pares sobre el mecanismo elegido)

##### **Tareas por realizar durante la aplicación**

1. Comunicar a través del chat, foros de discusión respecto a la aplicación de su secuencia didáctica.
2. Sugerencias y comentarios entre pares.

## **Tareas a considerar después de la aplicación**

1. Compartir en plataforma, los resultados de su aplicación.
2. Establecer la discusión pedagógica entre pares sobre los resultados.
3. Acuerdos entre los miembros del colegio sobre las siguientes acciones de formación docente como colectivo.

## **Evaluación de los resultados**

Como sabemos la evaluación es una herramienta que permite evaluar la situación que guardan algunas categorías que interesan para poder rediseñar estrategias que permitan identificar el logro de lo analizado. En el caso particular de esta propuesta de intervención, se pretende verificar en la segunda fase, las dificultades que tuvieron los docentes en la a puesta en marcha de en un escenario natural.

### **a) Evaluación inicial**

En el presente seminario-taller es primordial rescatar las experiencias de los docentes y la incorporación de las que se vayan generando a lo largo del seminario.

Al iniciar se procederá a una evaluación diagnóstica sobre el manejo de TIC y secuencias didácticas para conocer los elementos con que cuenta el participante con referencia a la temática.

### **b) Evaluación formativa**

Se requiere del compromiso de los docentes en tres modalidades individual, en la realización de textos y la elaboración de trabajos; en equipo, para análisis de lecturas y de información. Además, de la elaboración de trabajos y por último en plenaria, en donde se darán a conocer los trabajos realizados y las sugerencias a los mismos, propiciando así la interacción grupal, siendo estas actividades coordinadas y apoyadas por el formador.

Se pretende que, a través de la interacción grupal, que se generen la elaboración de una secuencia didáctica, su exposición ante los compañeros y sus ajustes.

Además, de que todos los integrantes del grupo incluyendo el coordinador, serán sujetos y objetos del proceso de evaluación, mediante la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, que serán fundamento para la evaluación sumativa del seminario-taller y valorar si se alcanzaron los objetivos planteados.

### **c) Evaluación sumativa**

En la primera fase, en la evaluación se pretende considerar la entrega de la secuencia didáctica y su exposición ante los colegas, que les permita realizar los ajustes necesarios.

### **Evaluación en la Segunda Fase**

Se realizó una evaluación diferida, hasta que se terminó la segunda fase en línea. Para verificar el logro de los propósitos, se solicitó que aplicaran la secuencia didáctica en uno de sus grupos, que decidieran previamente el mecanismo y la herramienta para obtener información que utilizarían.

El docente elegirá entre los siguientes mecanismos:

- a) Videograbación
- b) Observación entre pares
- c) Reporte

Entre los instrumentos que puede elegir:

- a) Cuestionario
- b) Guía de observación
- c) Lista de cotejo
- d) Bitácora de grupo

En el siguiente apartado se presenta de manera detallada la propuesta de intervención **“Competencias docentes y la elaboración de secuencias didácticas”**

#### *4.4.3.1 Descripción de la segunda fase.*

### **Propuesta de intervención**

#### **Segunda fase en línea**

Como se mencionó, la propuesta de intervención Seminario Taller: “Competencias docentes y la elaboración de secuencias didácticas” está conformada por dos fases: La primera en donde se recuperan referentes teórico-metodológicos para la elaboración de una secuencia didáctica con el fin de fortalecer las competencias docentes, la cual se realiza de manera presencial.

Mientras que la segunda fase, es la que nos ocupa en este apartado, responde a una necesidad manifestada por los docentes en el diagnóstico de necesidades en donde consideran que normalmente, los cursos a los que han asistido son de orden teóricos y que no llegan a la aplicación de esos contenidos, por lo que se convierten únicamente en conceptos que se olvidan al no ponerlos en práctica. Aunado a ello, los docentes acuden con menor frecuencia a cursos cuando están impartiendo clases. Por tal motivo, se diseñó esta segunda fase en línea con el objeto de dar seguimiento a la formación docente una vez que está en el escenario escolar.

La Segunda Fase de la propuesta de intervención, titulada “Manos a la obra”, tiene como objetivo que los docentes del Colegio de Psicología apliquen la secuencia didáctica que fue elaborada a lo largo de la primera fase de la intervención, la cual fue socializada previamente al resto de los asistentes al Seminario-Taller y ajustada de acuerdo a los comentarios, sugerencias u observaciones emitidas por los participantes y formador

Para esta fase en línea, es necesario que el formador junto con los docentes en la décima sesión de la fase presencial, decida en cuál de sus grupos aplicaran la propuesta y su fecha debido a que el resto de los docentes conozcan esta información para tomar decisiones sobre el mecanismo para recoger información y presentar resultados.

Entre las decisiones que deberá considerar:

- a) Establecer posibles fechas de aplicación de la secuencia didáctica y establecer un cronograma de actividades para que esté disponible la información en la plataforma para todos los docentes.
- b) Establecer el mecanismo a través del cual se recogerán los resultados de la aplicación.
- c) Identificar las herramientas para obtener información.

Cada docente decidirá el mecanismo a través del cual reportará la aplicación de la secuencia didáctica elaborada para obtener los resultados que compartirá en la plataforma con los colegas del colegio.

Entre los mecanismos a los que pueden optar los docentes para recuperar las evidencias son:

Tabla 4 6 Mecanismo para recuperar información: segunda fase.

<b>Mecanismo para recuperar resultados</b>	<b>Consideraciones que tendrán que tomar en cuenta...</b>	<b>Herramienta para obtener información</b>
Análisis de la Videograbaciones	Permiso otorgado por las autoridades y los padres de familia o tutores menores de edad. Disposición docente Contar con las condiciones propicias para la grabación (iluminación, sin ruido, etc.)	Lista de cotejo Cuestionario
Observación entre pares	Disposición del docente Disposición de horarios	Guía de observación Cuestionario
Reporte de observación	Capacidad de autocrítica	Guía de observación

Elaboración propia con base Amat, O (2010) “*Aprender a enseñar*”

## Conclusiones

En los últimos años se han presentado cambios importantes en diferentes ámbitos como el científico, tecnológico, social y económico, lo que implica que el ser humano cambie y adquiera las habilidades necesarias para hacer frente al mundo. En el ámbito educativo nos encontramos con que se propone un papel más activo del docente en la sociedad y, por ende, en la educación.

En este sentido, el docente ha cobrado una inevitable transcendencia por el papel que juega dentro de los procesos de aprendizaje del alumno, es por ello, que están puestos los ojos en elevar la calidad educativa y reconfigurar la relación didáctica. Entonces, la formación docente a nivel internacional es una preocupación y claro, también ha sido el elemento central para impulsar las políticas centradas en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

En el caso que nos ocupa, la Educación Media Superior en México, ha generado una preocupación mayor debido a que sus docentes no cuentan con estudios normalistas. Es decir, proceden de licenciaturas universitarias y durante su práctica docente han aprendido sobre la didáctica (Díaz Barriga, 2002) lo que hace suponer que los docentes requieren una formación docente no solo en lo disciplinario, sino en pedagogía general y específica.

Bajo este contexto y con base en las preguntas de investigación que se plantearon: ¿Cuál es el impacto de la actualización en la práctica docente de los profesores que imparten las asignaturas de Psicología en la Escuela Nacional Preparatoria Núm. 6? y ¿Cuáles son las necesidades de actualización de los docentes de las asignaturas de Psicología en la Escuela Nacional Preparatoria Núm. 6, que tendrían que considerarse en una propuesta de actualización profesional generada por el mismo Colegio? se puede concluir que el enunciado o supuesto hipotético resultó positivo. Es decir, los docentes asisten a cursos de actualización que le asigna la autoridad escolar sin que ello responda a lo que requieren en su práctica docente para mejorarla.

Esta primera conclusión se fundamenta en el diagnóstico de resultados de formación docente del Colegio de Psicología del Plantel Antonio Caso Núm. 6, en donde seis docentes de 7 a través de una entrevista a profundidad comentaron que los cursos ofertados por la autoridad no se apegan a las necesidades que demanda su práctica docente y que cuando van a los cursos deben de seleccionarlos para no abandonarlos o bien, estar conscientes que solo es para obtener el número de horas necesarias para justificar su actualización, pero no porque les sirvan para mejorar su quehacer docente. Esto nos lleva a considerar lo relevante de elaborar un diagnóstico de necesidades que permita identificar claramente cuáles son las necesidades de formación que los mismos docentes identifican.

En este sentido, fueron mínimas las necesidades de formación de orden disciplinar señaladas por los docentes, entre las que destacaron: neurociencias, psicología social, percepción y metodología. Lo que manifiesta que los docentes han contado con bases sólidas respecto a su formación inicial de carácter disciplinario. Cabe señalar que los siete docentes entrevistados son egresados de la Facultad de Psicología de Ciudad Universitaria y de Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza. Además, que la selección para el ingreso como a la ENP como docentes ha funcionado al solicitar por lo menos el grado de Licenciatura y promedio mínimo de ocho en los estudios realizados.

Por otro lado, las temáticas de orden pedagógico que señalaron los docentes como necesidades de formación docente coincidieron: Secuencias didácticas, evaluación y TIC. Estas necesidades mencionadas por los docentes coinciden al verse reflejadas en las opiniones de los alumnos sobre la práctica docente de sus maestros. En este sentido, se puede inferir que resultado se corresponde con la formación inicial de los docentes como universitarios y no como normalistas. Es decir, cuentan con los conocimientos de su especialidad, pero no de la pedagogía general y específica de su asignatura. Ello a pesar de que los docentes reportan que cursaron las tres fases del Programa de Formación de Profesores de Nuevo Ingreso (PROFORNI). Dicho programa se imparte a los profesores de nuevo ingreso. Es decir, los docentes de nuevo ingreso pueden ser

seleccionados para impartir clases aun cuando no cuenten con experiencia en la docencia debido a que no es un requisito dentro del perfil profesiográfico.

Ante esta problemática, se plantearon las preguntas de investigación que buscaron conocer el impacto de la actualización en la práctica docente de los profesores que imparten las asignaturas de Psicología en la ENP Núm. 6, así como las necesidades de formación docente de las asignaturas de Psicología en la Escuela Nacional Preparatoria Núm. 6 que tendrían que considerarse en una propuesta de actualización profesional generada por el mismo Colegio.

Para ello, se recurrió a elaborar el diagnóstico de necesidades de docente se obtiene debido a la aplicación del cuestionario dirigido a los alumnos y la entrevista en profundidad de los docentes y basándose en el análisis de resultados en el referente teórico de las diez competencias para enseñar (Perrenoud, 2011). Cabe mencionar que solo se recurrieron a aquellas competencias de enseñanza que se relacionan con los procesos de aprendizaje. Se encontraron los siguientes hallazgos en el diagnóstico de necesidades de formación de los docentes del Colegio de Psicología:

### **1. Necesidades formativas en la competencia de organizar y animar situaciones de aprendizaje**

- a) Se observa una política centralista de la institución que considera como eje central la utilización del Programa de estudios con la posibilidad de realizar ajustes por los docentes. Sin embargo, la respuesta mayoritaria de los docentes es que optan por no realizar cambios en el programa, lo que puede significar una dificultad de los docentes para apropiarse del programa de la asignatura.
- b) Además, se observa que los docentes conocen a través de la disciplina, los contenidos que hay que enseñar. En este sentido, se convierte en una necesidad de formación el que los docentes puedan realizar ajustes a partir de los intereses, expectativas y conocimientos previos de los

alumnos en su programación a partir de un conjunto ordenado de actividades, estructuradas y articuladas para la consecución de un objetivo educativo en relación con un contenido concreto. En esta lógica, se reconoce el manejo del contenido disciplinario que tienen los docentes, pero se requiere traducirlos en objetivos de aprendizaje. Para ello es necesario sensibilizar al docente respecto a la importancia de plasmar sus experiencias docentes a partir del documento escrito (la planeación didáctica) porque es la forma en que se puede sistematizar, evaluar y compartir sus experiencias con otros compañeros docentes, aun cuando en el contexto institucional se lo exigen, pero sólo como una medida de control y administrativa.

- c) En este sentido, el docente del colegio de psicología debe de modificar su noción de la práctica para integrar como elemento importante la planeación como un documento lo suficientemente flexible que permita realizar ajustes debido a que el aprendizaje en el aula es situacional, contextualizado por las tareas académicas y por el clima ecológico como resultado de la negociación del grupo (Pérez-Gómez, 1983). Es decir, la programación diseñada en el aula, se debe de caracterizar por ser flexible, multidimensional, situacional y cambiante respecto al grupo que se atiende. Esto dará sentido a los alumnos respecto a lo que aprenden, le dará consistencia e intencionalidad respecto a la actividad.
- d) Se detectó una necesidad formativa de los docentes para identificar los conceptos núcleo (Meirieu citado en Perrenoud, 2007) en torno a los cuales se organizan los aprendizajes y guían el trabajo en clase. Es importante que, además, los objetivos estén planteados en un lenguaje técnico y sin partir de una visión del experto, que los conozcan los alumnos para dirigir su aprendizaje. En este entendido, la competencia profesional en la que se tendrán que formar los docentes corresponde a conocer a través de la disciplina determinada, los contenidos que hay que

enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. Sin privilegiar el contenido conceptual.

- e) Se requiere plantear como necesidad formativa de los docentes que conozcan y sepan utilizar un amplio repertorio de dispositivos y secuencias, adaptarlas o construirlos para todos los alumnos, no únicamente para los que estén interesados en su disciplina. Así como identificar aquellos dispositivos y secuencias que sean mejores para movilizar y hacer aprender en la diferencia.
- f) Los docentes requieren fortalecer su competencia didáctica de trabajar a partir de las representaciones de los alumnos ya que todos tenemos formas diferentes de procesar la información y comprenderla. El reto para los docentes es incorporar elementos nuevos a las representaciones existentes y reorganizarlos.
- g) Incluir la construcción de planificaciones de dispositivos y secuencias didácticas en cuyas actividades los alumnos tengan oportunidad para explorar, comprender y analizar los conceptos ya sea mediante estrategias expositivas o por descubrimiento y siempre enfocadas al logro del significado. Además de saber implicar a los alumnos en actividades de investigación en proyectos de conocimiento, eso conlleva que el profesor haga accesible y deseable su propia relación con el saber y con la investigación (Perrenoud, 2007).
- h) Los dispositivos y secuencias didácticas deben estar encaminadas a permitir a los alumnos compartir sus aprendizajes de sus contextos sociales lo que implica escuchar al otro, trabajar de manera colaborativa por un fin común y llegar a un consenso que invita a la reflexión y a la toma de decisiones.
- i) Se requiere que los docentes valoren los errores y los obstáculos en el aprendizaje como punto de partida para generar aprendizajes. La

relevancia es mayor cuando sabemos que la asignatura de Psicología tiene cuatro horas de carga horaria a la semana y una de ellas es de prácticas. Es decir, se esperaría para el cumplimiento del currículo que los docentes reformularan las prácticas para que este tipo de contenidos procedimentales y valorales permitieran a los alumnos comprender los contenidos de mejor manera y no se privilegie los contenidos conceptuales.

- j) Un proceso en el que se ha centrado la mayor atención en todos los niveles educativos son los saberes, los conocimientos llamados por unos conceptuales o declarativos por otros. El caso es que este cuerpo de conocimientos es la base en todas las asignaturas de carácter disciplinar y no es la excepción en Psicología y los docentes se han inclinado en promover este tipo de aprendizajes. Sin embargo, el docente tiene que considerar la promoción de los tres tipos de contenidos (conceptuales procedimentales y actitudinales).
- k) La formación docente debe estar enfocada a planificar los dispositivos y las secuencias didácticas para generar aprendizajes dejando de lado las actividades no planeadas y al azar. El elaborar una planificación implica un acto consciente que prevea el contenido, objetivos específicos y un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir un problema a resolver o un proyecto a realizar.
- l) Como una necesidad formativa, se ubicó también la evaluación de los aprendizajes mediante un enfoque formativo, ya que es la forma de conocer los alcances de los propósitos planteados para tomar decisiones que permitan rediseñar dispositivos o estrategias que posibiliten la consolidación del propósito.
- m) Entre las necesidades de formación docente que se detectaron, se puede incluir estrategias y dispositivos que posibiliten la construcción y

planificación de dispositivos y secuencias didácticas en cuyas actividades, los alumnos tengan oportunidad de explorar, comprender y analizar los conceptos, ya sea mediante estrategias expositivas o por descubrimiento y siempre enfocadas el logro significativo.

## **2. Necesidades formativas en la competencia en gestionar la progresión de los aprendizajes**

- a) Reconocer las estrategias enseñanza que estén acordes con el enfoque didáctico de los propios programas de estudio y ubique al alumno como el actor de su aprendizaje.
- b) Gestionar la progresión de los aprendizajes mediante la forma que tienen para plantear situaciones problema y ajustarlas a un nivel de conocimientos que tiene el alumno y a sus posibilidades. En este sentido, Perrenoud (2007) señala que, para llegar a esta progresión de los aprendizajes, se requiere que el docente explore cuál es el nivel cognitivo de los alumnos y sus intereses para que pueda diseñar actividades cada vez más complejas.
- c) Las actividades planteadas deben de iniciar de lo concreto para que todos los alumnos puedan tener acceso a ellas y poco a poco elevar el nivel de complejidad, fomentar la participación y constatar que ese nivel se ha logrado para recurrir a otro nivel de aplicación (Quinquer, 2004). Así mismo, debe responder a los intereses de los alumnos y ser comprensible para ellos.
- d) Recordar que un elemento fundamental en una secuencia didáctica es la integración de actividades que van aumentando su nivel de profundidad, pasando por la exploración de las ideas previas que tiene el alumno, así como el desarrollo cognitivo que se va generando en los alumnos a través de diferentes estrategias que evidencien el logro de los propósitos planteados. Parte fundamental de este proceso es la forma en que se va clarificando y consolidando ese aprendizaje para los alumnos. En este sentido, el docente juega el papel de mediador entre el contenido y el alumno. Para ello el docente debe de contar con las estrategias didácticas necesarias para fungir con este papel.

- e) Una necesidad formativa de los docentes del colegio de psicología radica en reconocer las estrategias de enseñanza que estén acordes con el enfoque didáctico de los propios programas de estudio y ubicar al alumno como el actor del aprendizaje.
- f) Requieren de una formación en el tema de evaluación de los aprendizajes, para abandonar un enfoque tradicional y considerar a la evaluación como una oportunidad de verificar o valorar el progreso o dificultades en los aprendizajes validando la coevaluación y autoevaluación.
- g) Se requiere promover en los docentes competencias profesionales sobre cómo observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje a partir de un enfoque formativo.

### **3. Necesidades formativas en la competencia de elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación**

- a) Se requieren competencias docentes que le permitan elaborar e implementar los dispositivos que den las oportunidades a los alumnos de aprender en la diferencia. En este sentido, es importante que el docente organice el trabajo para que los dispositivos didácticos sean utilizados de manera óptima para lograr los aprendizajes, como es identificar con qué tipo de contenidos los alumnos aprenden con mayor facilidad y con cuáles se ven desfavorecidos.
- b) Encontrar los dispositivos necesarios para romper con una pedagogía tradicional y uniforme para todos los alumnos.
- c) Promover situaciones de aprendizaje que requieren que el profesor alcance su zona de desarrollo próximo.
- d) Orientar la propia participación del grupo para proponer una pedagogía diferenciada, es decir, situar los dispositivos múltiples, no tan solo la intervención del docente, sino de trabajo planificado, para la atención de las dudas de los alumnos, la atribución de tareas autocorrectivas y en grupos interactivos.

#### **4. Necesidades formativas en la competencia en implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo**

Promover en los alumnos la motivación de aprender, establecer la relación con lo que aprende. Es decir, darle un sentido al trabajo que se desarrolla en la escuela, así como sugerir en los alumnos la posibilidad de autoevaluación de sus aprendizajes como un elemento de reconocimiento de su aprendizaje.

#### **5. Necesidades formativas en la competencia en trabajo en equipo**

Necesidad de formar y renovar un equipo pedagógico porque el docente tiene que generar entre sus alumnos la cooperación y hacer un equipo y para ello debe aprovechar las ocasiones e implicarse para hacer surgir un proyecto común, que sea a la vez movilizador para cada uno. Debido a que todos los integrantes del equipo son responsables colectivamente del procedimiento y del logro del aprendizaje.

#### **6. Necesidades formativas en la competencia en utilización de las TIC**

Necesidad asociada al manejo didáctico de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje.

El listado anterior sobre las necesidades de formación puede percibirse tan extenso, pero a la vez retrata la situación formativa del Colegio de Psicología. Si bien para efectos de esta investigación se realizó una jerarquización de necesidades de formación para el cumplimiento de otro de los objetivos específicos de la misma como es la elaboración de una propuesta de intervención, las demás necesidades formativas podrían considerarse como posibilidades para futuras investigaciones.

En este sentido, es evidente que la competencia de Organización y animar situaciones de aprendizaje y Gestionar la progresión de los aprendizajes fueron las que generaron mayor número de necesidades de formación, sin decir que las otras competencias sean menos importantes.

Bajo la lógica de la jerarquización de necesidades de formación, para efectos de la presente investigación se requirió de elaborar una propuesta de intervención de formación psicopedagógica realizando un análisis respecto a la competencia en que se requería formar al docente, la necesidad de formación y la temática que se podría derivar de dicha necesidad. Esta matriz permitió identificar que a través de la elaboración de una secuencia didáctica los docentes podrían habilitarse en otras competencias docentes que se han marcado en líneas anteriores como necesidades de formación prioritarias.

Se diseñó la modalidad de seminario-taller debido a los comentarios de los docentes respecto a que era preferible para ellos, no fuera teórico como los otros cursos que han tomado en los cursos que oferta la autoridad educativa, que la formación docente tuviera que ver con una modalidad que implicara recurrir a su práctica docente y que, además, hubiera un momento en que se pudiera aplicar lo que aprendían con la posibilidad de retroalimentación por parte de los instructores.

Evidentemente, hasta la aplicación de la presente propuesta, se podrá calcular el grado de efectividad y utilidad para solventar las necesidades de formación. Es claro, que el desarrollo profesional no debe ser visto como tomar una instrucción aislada de un curso o seminario. Más bien, la aportación de esta investigación está en el hecho de proveer para futuras investigaciones la serie de temáticas en las que requieren formarse los docentes del colegio de Psicología. Además, que estas necesidades de formación corresponden al contexto del plantel y cobran así un sentido importante para los docentes cuando en una de las sesiones iniciales de la propuesta se presentarán las necesidades de formación que arrojo el diagnóstico para que ellos reflexionen y realicen una autoevaluación de su función docente. Esto permitirá que el docente se apropie de la propuesta de intervención y forme círculos de estudio, encuentros académicos o bien seminarios en los que el motor principal será mejorar su práctica docente más allá del cumplimiento de horas de actualización que son canjeadas por constancias.

La metodología de la propuesta de intervención permite reflexionar sobre su cotidianeidad. Asimismo, el diseño del seminario-taller da la posibilidad de ser

impartido por los mismos docentes del colegio, ya que se recurre a la reflexión de su práctica docente.

Se considera que, para futuras investigaciones, se podría retomar los presentes hallazgos para:

1. Diseñar en otras investigaciones un conjunto de seminarios-taller en los que se aborden las temáticas faltantes, de tal forma que se fortalezca el desarrollo profesional de los docentes del Colegio de Psicología.
2. Mostrar a los docentes del colegio de psicología la presente propuesta de intervención para su valoración, ajustes y puesta en marcha de tal forma que se proponga una formación docente diseñada desde el exterior la cual será valorada desde el interior del centro educativo.
3. A partir del diagnóstico de necesidades de formación de los docentes del Colegio de Psicología, los docentes pueden diseñar su propia propuesta de formación desde el centro educativo.
4. El resultado del diagnóstico de necesidades formativas del Colegio de Psicología puede inspirar a otros colegios académicos para instrumentar un diagnóstico sobre las propias necesidades formativas.
5. La propuesta de intervención puede ser implementada de manera genérica a docentes de diferentes colectivos docentes de la misma institución para valorar su oportunidad en ese contexto.

## Referencias Bibliográficas

- Antons, K. (1989). *Práctica de la dinámica de grupos. Ejercicios y técnica*. España: Herder.
- Amat, O. (2010). *Aprender a enseñar*. España: Profit.
- Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa. Un punto de vista significativo*. México: Trillas.
- Bernal, J. y Saballs, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. España: Síntesis.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2011). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. México: Paidós.
- Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Argentina: Paidós.
- Bisquerra R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. España: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M. Escudero y Gómez (Eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp. 123-154) España: Octaedro.
- Bruner, (1985). *La importancia de la educación*. México: Paidós Educador.
- Campos, Y. (2017). *Diseño de programas de formación docente en la Cultura Digital*. México: GRP.
- Carranza, M., Casas, V. y Díaz, K. (2012). *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la Universidad. Una visión constructivista*. México: UPN/Polvo de gis.
- Castillo, O. (2008). *Trayectorias corporales en la enseñanza de la danza española un estudio de caso en el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria*. (Tesis de maestría). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Coll, C. (2017). Constructivismo y Educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. España: Alianza editorial

- Cubero, R. Y Luque, A. (2017). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo del aprendizaje. En *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. España: Alianza editorial.
- Davini; M. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. México: Paidós.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Argentina: Paidós.
- Day, Ch. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. España: Narcea
- Day, Ch, y Gu, O. (2012). *Profesores: Vidas nuevas, verdaderas antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. España: Narcea
- Declaración de Santo Domingo. Los desafíos del Internet: gobernanza y dimensiones éticas de la Sociedad de la Información; Hacia una agenda integrada de América Latina y el Caribe. En. *Reunión de legisladores, representantes de la Sociedad civil y expertos de América Latina y el Caribe*. Santo Domingo, República Dominicana 26-27 de noviembre de 2015 Recuperado en: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/declaracion\\_final\\_santo\\_domingo\\_los\\_desafios\\_del\\_interne.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/declaracion_final_santo_domingo_los_desafios_del_interne.pdf).
- Del Carmen, L. (2004). *La elaboración de una secuencia de lecciones. En la planificación didáctica*. España. Graó. 83-93
- Delgado, K. (2015) *Aprendizaje colaborativo. Teoría y práctica*. Colombia. Magisterio.
- Delgado, J. y Gutiérrez J. (1999) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis Psicología
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. En la educación encierra un tesoro informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. España: Santillana/UNESCO
- Diario Oficial de la Federación (2008) Recuperado en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a445.pdf>
- Díaz, J. (2006). *La enseñanza de la ética: una contribución a la formación de los valores morales en el adolescente*. (Tesis de maestría). México: UNAM.

- Díaz-Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. En *Perfiles Educativos*, Vol. 24 No. 97-98.
- Díaz- Barriga, F. (2006) *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz- Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. Mc Graw Hill.
- Fernández, J., Tejada, J., Jurado, L, Navio, A., Ruiz, C. (2000). *El formador de Formación profesional y ocupacional*. España: Octaedro.
- Ferreres, V. e Imbernón, F. (1999). *La formación y actualización para la función pedagógica*. España: Síntesis Educación.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. España. Morata.
- Fullan, M. y Hargreven, A. (2004) *El capital profesional*. España: Morata.
- García, J. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. España: Praxis.
- Gimeno, J. Pérez A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Giné, N., y Parcerisa, A., (2008) *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. España. Graó.
- Gómez, M. y Zemelman, H. (2009). *Discurso pedagógico*. México: Horizonte.
- Gutiérrez-Chiñas, A. (2012). *Planeación diaria de la clase. Guía para el docente*. México. Trillas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesor: dos etapas del mismo proceso. En *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 6 nov. 487-499.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. España: Paidós.
- Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó.
- Imbernón, F. (1999). La formación y la profesionalización en La función pedagógica. En *Formación y actualización para la función pedagógica*. España: Síntesis.

- Imbernón, F. (2000). *El nuevo profesorado para la nueva universidad. ¿Conciencia o presión?* en: [http://w.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1223490004.pdf](http://w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223490004.pdf)  
Consultado el: 20 de diciembre de 2017.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y en la sociedad del conocimiento. En J. M. Escudrón y Gómez. (Eds). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. México: Octaedro. pp.231-243.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. España: Octaedro.
- Imbernón, F. (2015). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. España: Graó.
- Inostroza, G y Sepúlveda, S. (2017). *La evaluación auténtica*. México. Magisterio.
- Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. España: Morata.
- Marcelo, C. (1994) La dimensión personal del cambio. En *Innovación Educativa*, 3, España. 33-57 pp.
- Marcelo, C. (2006). *Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. En *Revista Educar*, 30, pág.27-56
- Marcelo C., Estebaranz, A., Imbernón, F., Martín-Moreno, Q., Mingorance P., Montero, L., Villa, A. (2001). *La función docente*. España: Síntesis Educación.
- Marcelo C., y Vaillant D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* España: Narcea
- Meneses, E. (1998a). *Tendencias educativas oficiales en México.1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. México: CEE/UIA. Vol. 1
- Meneses, E. (1998b). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. México: CEE/UIA. Vol. 2
- Meneses, E. (1998c). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: CEE/UIA. Vol. 3
- Meneses, E. (1998d) *Tendencias educativas oficiales en México. 1974-1976*. México: CEE/UIA. Vol. 4

- Meneses, E. (1998e) *Tendencias educativas oficiales en México. 1974-1976*. México: CEE/UIA. Vol. 5
- Mingorance, P. y Estebaranz, A. (2001) ¿Qué papel juegan los departamentos de desarrollo profesional de los profesores de secundaria? En *Revista de curriculum y formación de profesorado*. Vol. 5, No. 1, pág. 67-92.
- Mirus, M. (1999) *Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En el constructivismo en el aula*. España: Graó.
- Monereo, C., Castello, M., Clariana, M, Palma M, y Pérez, L. (2015). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. España: Graó.
- Muñecas, A. (1995) Situación de la formación de docentes en América Latina. En *Planiuc*, año 14, NO. 21. Venezuela
- Paniagua, M., (2004). *La formación y la actualización de los docentes: herramienta para el cambio en educación*. Recuperado en: <file:///C:/Users/ELVIA/Downloads/La%20formaci%C3%B3n%20y%20actualizaci%C3%B3n%20docente%20Herramientas%20para%20el%20Cambio%20en%20Educaci%C3%B3n.pdf>
- Paquay, L., Altet, M, Charlier, E. Perrenoud Ph. (2005) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Paquay, L. y Wagner C, (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Pérez, M. (2017) El triángulo interactivo: Factores del contenido que se relacionan con los enfoques de aprendizaje. En *Psicología de la educación escolar*. España: Alianza Editorial.
- Pérez-Gómez, A. (2008) *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. España: Morata.
- Perrenoud, Ph. (1997). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Argentina: Colihue.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó.

- Pineau, P. (2012). Docente "se hace": notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Argentina: Paidós.
- Pitluk, L. (2006). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo*. Argentina: Homo Sapiens Editores. Pp. 206.
- Ponce, M., (2011). *Cómo enseñar mejor. Técnicas de asesoramiento para docentes*. México: Paidós.
- Quesada, R. (2012). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa.
- Quinquer, D. (2004) *¿Qué estoy estudiando? ¿Qué aprenderé en esta lección? En La planificación didáctica*. España: Graó, pp. 29- 34.
- Ramírez M., Pérez E. D., y F. E. Tapia. (2016). *Secuencias didácticas para el desarrollo de competencias, educación media superior y superior*. México: Trillas.
- Ravela, P, Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. México: SEP/INEE/Magro
- Rodrigo, M. y Correa, N. (2010). Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En *Desarrollo psicológico y educación*. En *Psicología de la educación escolar*. España: Alianza Editorial.
- Sánchez, M. (2014). *Diseño de medios y recursos didácticos*. México: Limusa.
- Sánchez, C. y Huchim, D. (2015). *Trayectorias docentes y desarrollo profesional*. México: Instituto de Investigaciones en Educación/Universidad Veracruzana. Recuperado en: <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/40273>
- Sanjurgo, L. (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Argentina: Homo Sapiens.
- Schön, D, (2016). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- Solé I., y Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En *El constructivismo en el aula*. España; Grao.
- Solé I., y Coll, C. (1999). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En *El constructivismo en el aula*. España; Grao.

- Soleras, S., (2004). *La secuencia formativa: más allá de una programación*. En *La planificación didáctica*. España: Graó.
- Stake, R.E., (2010). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Tedesco, J. (2012). *La formación de profesores. Propuestas y respuestas*. México: UABC.
- Tenti, E. (2010). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Torre de la, S., et. al. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. España: Octaedro.
- Torres, M. (2005) "Educación en la sociedad de la información" En *Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre la sociedad de la información*. Francia. Recuperado en: [file:///C:/Users/ELVIA/Downloads/educacionsociedad\\_informacion\\_torres.pdf](file:///C:/Users/ELVIA/Downloads/educacionsociedad_informacion_torres.pdf).
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2008). *Atlas histórico de la Escuela Nacional Preparatoria. 1910*. México: IISUE/ENP.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2015). *Agenda estadística UNAM, Estadística 2015-2016*. Recuperado en: [http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/elige\\_analisis.php](http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/elige_analisis.php)
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2016). *Agenda estadística. UNAM, Estadística 2016*. Recuperado en: <http://agendas.planeacion.unam.mx/>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2016). *Historia de la Escuela Nacional Preparatoria*. Recuperado en: [www:/http://dgenp.unam.mx/direccgral/dg/SAJC.pdf](http://www:/http://dgenp.unam.mx/direccgral/dg/SAJC.pdf)
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1996). *Plan de estudios 1996 Escuela Nacional Preparatoria*. México: UNAM.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. España: Octaedro.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015) *El ABC y D de la formación docente*. España: Narcea
- Zabalza, M. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.

- Zama M. (2009). *Conducción de grupos en orientación educativa. Las dinámicas de grupo como apoyo didáctico*. México: UNAM/DGOSE.
- Zarzar C. (2017). *Planeación didáctica por competencias*. México: Patria.
- Zeichner, K. y Liston, D. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. ESPAÑA: Morata.
- Zorrilla, J., (2012) La Secretaria de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior. En *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México: FCE.

## OBRAS DE CONSULTA

- Aguilar, J., y Block, A. (2006). *Planeación escolar y formulación de proyectos. Lecturas y ejercicios*. México: Trillas.
- Amat, O. (2010). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. España: PROFIT.
- Bromberg, A, Kirsanov, E. y Longueira, M. (2008). *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*. Argentina: Bonum.
- De Valle, A. Y Vega, V. (2004). *La diversidad en la docencia. EL modelo de rizoma*. Argentina: Troquel.
- Figuroa, L. (1987). *La formación de profesores. El caso de la Universidad Veracruzana*. México: Universidad Veracruzana, IIHC/CIE.
- Gómez M. y Zemelman, H (2006) *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Pax México.
- Izcarra, (2014) *Manual de Investigación Cualitativa*. México: Fontamara.
- Lafourcade, P. (2000). *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros*. México: Trillas.
- López, V., (2016) *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. México: Alfaomega y Narcea hoy.
- Medina, M. y Barquero, J. (2013). *Veinte competencias profesionales para la práctica docente*. México: Trillas.
- Osorio, F., (2013) *Estrategias para coordinar grupos con niños y adolescentes. Participación, inclusión, procesos de socialización y trabajo comunitario*. Argentina: Novedades educativas.
- Pellejero, L. y Zufiaurre, B. (2010). *Formación didáctica para docentes. Los proyectos como estrategias para trabajar la inclusión, la equidad y la participación*. Madrid: CCS editorial.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson.

- Pozo, I. (2000). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. España, Alianza.
- Pozo, J. (2013). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. España: Alianza Editorial.
- Saavedra, M. (2015). *Horizontes de la formación profesional docente. Competencias, interculturalidad, pensamiento complejo y transdisciplinariedad*. México: Pax México.
- Sánchez, R. y Ramos, A. (2012). *Compromiso docente y realidad educativa. Retos para el maestro del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Stromquist, Nelly, (2009). *La profesión académica en la globalización. Seis países, seis experiencias*. México: ANUIES.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. México: Pax México.
- Tonucci, F. (2010). *Enseñar a aprender*. Argentina: Losada.
- Tovar, R., y Serna, G., (2010). *332 estrategias para educar por competencias. ¿Cómo aplicar las competencias en el aula para bachillerato?* México: Trillas.
- Urban, H. (2013). *Veinte cosas que hacen los buenos profesores*. México: Productores educación aplicada.

## APÉNDICES

Apéndice 1 Definiciones de las categorías e indicadores para la construcción del instrumento dirigido a los alumnos.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>PREGUNTAS REFERIDAS</b>
PLANEACION	Preparación previa que hace que el docente prevea el qué, cómo y para qué de la clase, con el objeto de propiciar el aprendizaje de los alumnos.		
	Programa estudio	de El plan de estudios brinda las directrices en la educación, el programa de estudios que emana del plan. El programa supone un listado de contenidos que se deben enseñar junto con el enfoque pedagógico y la forma en que se deberá enseñar.	1,2
	Diseño planeación didáctica	de Tiene los elementos y los supuestos que se consideran para la elaboración de la planeación didáctica.	3,4,5
	Tipos contenidos	de Conjunto de contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales que deben aprender los educandos y que los docentes deben estimular para incorporarlos en la estructura cognitiva del estudiante.	6,7,8
	Estrategias aprendizaje	de Recursos que el alumno adquiere y emplea de manera intencionada y no intencionada como recurso flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas.	10
Estrategias enseñanza	de Son las estrategias didácticas a desarrollar durante la clase en donde se establece concordancia que tienen con el propósito y los contenidos.	11	

GESTION  
DEL  
AMBIENTE  
DE CLASE

Construcción de un clima propicio para el aprendizaje que incluye los ámbitos de las relaciones interpersonales y la motivación.

Relaciones interpersonales      Interacción recíproca de respeto y confianza entre el docente y alumnos y entre pares, las cuales contribuyen a un ambiente de aprendizaje académico.      12

Motivación      Es el interés que el alumno demuestra para lograr un aprendizaje significativo. La labor del profesor consiste en ofrecer a los alumnos mecanismos para elevar la motivación.      18, 32, 33

GESTION  
CURRICULAR

Comprensión y manejo de su plan y programa de estudios que contiene el enfoque pedagógico, los contenidos de la asignatura y las orientaciones metodológicas.

Conocimiento de la asignatura      Implica el dominio disciplinario y de los contenidos de la Asignatura que tiene a su cargo desarrollar.      15

Conexión con la vida cotidiana      El docente establece durante la clase, de manera frecuente y pertinente, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos.      16

Cambios en programa      Sugerencias que hace el docente sobre el programa de estudio con el fin mejorar la enseñanza de la psicología.      43

GESTION  
DIDÁCTICA

Conocimiento y puesta en práctica que realiza el docente, del conjunto de saberes y acciones metodológicas, uso de métodos y estrategias orientadas a promover procesos de aprendizaje en los alumnos.

Atención diferenciada	El docente atiende de manera diferenciada, las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	17
Organización del grupo	El docente trabaja en plenaria, equipo o por parejas y su adecuación a las necesidades que demandan las actividades que se desarrollan.	11, 14, 36, 19, 20
Recursos didácticos	Maneja los apoyos para captar la atención de los alumnos y los involucra con los contenidos a tratar para promover el aprendizaje de los contenidos.	21, 22, 23, 24, 25
Manejo del tiempo	El docente distribuye y maneja el tiempo de manera eficaz y flexible, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.	26, 27
Indicaciones	El docente emplea un lenguaje claro, sencillo, concreto y cotidiano para dar indicaciones de los procedimientos respecto a las actividades que desarrollan los alumnos.	28
Explicaciones	A partir de un conocimiento previo por parte del docente aclara conceptos y procedimientos de manera clara, sencilla, precisa, cotidiana y previsiblemente entendibles para los alumnos.	29, 31, 37
Planteamiento de preguntas	Formulación de manera muy frecuente de preguntas que promueven un proceso de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos.	30

EVALUACIÓN	Acciones que realizan docente y alumnos, con el fin de expresar valoraciones mediante la sistematización de evidencias pertinentes, sobre los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos.	
Autoevaluación	Valoración sobre los procesos y resultados propio alumno en torno a sus aprendizajes.	34, 39, 42
Valoración entre alumnos	Valoración que hacen los miembros de un grupo en torno a los procesos de aprendizaje de los compañeros.	35, 39,
Valoración de docentes a los alumnos	El docente valora y expresa valoraciones congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.	36, 38, 39, 40, 41
Retroalimentación	El docente es capaz de detectar errores o imprecisiones de los alumnos en relación al conocimiento que se revisa, el docente despliega una serie de acciones o estrategias para que los alumnos apliquen y reconstruyan el conocimiento.	44

Apéndice 2 Definiciones de las categorías e indicadores para la elaboración de la entrevista

CATEGORIAS	INDICADORES	DEFINICIÓN	PREGUNTAS
PLANEACION		Preparación previa que hace que el docente prevea el qué, cómo y para qué de la clase, con el objeto de propiciar el aprendizaje de los alumnos.	
	Programa estudio	de El plan de estudios brinda las directrices en la educación, el programa de estudios que emana del plan. El programa supone un listado de contenidos que se deben enseñar junto con el enfoque pedagógico y la forma en que se deberá enseñar.	1,2
	Diseño planeación didáctica	de Tiene los elementos y los supuestos que se consideran para la elaboración de la planeación didáctica.	3,4,
	Tipos contenidos	de Conjunto de contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales que deben aprender los educandos y que los docentes deben estimular para incorporarlos en la estructura cognitiva del estudiante.	5
	Estrategias aprendizaje	de Recursos que el alumno adquiere y emplea de manera intencionada y no intencionada como recurso flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas.	6
	Estrategias enseñanza	de Son las estrategias didácticas a desarrollar durante la clase en donde se establece concordancia	7

que tienen con el propósito y los contenidos.

GESTION  
DEL  
AMBIENTE  
DE CLASE

Construcción de un clima propicio para el aprendizaje que incluye los ámbitos de las relaciones interpersonales y la motivación.

Relaciones interpersonales Interacción recíproca de respeto y confianza entre el docente y alumnos y entre pares, las cuales contribuyen a un ambiente de aprendizaje académico. 8

Motivación Es el interés que el alumno demuestra para lograr un aprendizaje significativo. La labor del profesor consiste en ofrecer a los alumnos mecanismos para elevar la motivación. 9

GESTION  
CURRICULAR

Comprensión y manejo de su plan y programa de estudios que contiene el enfoque pedagógico, los contenidos de la asignatura y las orientaciones metodológicas.

Conocimiento de la asignatura Implica el dominio disciplinario y de los contenidos de la Asignatura que tiene a su cargo desarrollar.

Conexión con la vida cotidiana El docente establece durante la clase, de manera frecuente y pertinente, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. 10

Cambios en programa Sugerencias que hace el docente sobre el programa de estudio con el fin mejorar la enseñanza de la psicología 15, 36

GESTION  
DIDÁCTICA

Conocimiento y puesta en práctica que realiza el docente, del conjunto de saberes y acciones metodológicas, uso de métodos y estrategias orientadas a promover procesos de aprendizaje en los alumnos.

Atención diferenciada	El docente atiende de manera diferenciada, las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	15
Organización del grupo	El docente trabaja en plenaria, equipo o por parejas y su adecuación a las necesidades que demandan las actividades que se desarrollan.	17
Recursos didácticos	Maneja los apoyos para captar la atención de los alumnos y los involucra con los contenidos a tratar para promover el aprendizaje de los contenidos.	16
Manejo del tiempo	El docente distribuye y maneja el tiempo de manera eficaz y flexible, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.	17
Indicaciones	El docente emplea un lenguaje claro, sencillo, concreto y cotidiano para dar indicaciones de los procedimientos respecto a las actividades que desarrollan los alumnos.	18
Explicaciones	A partir de un conocimiento previo por parte del docente aclara conceptos y procedimientos de manera clara, sencilla, precisa, cotidiana y previsiblemente entendibles para los alumnos.	19
Planteamiento de preguntas	Formulación de manera muy frecuente de preguntas que promueven un proceso de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos.	20

EVALUACIÓN	Acciones que realizan docente y alumnos, con el fin de expresar valoraciones mediante la sistematización de evidencias pertinentes, sobre los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos.	
	Autoevaluación	Valoración sobre los procesos y resultados propio alumno en torno a sus aprendizajes. 21
	Valoración entre alumnos	Valoración que hacen los miembros de un grupo en torno a los procesos de aprendizaje de los compañeros.
	Valoración de docentes a los alumnos	El docente valora y expresa valoraciones congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla. 22
	Retroalimentación	El docente es capaz de detectar errores o imprecisiones de los alumnos en relación al conocimiento que se revisa, el docente despliega una serie de acciones o estrategias para que los alumnos apliquen y reconstruyan el conocimiento. 23, 28
FORMACION DOCENTE	Proceso reflexivo que implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas relacionadas al campo profesional dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente.	
	Necesidades formativas del docente	Identificación de temáticas del ámbito pedagógico, disciplinar y curricular que se requieren para mejorar su labor docente. 29, 33
	Opinión del proceso de formación docente	Puntos de vista que tiene los docentes respecto a la formación docente que han recibido a través de una serie de cursos de actualización 30
	Práctica docente	Conjunto de saberes movilizados y utilizados por los docentes en todas sus tareas 31, 32

Ser docente Un profesionalista que cuenta con 34, 35  
saberes experienciales,  
disciplinares, pedagógicos y  
curriculares que se interrelacionan  
para suscitar experiencias de  
aprendizaje.

### Apéndice 3 Instrumento dirigido a los alumnos

El presente cuestionario pretende obtener tu opinión sobre el desempeño del **docente de Psicología**. La información que nos proporcionas será confidencial y anónima nos permitirá ubicar a partir de las características de la docencia de tu profesor sus necesidades formativas.

DATOS GENERALES:

Fecha de aplicación:

\_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Edad del alumno: \_\_\_\_\_  
Sexo: \_\_\_\_\_

#### INSTRUCCIONES:

**I. Marca con una "X" la respuesta que mejor responda a lo que se pregunta.**

1. ¿El docente entregó al inicio del curso programa? Sí ( ) No ( )

2. El programa entregado fue:

a) Oficial elaborado por la DGENP ( )

b) Elaborado o ajustado por el profesor ( )

c) No sé ( )

3. El programa entregado contiene los siguientes elementos:

a) Objetivo	Sí: _____	No: _____
b) Contenidos por unidad	Sí: _____	No: _____
c) Estrategias de Enseñanza-aprendizaje	Sí: _____	No: _____
d) Actividades	Sí: _____	No: _____
e) Evaluación	Sí: _____	No: _____
f) Cronograma de actividades	Si: _____	No: _____
g) Bibliografía	Sí: _____	No: _____

4. ¿Las actividades que realizas en la clase son acordes con el propósito de la misma? Si: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

¿Por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. ¿El contenido que se desarrolla durante la clase corresponde a lo planteado en el programa?

Sí: \_\_\_\_ No: \_\_\_\_. ¿Por qué?

---

---

6. Si tu profesor te solicitará que realices la práctica sobre “Percepción olfativa” en donde tratas de comprobar la hipótesis a través de una serie de procedimientos. ¿Consideras que este tipo de contenido te ayuda a aprender:

a) Siempre	b) Casi siempre	c) A veces	d) Casi nunca
------------	-----------------	------------	---------------

7. Si el profesor te solicitará que investigues en diferentes fuentes de información sobre temas específicos. ¿Consideras que este tipo de contenido te ayuda a aprender contenidos?

a) Siempre	b) Casi siempre	c) A veces	d) Casi nunca
------------	-----------------	------------	---------------

8. Si el profesor solicitará que trabajes en equipo y tomes decisiones ¿Consideras que este tipo de contenidos te ayudan a modificar tus actitudes y creencias?

a) Siempre	b) Casi siempre	c) A veces	d) Casi nunca
------------	-----------------	------------	---------------

9. Eso qué aprendes, ¿En qué otros espacios lo aplicas?

a) Casa	b) Familia	d) En tu entorno	c) Otras materias
---------	------------	------------------	-------------------

10. ¿Cómo percibes las actividades que se realizan en clase?

a) No hay actividades en clase	( )	e) Confusas	( )	i) Poco atractivas	( )
b) Improvisadas	( )	f) Complicadas	( )	j) No me interesan	( )
c) Planeadas	( )	g) Divertido	( )	k) No pienso en eso	( )
d) Motivantes	( )	h) Inútil	( )		

¿Por qué?

---

---

11. ¿Las estrategias de enseñanza empleadas por tu profesor hacen atractivos los contenidos que se trabajan?

a) Siempre	b) Casi siempre	c) A veces	d) Casi nunca
------------	-----------------	------------	---------------

12. Durante la clase, ¿Se establecen relaciones interpersonales de respeto y confianza entre el docente y los alumnos? Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_. ¿Por qué?

---

---

13. Durante la clase, ¿Los alumnos participan de manera cooperativa y colaborativa entre ellos?

Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

¿Por qué?

---

---

14. Durante la clase, ¿El docente propicia la participación en el grupo?

Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

¿Por qué?

---

---

15. ¿Consideras que el docente demuestra un amplio conocimiento de los contenidos de la asignatura de psicología? Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_. ¿Por qué?

¿Por qué?

---

---

16. ¿El docente relaciona los temas revisados en clase con tu vida cotidiana?

Si: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

17. ¿A qué atribuyes que algún compañero no comprenda algún tema?

a) La explicación no fue clara ( )	b) No tenía los conocimientos previos necesarios ( )
c) Falta mucho a clase ( )	d) No le interesa aprender ( )
e) No fueron adecuadas las actividades ( )	f) Otros: ( ) Menciona: _____

18. ¿Cuál es tu nivel de motivación en la materia?

a) Óptimo ( )	b) Bueno ( )	c) Regular ( )	d) Malo ( )
---------------	--------------	----------------	-------------

¿Por qué?

---



---

19. El docente durante la clase, organiza al grupo en:

a) Equipo ( )	c) Por parejas ( )
b) Trabajo individual ( )	d) Grupal ( )

20. ¿Consideras que las formas en que tu maestro organiza el trabajo del grupo son adecuadas? Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

¿Por qué?

---



---

**II. Marca con una “X” la(s) respuesta(s) que consideres adecuada para ti. Puedes elegir más de una opción.**

21. ¿Qué recursos didácticos propician la atención en las clases y te involucran en los procesos de aprendizaje?

a) Pizarrón ( )	j) Mapas ( )
b) Rotafolio ( )	k) Exposiciones ( )
c) Computadora y software ( )	l) Escenificaciones ( )
d) Materiales de laboratorio ( )	ll) Película o videos ( )
e) Impresos ( )	m) Lenguaje oral ( )
f) Fotografías ( )	n) Audio casete ( )
g) Periódico Mural ( )	ñ) Otros: ( )
h) Esquemas ( )	Menciona cuáles:
i) Libro ( )	_____
	_____

22. ¿El uso de estos recursos me motivan para trabajar la materia de psicología?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Por qué?

---

---

**III. Marca con una “X” la respuesta que mejor responda a lo que se pregunta.**

23. ¿Qué tipo de TIC (Tecnología de la Información y Comunicación) emplea tu profesor en clase?

a) Power point	b) Chat	c) Blog	d) Grupo social	e) Plataforma
f) Internet	g) Dropbox	h) Correo electrónico	i) Celular	j) YouTube

24. ¿Para qué se emplean estos recursos en el salón de clase?

---

---

25. ¿Con qué frecuencia el profesor utiliza las TIC para el manejo de su clase?

a) Dos veces a la semana	b) Una vez a la semana	c) Una vez a la quincena	d) Una vez al mes	d) Nunca
--------------------------	------------------------	--------------------------	-------------------	----------

26. ¿El docente distribuye el tiempo de clase adecuadamente con base a los contenidos y las actividades?

Si: \_\_\_\_ No: \_\_\_\_ ¿Por qué?

---

---

27. Para ti ¿Cuál sería la mejor distribución del tiempo dentro de clase?

---

---

28. ¿Con qué frecuencia, el docente proporciona indicaciones de manera sencilla y concreta?

a) Siempre ( )	b) Casi siempre ( )	c) A veces ( )	d) Nunca ( )
----------------	---------------------	----------------	--------------

29. La forma en que el profesor explica los temas me permiten comprender lo revisado en clase:

a) Siempre ( )	b) Casi siempre ( )	c) A veces ( )	d) Nunca ( )
----------------	---------------------	----------------	--------------

¿Qué propondrías tú?

---

---

30. ¿Con qué frecuencia las preguntas que te formula el docente te ayudan a comprender lo que pensamos, hacemos o sentimos?

a) Siempre ( )	b) Casi siempre ( )	c) A veces ( )	d) Nunca ( )
----------------	---------------------	----------------	--------------

¿Por qué?

---

---

31. ¿Con qué frecuencia expresas tus dudas y pides se explique de nuevo?

a) Siempre ( )	b) Casi siempre ( )	c) A veces ( )	d) Nunca ( )
----------------	---------------------	----------------	--------------

32. ¿Qué tanto importa tu motivación para que aprendas?

---

---

33. ¿Quiénes crees que influyen en tu motivación para que aprendas?

a) Tus compañeros ( )	b) Tu familia ( )	c) Tu novia ( )	d) Tus amigos ( )
--------------------------	----------------------	--------------------	----------------------

34. ¿Con qué frecuencia el docente motiva para que los alumnos expresen valoraciones sobre el aprendizaje propio?

a) Siempre ( )	b) Casi siempre ( )	c) A veces ( )	d) Nunca ( )
-------------------	------------------------	-------------------	-----------------

35. ¿Con qué frecuencia participas en la valoración de actividades de otros compañeros sobre su aprendizaje?

a) Siempre ( )	b) Casi siempre ( )	c) A veces ( )	d) Nunca ( )
-------------------	------------------------	-------------------	-----------------

36. ¿Durante la clase el docente recupera tus participaciones?

a) Siempre ( )	b) Casi siempre ( )	c) A veces ( )	d) Nunca ( )
-------------------	------------------------	-------------------	-----------------

¿Cómo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

37. Las explicaciones y comentarios del docente te ayudan a una mejor comprensión del contenido:

Si: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

38. Al inicio del curso, ¿El docente informo a los alumnos cómo realizaría la evaluación? Si: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_.

39. ¿Qué tipo de evaluación realiza el docente? **Si es necesario marca más de una respuesta**

a) Autoevaluación por el alumno ( )	b) Coevaluación entre pares ( )	c) Solo por el docente ( )	d) Otra ( )
--	------------------------------------	-------------------------------	----------------

#### IV. Marca con una "X" tu respuesta y anota

40. ¿Qué tipo de actividades se contemplan en tu evaluación?

a) Participación en clase	Si ( ) No ( )
b) Exposición	Si ( ) No ( )
c) Examen	Sí ( ) No ( )
d) Trabajo grupal	Sí ( ) No ( )
e) Trabajo en equipo	Sí ( ) No ( )
f) Trabajo extraclase	Sí ( ) No ( )

g) Practicas	Sí ( ) No ( )
h) Otros: Específica: _____	Sí ( ) No ( )

41. Enumera de manera jerárquica por su nivel de importancia aquellas actividades que el docente considera en la evaluación considerando que 1 es primer lugar y 5 el último lugar.

a) Participación en clase	_____
b) Exposición	_____
c) Examen	_____
d) Trabajo grupal	_____
e) Trabajo en equipo	_____
f) Trabajo extraclase	_____
g) Prácticas	_____
h) Otros: ¿Cuáles? _____	_____

42. ¿Qué actividades propondrías tú para la evaluación de esta materia?

Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

¿Cuáles?

---



---

43. ¿Tú propondrías cambios al programa del curso en función de tus intereses y metas?

---



---

44. ¿Cuándo te da a conocer la evaluación de tus trabajos o actividades el docente te explica en qué consistió y cómo puedes mejorar en el futuro?

a) Siempre ( )	b) Casi siempre ( )	c) A veces ( )	d) Nunca ( )
-------------------	------------------------	-------------------	-----------------

Gracias por participar.

## Apéndice 4 Guía de entrevista dirigida a los docentes

El objetivo de la siguiente guía de entrevista:

Conocer las necesidades de actualización de los docentes de la Escuela Nacional Preparatoria con el objeto de realizar una propuesta en donde los docentes participen.

### DATOS GENERALES:

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_

Número de horas frente a grupo: \_\_\_\_\_. Grupos que atiende: \_\_\_\_\_  
Turno: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_. Años de antigüedad en la ENP: \_\_\_\_\_.

1. ¿Usted entregó el programa de estudios de Psicología? ¿Cuándo?, ¿Cuál fue la estrategia para entregar el programa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Qué elementos contempla el programa de estudios que entregó a los alumnos?

3. ¿De qué manera propone las actividades en la clase para que sean acordes con el propósito de la clase?

4. ¿Cómo trabaja el contenido que desarrolla durante la clase para cumplir el propósito de la misma?

5. ¿En la planeación de su clase distingue usted entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales? Y ¿Cuál tipo de contenido trabaja con mayor frecuencia?

6. ¿Qué elementos considera usted al planear las actividades que realiza en clase? ¿Podría poner en ejemplo?

7. ¿Qué estrategias de enseñanza implementa para hacer atractivos los contenidos que trabaja?

8. ¿De qué manera establece relaciones interpersonales entre usted y los alumnos? ¿De qué manera establece relaciones interpersonales entre usted y las alumnas?

9. ¿Cómo propicia la participación en el grupo?

10. ¿Cómo relaciona los temas de clase con la vida cotidiana de los alumnos?

11. ¿Cómo detecta a los alumnos que no comprenden algún tema y qué medidas toma?
  12. ¿Qué recursos didácticos utiliza para motivar a sus alumnos y en qué circunstancia los usa?
  13. Generalmente, ¿Cómo organiza a los alumnos durante la clase?
  14. ¿Utiliza las TIC en su clase?, ¿cuáles y con qué frecuencia?
  15. ¿Cómo distribuye el tiempo de clase para revisar un contenido y las actividades?
  16. ¿Considera usted que las indicaciones que da a sus alumnos les permite realizar las actividades solicitadas por usted?
  17. ¿De qué manera confirma que los temas revisados fueron comprendidos por los alumnos?
  18. ¿Considera usted la manera en que piensa, sienten y actúan sus alumnos en su trabajo docente? ¿Cómo?
  19. ¿Cómo expresan sus alumnos valoraciones sobre lo que han aprendido?
  20. Durante la clase ¿para qué recupera las participaciones de los alumnos?
  21. ¿De qué manera retroalimenta a los alumnos al final de la sesión?
  22. ¿Da a conocer los resultados de las evaluaciones parciales a los alumnos? Si: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_. ¿Cómo lo lleva a cabo?
  23. ¿Cómo considera usted que debe darse la evaluación?
  24. ¿Qué tipo de evaluación realiza con los alumnos?
  25. Al inicio del curso, informó a los alumnos ¿Cómo realizaría la evaluación? Si: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_
  26. ¿Qué tipo de actividades se contemplan en la evaluación?
  27. ¿Da a conocer al alumno los puntos de mejora para una retroalimentación?
  28. ¿Para trabajar los contenidos de la asignatura de psicología, que considera usted que tendría que reforzar o aprender? ¿Por qué?
- 
29. ¿Qué opinión tiene respecto al proceso de actualización que usted ha llevado a cabo?
  30. ¿De qué manera relaciona lo aprendido en los cursos de actualización en su práctica docente?

31. ¿Podría comentar alguna reflexión que usted realiza a partir de su práctica docente?
32. ¿De acuerdo a su experiencia como docente que cambiarías de tu práctica docente?
33. ¿Cómo valoraría su experiencia docente durante los últimos cinco años?
34. ¿De qué manera reconstruyes la experiencia de los alumnos?
35. ¿De qué manera se retroalimenta la formación docente desde lo disciplinar? Y ¿De qué manera se retroalimenta la formación docente desde lo pedagógico?
36. ¿Qué retos ha representado el trabajo docente?
37. ¿Qué cambios le haría usted al programa de estudios 1996?

Gracias por su participación.