



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

---

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:  
**“PRÁCTICA REFLEXIVA COMO RECURSO PARA UNA ENSEÑANZA  
SIGNIFICATIVA EN LA ASIGNATURA DE SUBJETIVIDAD”**

PRESENTA: **KARMINA GARCÍA GÓMEZ**

COMITÉ:  
**DRA. ROSA ELENA DURÁN GONZÁLEZ  
DR. VICTOR MARTÍNEZ MARTÍNEZ  
MTRA. ORALIA AGISS PALACIOS  
MTRA. AMELIA MOLINA GARCÍA**

## ÍNDICE

### Contenido

INTRODUCCIÓN .....	3
ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	6
Formación profesional de los estudiantes de Psicología.....	6
Problemas que enfrenta la Psicología para su enseñanza .....	10
Propuestas.....	14
Objetivo General.....	23
Objetivos Específicos.....	23
Supuesto de Investigación .....	24
JUSTIFICACIÓN .....	24
MARCO TEÓRICO .....	27
Desarrollo de las Ciencias Sociales .....	27
Didáctica y Constructivismo .....	32
MARCO METODOLÓGICO .....	40
Contexto .....	40
Muestra .....	42
Enfoque.....	43
Instrumentos .....	44
BIBLIOGRAFÍA.....	46
ANEXOS .....	49

*“... la única enseñanza verdadera es aquella que consigue despertar en los que escuchan una insistencia, ese deseo de conocer que solo puede surgir cuando ellos mismos han evaluado la ignorancia como tal – en cuanto ella es como tal fecunda – y también del lado del que enseña”*

*Jaques Lacan (1988)*

## **INTRODUCCIÓN**

Actualmente la sociedad del conocimiento, requiere de personas capaces de reflexionar entorno a la situación de la educación y la relevancia para el progreso económico, social y cultural. La preocupación por abordar las problemáticas cada vez más cambiantes y aceleradas en la educación demanda una implicación de los sujetos que participan en la construcción del proceso enseñanza-aprendizaje.

No se pueden mantener las mismas estrategias de enseñanza y decir que generan los mismos tipos de aprendizaje que hasta hace algunas décadas. Es indiscutible el hecho de que la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas, demandan a la vez, la innovación en los estilos de enseñanza, pues cada vez se observa más que los alumnos se encuentran sumamente familiarizados con estas herramientas, fuera del aula, por lo que se hace complejo atraer su atención con mínimos recursos. El aprendizaje no es una cuestión personalizada, sino que debe abordarse en forma conjunta y multidisciplinaria con la finalidad de profundizar y analizar los elementos que le atañen, además de con ello poder encontrar alternativas de solución a la problemática.

Aunado a esta innovación en el uso de la tecnología, se deben considerar otros factores de relevancia para la enseñanza y el aprendizaje significativo. Entre los cuales se identifican: el nivel de compromiso de los sujetos involucrados, la situación personal de los alumnos, las políticas institucionales y la formación del docente. Sería bastante largo poder abarcar en este proyecto todos estos factores, por lo que sin restar importancia a los demás, esta investigación se delimita a la formación del docente.

El proyecto surge de la inquietud presentada al encontrarse frente a los grupos de alumnos, con estructuración de los planes de clase, basados en los programas educativos, pero con la falta de estrategias funcionales para las nuevas generaciones y para los diferentes estilos de aprendizaje. A partir de esa primera inquietud, surgen cuestionamientos acerca de ¿qué será lo que está faltando? ¿Quién tendrá la mayor responsabilidad en este proceso de enseñanza-aprendizaje? A primera impresión, las preguntas parecen simples, si se señalan directamente elementos involucrados, sin embargo se considera que la cuestión abarca más allá de lo observable a simple vista. Es necesario llevar a cabo un análisis profundo sobre realmente que es lo que afecta o impacta al proceso educativo, de esta manera se logrará llegar al fondo de la problemática trayendo como consecuencia la propuestas de soluciones reales y factibles.

Por ello, se propone el proyecto que se desglosa en las páginas siguientes, el cual lleva por título “Práctica reflexiva como recurso para una enseñanza significativa en la asignatura de subjetividad”, pues se considera, que justo a partir de la reflexión de la propia práctica es como se pueden identificar aquellos factores que influyen en el proceso de aprendizaje, así como las variables que pueden afectarlos. Es desde el interior como se puede realizar un análisis real de la situación.

Para llevar a cabo el proyecto, es necesario mencionar que en primera instancia hubo que realizar una revisión documental de investigaciones relacionadas con el tema, con la intención de identificar las propuestas realizadas previamente. Después de haber llevado a cabo ésta revisión, se pudieron identificar categorías de análisis, tales como: Formación profesional de los estudiantes de Psicología, problemas que enfrenta la Psicología para su enseñanza y propuestas. Se consideró que estas categorías abarcan problemáticas detectadas por medio de la observación en el espacio de trabajo, que para este caso es la asignatura de Subjetividad, de la carrera de Psicología de la Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo. De forma general, en ellas se hace referencia a las características que debe tener en su formación un psicólogo, que le permitan ser competente en el mundo actual. Además de los problemas

que ha enfrentado a lo largo del tiempo la psicología en su enseñanza y las propuestas que se han generado con la intención de combatir esta situación.

Las categorías de análisis permitieron decidir cuál sería el fundamento teórico que soportaría la investigación. Dentro de este se consideró relevante plasmar un recorrido por el dilema que han enfrentado las ciencias sociales, al no ser definidas en primera instancia como ciencias, y después al enfrentar el problema de su fragmentación y lo que ello implicó. De ahí que se derivara la polémica de saber si la psicología se consideraría dentro del área de la salud o social, determinando esta clasificación sus objetos de estudio. En otro apartado se discutió el tema de la didáctica y su relación con el constructivismo, permitiendo de esta forma, empezar a plantear propuestas en torno a la situación de la problemática de la enseñanza. Incluyendo la importancia de la práctica reflexiva en el docente.

Después de haber fundamentado el tema de investigación se describió el contexto en el que se identificó la problemática, con el objetivo de que el lector tenga un panorama general de las variables y los elementos que se detectaron en ésta problemática y en este contexto específico. Así mismo se incluye una propuesta de intervención metodológica, en la cual se describe la muestra, el enfoque y los instrumentos. Por la dimensión del tema, se consideró pertinente hacer uso de la metodología cualitativa, mediante la investigación-acción, pues ésta permite construir desde y para la propia práctica. La muestra es de tipo intencional no probabilístico, en la que se consideraron a los profesores de la asignatura de subjetividad del área de Psicología de la UAEH. Finalmente los instrumentos que se proponen, para recabar los datos necesarios, son: la observación participante, la entrevista y el diario de campo. Para finalizar, se incluye la bibliografía consultada, así como los anexos.

## **ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Durante el proceso de revisión bibliográfica acerca del tema, se encontraron diversos resultados de investigaciones, artículos en revistas digitales y tesis en los cuales se abordan algunas de las categorías de análisis que se proponen en la investigación.

Las investigaciones que se recuperan y que se consideran son fundamentales para la investigación, están relacionadas con las siguientes temáticas: formación que deben adquirir los estudiantes de Psicología, problemas que enfrenta la Psicología para su enseñanza y elementos o propuestas que deben considerarse en la formación docente para la enseñanza de la Psicología.

A continuación se discutirán en orden de relevancia conforme a los temas que presentan, resaltando los puntos de suma importancia para la investigación que se propone.

### **Formación profesional de los estudiantes de Psicología**

Los conocimientos ideales que deben poseer los psicólogos en formación, han sido discutidos y replanteados a lo largo del tiempo, desde el surgimiento de las primeras escuelas de Psicología se han estructurado planes de estudios y mapas curriculares de acuerdo a la corriente predominante del momento. Sin embargo justo es por esa razón que se han descuidado áreas de vital importancia para la formación integral de un psicólogo.

Según lo describe la ANUIES (citado en López, Castañeda y Vega, 1989) “el crecimiento de la Educación Superior de México a partir de los años setenta, ha sido desequilibrado, incoordinado, poco planificado y desproporcionado funcionalmente. Está pobremente vinculada con las áreas de desarrollo estratégico del país y mantiene un indeseable desequilibrio entre el tamaño de la docencia y la administración, en detrimento de la difusión y la investigación” (p.3). Situación que también se hace presente en las diversas escuelas de Psicología, pues pareciera que es una carrera con sus propios conocimientos aislados de la

realidad social. Tan es el problema que en los últimos años se ha dado un crecimiento masivo de escuelas de Psicología en el País, sin embargo éste no ha sido proporcional a el crecimiento de empleos en ésta área.

Por esta razón es que se ha hecho necesaria una revisión acerca de cuál es la formación idónea de un psicólogo. Será que es suficiente con que posea los conocimientos disciplinares de su área o qué otra preparación sería conveniente que tuviera.

De acuerdo a los procesos de revisión de la formación y el entrenamiento en Psicología, se menciona que a lo largo de su surgimiento, ésta ha pasado por diversos modelos, según el predominante para la época y de acuerdo a la visión de la escuela generadora. Sin embargo menciona Ezequiel Benito (2009) que “existen áreas de formación que generalmente son poco desarrolladas en los programas de investigación o en los procesos de reflexión sobre el cambio curricular que deberían tener una consideración especial” (p.9).

Por ello mismo propone que se forme también a los alumnos en un enfoque basado en competencias, pues este “se presenta como un modelo innovador que reuniría en el espacio de formación, los diferentes requerimientos, tanto teóricos, como prácticos y contextuales. Además de que permitiría reducir las distancias que existen entre el conocimiento que el estudiante adquiere y las posibilidades de utilizarlo eficazmente en el medio social donde es necesario” (Benito, 2009, p. 10).

Sin embargo esta propuesta no es tan fácil de implementar, pues es necesario antes la sensibilización de todos los actores del proceso educativo, con la finalidad de comprender realmente las implicaciones que tendría este modelo. En el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, se pretende adoptar este modelo, pero aún no ha logrado abarcar todos los programas educativos, pues como se mencionó es necesario antes analizar en su totalidad todo lo que ello implica.

Por lo que en primera instancia se considera una necesidad fundamental que programa educativo, se involucre y defina el camino que deberá seguirse en cuanto a los conocimientos y formación que deberán tener sus egresados. Refiere Gallegos (2003) “la tarea de la Universidad no es solamente formar profesionales,

sino también intelectuales, pensadores capacitados. Por esta razón el ámbito universitario no puede quedar ciego a los permanentes cambios que asume la realidad” (p.4).

Si la Universidad comienza por realizar un análisis a profundidad sobre el modelo de competencias, en relación a cada programa educativo, se podrán cimentar las bases para la adopción del modelo, de todos los involucrados. Aunque para ello es indispensable que se cuente con docentes calificados y preparados para enfrentar estos retos.

Además surge también la cuestión sobre cómo poder adaptar las asignaturas que se consideran predominantemente teóricas a este nuevo enfoque. He ahí el caso de la asignatura de subjetividad, la cual se eligió para este anteproyecto de investigación, pues de acuerdo a estadísticas y entrevistas, ésta es una asignatura compleja de aprender y de enseñar. Aunado a que en el mapa curricular se marca como 100% teórica, entonces ¿cómo introducir aquí el modelo por competencias?

Ante esta cuestión, se recupera una investigación realizada por Aristimuño en el 2000, la cual lleva por título “Las competencias en la Educación Superior ¿demonio u oportunidad? En ella se plantea la discusión e implicaciones de adoptar un enfoque por competencias para la enseñanza de la educación superior. Y describe las siguientes situaciones relacionadas con la problemática que se presenta al integrar este enfoque:

(1) Tan solo existe una tensión aparente entre los conceptos de educación general o formación integral y el enfoque por competencias y por lo tanto éste no necesariamente empobrece el currículo.

(2) La introducción del enfoque por competencias no necesariamente está guiado por una mentalidad instrumental, ya que estimula y propicia la reflexión sobre los procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza, y las formas de evaluación, entre otros.

(3) Los docentes universitarios plantean una natural resistencia a considerar estos desafíos. Las instancias formales de formación en servicio y monitoreo de sus prácticas pueden dar la oportunidad de integrar el enfoque por competencias de forma reflexiva y efectivamente puede llevar a cambios en las prácticas.

La investigación parte de la noción de competencia que propone Perrenoud (citado por Aristimuño, 2000) como “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (p.3).

La complejidad del problema es patente para la educación superior: se trata de formar estudiantes que tendrán que saber hacer determinadas cosas apoyados en determinados conocimientos, pero no sólo en ellos. Gran parte del problema radica en que el pasaje de la adquisición de un conjunto de conocimientos al dominio de una competencia no es algo lineal, y se debe admitir que este proceso es bastante poco conocido para la mayoría de los docentes universitarios.

Así mismo se menciona que “El enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central, como vimos, no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas”. (Rue, J.p.132, citado en Aristimuño, 2000, p. 7).

Analizando esta premisa, se podría decir que ésta proporciona la visión ideal de cómo debiera formarse un psicólogo, ya que al adquirir competencias, adquiere habilidades para enfrentarse a los retos que provoca la tan cambiante sociedad. Pues es prioritario que no sólo posea los conocimientos que implica su ciencia en sí, sino que también sepa cómo aplicarlos ante la población que será su objeto de estudio y que, en el caso propiamente de la Psicología, es el hombre, un ser en constante cambio y evolución.

Siguiendo a Wattiez y Perrenoud podemos sistematizar qué aspectos implica el concepto de competencias, y reflexionar las consecuencias para el profesor universitario:

Wattiez sostiene que una pedagogía de las competencias obliga a estructurar:

- a) Conocimientos a adquirir;
- b) Capacidades cognitivas a aprender;
- c) Habilidades (aptitudes personales en el actuar);
- d) Actitudes

Perrenoud propone que el concepto de competencia incluye 4 tipos de saber:

- a) Esquemas de pensamiento (saberes complejos que guían la acción)
- b) Saberes (qué)
- c) Saberes procedimentales (cómo)
- d) Actitudes

De igual manera refiere que “Un elemento que agrega complejidad a la tarea del profesor es la de tener que considerar el proceso de aprendizaje del estudiante como centro del proceso. Pues, ¿cuántos profesores universitarios conocen la naturaleza de los procesos por los cuales los estudiantes aprenden? “(Aristimuño, 2000, p. 10).

Ante tal panorama se requiere analizar también cuáles han sido los problemas que ha enfrentado la Psicología para su enseñanza, desde un modelo integrador.

### **Problemas que enfrenta la Psicología para su enseñanza**

Ante la necesidad de formar psicólogos que posean además de conocimientos disciplinares, conocimientos para la vida, se hace indispensable realizar un análisis sobre qué problemas ha enfrentado la Psicología para su enseñanza, pues como se mencionó líneas atrás su origen se ha permeado de diversas posturas teóricas que a la fecha no han logrado establecer una estructura general de los conocimientos que deben adquirirse en ésta ciencia.

Menciona Castañeda (1995) “es necesario una revalorización de la vida académica para volverla más operativa y congruente con la atención a los grandes problemas nacionales e internacionales, restituyéndole, así, el papel de autoridad intelectual, racional y moral, que se ha ido demeritando en la medida en que la relación entre la Universidad y la sociedad también se ha debilitado” (p 4). Esta frase nos remite a pensar en la necesidad de analizar la enseñanza de la Psicología en el sentido de poder vincular el conocimiento aprendido con la aplicación en la vida laboral.

No debe entenderse como que la Psicología únicamente tenga que enfocarse en las necesidades laborales, para orientar su enseñanza, sino que

deberá incluir en los conocimientos y las competencias un análisis que permita observar qué tan actuales son estos, teniendo en cuenta el concepto del hombre como un ente en constante cambio.

La autora hace una exposición de los factores que afectan la enseñanza de la psicología, como son la formación disciplinaria de los profesores, la falta de programas de capacitación y actualización de profesores, aspectos curriculares y metacurriculares, entre otros, y presenta los resultados de una investigación realizada en cuatro instituciones de educación superior entre expertos en la formación del psicólogo.

De igual forma la investigación plantea como problemática principal el hecho de que la psicología ha presentado avances en las últimas décadas, pero que su enseñanza no ha ido a la par. Recupera por lo tanto algunos factores que han influido en su enseñanza. Los factores son:

- a) La enseñanza básica de la psicología enfrenta el problema de tratar de enseñar un ramillete de paradigmas y enfoques diversos que aportan explicaciones teóricas de lo psicológico, por lo que requiere del docente una amplia, erudita y actualizada cultura psicológica, no nada más en lo teórico, sino en lo metodológico y lo instrumental.
- b) Falta de programas permanentes variados y de amplio impacto por la formación, actualización y perfeccionamiento del personal académico en las diversas aproximaciones teóricas de la Psicología.
- c) Eclecticismo prevaleciente, mala estructuración de los paradigmas o imposición de un dogma.
- d) Necesidad de una enseñanza completa y sistematizada de los métodos y procedimientos de evaluación e intervención de la aplicación de la Psicología.

Estos factores que discute la autora, se pueden observar en la carrera de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, pues en esta institución se enseñan contenidos con base en el mapa curricular, sin embargo cada asignatura se planea de acuerdo al criterio del profesor, lo cual implica que

en ello se plasme la postura teórica adquirida durante su formación. Sin embargo también es una realidad que la corriente predominante en la carrera se encuentra estrechamente relacionada con la postura que adopta el coordinador en turno, por lo que en ocasiones se presenta la imposición de un dogma. Esto acarrea como consecuencia que se pierda de vista todo el bagaje de conocimientos integrales que implicarían enseñar psicología o que se enseñen sus contenidos desde una sola visión.

Dentro de este apartado, se encontró también una investigación titulada “Algunas reflexiones sobre la problemática curricular de la Facultad de Psicología del Rosario” de Miguel Gallegos. En el trabajo se presentan algunas reflexiones derivadas del pasaje por la Facultad de Psicología del Rosario. A partir de esta investigación, se concluye que se debe tomar en consideración para la enseñanza de la Psicología, la problemática curricular, la formación de grado entre la polaridad política-académica y el plan de estudios.

La mayoría de las veces, estos elementos son tomados en cuenta para la creación de los programas educativos, sin embargo en el momento de la impartición de las asignaturas, llegan a olvidarse o dejarse únicamente destacados en el escritorio. Por lo cual se considera que un elemento fundamental para la integración de estos elementos en la enseñanza de la Psicología, es el docente. Deberá estar consciente de lo que involucra la enseñanza, más allá de la mera transmisión de conocimientos.

De igual manera, se encontró otra investigación al respecto, realizada por Juan Antonio Delval, que lleva por título “Observaciones sobre la Teoría Psicológica y su enseñanza” y que fue publicada en la Revista Estudios de Psicología.

La investigación habla acerca de la situación en los años 80’s de los estudios de psicología en Madrid en donde resultaba muy preocupante el bajo nivel de las enseñanzas teóricas, su escasa aplicación práctica y el hecho de que existe un número de alumnos que excede en mucho la capacidad de los centros universitarios con sus dotaciones.

Así mismo menciona que “uno de los problemas más graves de la enseñanza de la Psicología es el considerable número de alumnos ante el

reducido número de profesores” (Delval, 1980, p.9). Cuestión relacionada con el hecho de que no necesariamente los egresados de las carreras de Psicología se dedican a la docencia, entonces se necesitaría también completar su formación con la parte que involucraría la didáctica, pues cada vez va en aumento la población que quiere estudiar Psicología.

Tan es el caso que se ha notado en los últimos años una expansión de las escuelas que abren la carrera de Psicología, absorbiendo una buena parte de la población estudiantil, sin embargo los docentes que imparten las diversas asignaturas muchas veces no cuentan con la preparación y experiencia requeridas, ya que las contrataciones se hacen de manera urgente e inmediata para cubrir la demanda de profesorado en el área.

Relacionado con esto, se encontró otra investigación elaborada por los autores Elsa Compagnucci, Paula Cardos y Gabriela Ojeda titulada “Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología”, publicado en el año de 2002.

En dicho artículo, se llega a la conclusión de que los docentes presentan dificultades para la trasposición didáctica del conocimiento.

Así mismo, los autores nombrados, resaltan la didáctica del docente como un factor decisivo en la calidad de la enseñanza de la Psicología, ya que puede ser especialista en su área y sin embargo no contar con las habilidades para poder explicar y enseñar todo lo que sabe. Aunado a ello, hacen referencia a complementos tales como el material utilizado, la filiación teórica, la identidad docente, la convivencia, la interacción alumno-docente y la asimilación del contenido.

Según Compagnucci (et.al.) “se pueden analizar algunos elementos de la práctica docente, que permitirían determinar si hay una correcta transposición de los contenidos, por parte de los docentes, tales son:

- La verbalización de los contenidos, se centra en la explicación de conceptos.
- La filiación teórica en la cual aparece una tendencia elevada a remitirse a las teorías sin mencionar autores.
- La metodología que es estructurada por el docente” (2002, pp 7-8).

De igual manera hacen referencia a que “la enseñanza de la Psicología debe necesariamente recoger la complejidad a través de una vigilancia epistemológica y didáctica de las diversas mediaciones que atraviesan la práctica docente, desde el curriculum prescripto hasta el curriculum enseñado y aprendido” (Compagnucci, 2002, p. 19).

Por otra parte, Guzmán (2009, p.9) hace referencia a que “hay faltas y deficiencias en la enseñanza de la Psicología entre las que sobresalen las siguientes:

- a) Es excesivamente teórica y verbalista.
- b) Uso limitado por parte de los docentes de diversas estrategias de enseñanza y evaluación.
- c) Escasez de programas de formación docente en psicología.

De acuerdo a los puntos planteados, estas características se han observado también en la carrera de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, puesto que mediante la observación y la investigación-acción de la propia práctica docente, se han detectado estas deficiencias. De igual forma, entrevistas realizadas a los alumnos, han permitido respaldar la identificación de estas carencias. Sin embargo es importante destacar, que en el caso particular de la propia observación, ésta fue acompañada en todo momento por la reflexión de la práctica docente, derivada de los conocimientos adquiridos durante la formación en la Especialidad en Docencia.

### **Propuestas**

Después de haber revisado algunas investigaciones realizadas acerca de la formación de los psicólogos y las problemáticas que enfrenta la Psicología para su enseñanza, se optó por incluir también en el proyecto de investigación, un tópico en el cual se rescatan algunas investigaciones en las que a partir de las situaciones anteriores, se generen algunas propuestas en concreto que podrían brindar un opción de solución ante tales problemáticas.

Menciona Palomino, (et.al). “no cabe duda de que la atención educativa a la diversidad del alumnado exige un cambio en los roles del profesorado, necesitando una revisión de los procesos formativos tendientes a la búsqueda de alternativas distintas a las que vienen siendo habituales y que se justifican desde la consideración de la diversidad como uno de los grandes valores en educación. En su pretensión por responder a esta idea, nuestro trabajo repasa algunos planteamientos, que consideramos fundamentales, desde el interés por abrir un espacio de reflexión y debate dirigido a los formadores de formadores” (2001, p. 223).

Este artículo aporta la idea de colocar la figura del profesor como parte esencial en la enseñanza, además de resaltar la idea de que es necesario hacer cambio de roles en ésta, puesto que cada docente posee estilo propio, sin embargo es necesario también adecuarse a las necesidades actuales de los alumnos y del mercado laboral para poder generar nuevas formas más acordes con lo que la sociedad demanda.

De tal modo se considera que el profesor como factor esencial, deberá prepararse para ello, no solo en el área disciplinar, sino también en el área didáctica, en dónde adquirirá herramientas para enfrentar los retos que se le presenten, en cuanto a enseñanza se refiere. Aunque se considera que para ello, será fundamental que se sensibilice a todo el profesorado acerca de la responsabilidad y la importancia que implica para su práctica docente, el prepararse en éste rubro.

Con respecto a los estudios realizados en México, se encontró el siguiente artículo titulado “Retos actuales en la Formación y práctica Profesional del Psicólogo Educativo” de los autores Frida Díaz Barriga, Gerardo Hernández, Marco Antonio Rigo, Elisa Saad y Georgina Delgado, publicado en el 2006.

En él se “analizan algunos retos en la formación del psicólogo educativo en el contexto de la realidad social y educativa en México. Como retos principales se identifican la superación del individualismo metodológico y del reduccionismo psicológico, así como la necesidad de consolidar un modelo de formación en la práctica situada basada en un aprendizaje reflexivo. Se identifican los ámbitos de

identidad e intervención predominantes en la práctica profesional del psicólogo educativo mexicano y se reconoce la urgencia de innovación, así como la necesidad de incidir en la atención a grupos en situación de riesgo, en la educación familiar, comunitaria y mediática” (Díaz, et.al. 2006, p. 11).

De esta forma, el artículo publicado plantea algunos otros factores que han influido en la formación de los psicólogos; los factores que resaltan son: el individualismo metodológico, reduccionismo psicológico y la necesidad de consolidar la formación basada en el aprendizaje reflexivo. Así se plantean propuestas de formas de enseñanza, que desde esta investigación se aplican en la psicología educativa, pero que se considera se podrían aplicar también en la enseñanza de la psicología de forma general. Puesto que el aprendizaje reflexivo implica que el estudiante realmente asimile lo que está aprendiendo de tal modo que aunque los contenidos del plan de estudios de psicología sea en gran medida teóricos, de cualquier forma, mediante la estrategia mencionada, se lograría su incorporación a la realidad y la práctica del aprendizaje.

La última investigación revisada es de Perreneud, publicada por la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, de la Universidad de Ginebra en el 2001. En ella menciona que “No se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirán de la misma manera” (Perreneud, citado en Nordenflycht, 2001 p.1).

También refiere que la concepción de la escuela y del papel de los docentes no es unánime, debido a lo cual cada Estado decidirá qué tipo de profesionales quiere formar y sobre todo qué enfoque adoptará para ello. Por esta razón, no se puede generalizar que todas las escuelas deseen formar profesionales que sean capaces de enseñar competencias por medio de la reflexión de la propia práctica.

Perreneud, propone diez criterios que debe tener la formación docente:

1. Una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones,

2. Un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos,
3. Un plan de formación organizado en torno a competencias,
4. Un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,
5. Una verdadera articulación entre teoría y práctica,
6. Una organización modular y diferenciada,
7. Una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo,
8. Tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido,
9. Una asociación negociada con los profesionales,
10. Una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

Como puede observarse, la propuesta de Perreneud, se fundamenta principalmente en la reflexión de la propia práctica docente, pues sólo a partir de esta actitud se puede llegar a la comprensión de los saberes necesarios para la enseñanza, además de lo que implica su transposición didáctica.

Tomando como referencia a éste último autor, se considera, que en el caso de la enseñanza de la Psicología, sería fructífero el hecho de promover la práctica reflexiva en la formación didáctica de los docentes, pues de esta forma se contribuiría a la búsqueda constante de estrategias de enseñanza que logren en los alumnos un aprendizaje realmente significativo, sin importar la corriente teórica a la cual pertenezcan los docentes.

Para finalizar la revisión documental, se incluye una investigación titulada “Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del profesorado en psicología” del año 2007.

En esta investigación, se propone como fundamento el paradigma sociocultural de Vygotsky, debido a que “La pedagogía nunca es y nunca ha sido políticamente indiferente porque quiérase o no, mediante su propio trabajo en la psique, siempre ha adoptado una pauta social, una línea política particular, de acuerdo con la clase dominante que ha guiado sus intereses” (Vygotsky, 2005, citado en Erausquin, et, al, 2007).

De esta forma, la investigación presenta la opción de fundamentar la propuesta de investigación, en el paradigma Sociocultural en vinculación con la práctica reflexiva. Se considera indiscutible el hecho de que no se podría llegar a reflexionar sobre la propia práctica, si no se incluye para ello el contexto, la situación y características de los alumnos, las formas de aprendizaje, las herramientas culturales actuales, entre otros elementos, por tal razón, teniendo como base el paradigma sociocultural, se lograría un análisis con mayor profundidad y mayores recursos para hacerlo.

A partir de las investigaciones discutidas, se considera permitente dar paso a la propuesta de investigación que se presenta.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Después de haber realizado la revisión y discusión de las investigaciones mencionadas, se identifica la necesidad de inculcar la práctica reflexiva en el docente, con la finalidad de que detecte y analice las deficiencias, cualidades y necesidades para lograr una enseñanza exitosa entre los alumnos. Ello conllevará a promover una formación integral del docente, en la que no sólo se fortalezcan los conocimientos, sino que se adquieran estrategias y métodos para la enseñanza de la profesión.

En la actualidad la docencia es una profesión desde el punto de vista sociológico, débilmente estructurada, en una posición dominada por la burocratización de las instituciones y por la desvalorización del mercado laboral. En muchos países iberoamericanos la actividad docente no ha logrado todavía ser reconocida como profesión. Existe gran contradicción sobre la trascendental misión que cumplen maestros y profesores a nivel de discurso político, y la situación concreta en la que se desenvuelven. Las remuneraciones no se compadecen con las responsabilidades asignadas, ni con el nivel de preparación, y abundan más las frustraciones que las gratificaciones entre los docentes. El efecto negativo de esta situación es la pérdida de jóvenes talentosos que no se

sienten atraídos por la función docente, y la dificultad para remontar los bajos índices en los resultados de aprendizaje (Abriller de Volmer, 1994, p.29).

Así mismo menciona que una concepción de la formación docente desvinculada de las funciones de la escuela y de los requerimientos de la sociedad, con débil formación pedagógica y didáctica como consecuencia de planes de estudio en los que se aprecia una inclinación teórica, intelectualista y academicista que reproduce los estilos tradicionales de enseñanza, fragmentada y desarticulada institucionalmente, despreocupada de la formación de formadores, es difícil que haga un aporte sustantivo a la profesionalización docente (Abriller de Volmer, 1994, p.29).

En la UNESCO, se establece como meta la Calidad Educativa, haciéndose presente el concepto de Formación docente, pues solo por medio de ella se concientizará a los docentes sobre el compromiso que adquieren en el momento de llevar a cabo la práctica educativa.

Refiere Duhalde (2011) “Uno de los principales ámbitos, en donde se ha considerado especialmente a la formación docente en Latinoamérica, ha sido la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, que la presenta como una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación y como un eje esencial en vistas del mejoramiento del sistema educativo en general” (p.1).

También hay coincidencia en sostener que la problemática de la formación docente ha estado en estos últimos tiempos en el ojo de la tormenta del debate sobre las reformas en el campo educativo, principalmente por el grado de heterogeneidad y segmentación que presenta este nivel en América Latina y El Caribe.

Así mismo, se detectan los siguientes criterios que limitan la formación docente de forma integral:

a) Una administración escolar montada para no permitir la creación del colectivo docente, ya que se impulsa el trabajo aislado, fragmentario y en soledad, impidiendo todo proceso de reflexión que permita construir propuestas alternativas conjuntas, con relación a la propia práctica.

b) Falta de integración entre la formación docente inicial y los procesos de capacitación, perfeccionamiento y actualización que se desarrollan a partir de la misma.

c) Sistemas de gobierno de las instituciones, basados en prácticas autoritarias, donde la toma de decisiones se realiza de modo vertical, y son casi inexistentes las instancias reales de participación, tanto de los educadores como de los estudiantes.

d) Políticas educativas pensadas desde una perspectiva economicista, que utilizan básica y exclusivamente, la lógica insumo-producto para analizar las condiciones del puesto de trabajo docente y resolver los conflictos que se suscitan en esta dimensión.

e) Políticas educativas hacen que promueven la fragmentación entre las propias instituciones de formación docente, evitando la construcción una identidad del conjunto y como organización colectiva, donde se pueda desarrollar una horizontalidad para la discusión y la elaboración de alternativas de transformación.

f) Organización curricular caracterizada por una estructura relativamente invariante, donde las disciplinas siguen siendo el eje del currículo. Donde tampoco se considera la relación de las instituciones de formación con la realidad sociocultural circundante. Papel secundario otorgado a la investigación, considerándosela como una asignatura o área, antes que como una metodología permanente y transversal en el desarrollo curricular.

g) Contradicciones entre los discursos innovadores y progresistas acerca de los modos de enseñanza y la realidad de los programas e instituciones de formación docente que siguen empleando métodos verbalistas y expositivos. Donde además, se produce una ruptura entre la teoría planteada en las instituciones de formación docente y la realidad educativa propia del sistema escolar. (Duhalde, 2011, p. 3)

Los criterios enlistados se encuentran presentes en la mayoría de las instituciones educativas del Sistema Educativo Mexicano. Debido a esta problemática, es que a la fecha no se ha logrado concebir un sistema de formación, capacitación y actualización docente que sea eficaz en todos los niveles y que además alcance los estándares de calidad en cuanto a educación se

refiere. Recordemos que los objetivos de la formación docente deben estar estrechamente relacionados con los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo no toda la responsabilidad recae en las Instituciones, sino también en el nivel de implicación que los docentes presenten ante sus propias funciones.

Menciona Martínez (1997) “Es primordial hacer una reflexión sobre la práctica docente, para determinar que ésta debe ser fundamentada en la teoría y la práctica, con una visión de análisis en su desempeño, debe establecerse un pensamiento y situaciones que propicien la actualización del docente y su formación permanente en congruencia con los contextos socioculturales contemporáneos” (p.1).

Esto nos da una idea de las necesidades que debe cubrir la formación del docente. Como bien refiere el autor, se requiere en primera instancia de una reflexión para poder determinar los elementos que deben estar presentes en toda formación del profesorado.

Según Cooper (1991), pueden identificarse algunas áreas generales de competencia docente, congruentes con la idea de que el profesor apoya al alumno a construir el conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno. Dichas áreas de competencia son las siguientes:

1. Conocimiento teórico suficiente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y comportamiento humano.
2. Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
3. Dominio de los contenidos o materias que enseña.
4. Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.
5. Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza (citado en Martínez, 1997, p. 3)

En relación a estos elementos nuevamente se reafirma la idea de una formación integral en el docente, pues partamos del supuesto de que, al menos en el caso del nivel superior, el docente posee, los conocimientos suficientes para la

enseñanza, sin embargo en la mayoría de los casos, requiere de formación y capacitación para poder obtener estrategias que le sirvan para la enseñanza de los mismos.

Como puede observarse en el Estado de la Cuestión, ya diversos autores hicieron referencia a la situación que enfrenta la enseñanza de la Psicología. En estas investigaciones se pudo detectar la falta de formación docente como elemento indispensable para su enseñanza, pues los docentes de Psicología pueden contar con los conocimientos, pero muy pocos se forman en didáctica. Aunado a esta problemática, está también la situación de que cada docente impartirá los conocimientos desde su corriente teórica adoptada, lo que implica ciertos lineamientos a seguir para ello. Por ejemplo, aquel docente que cuente con una línea de formación cognitiva conductual, probablemente enseñará desde la escuela tradicional, lo cual representa otro obstáculo para la actualización del docente en cuanto a las nuevas tendencias pedagógicas.

En este punto cabe aclarar que toda tendencia pedagógica que se adopte dependerá también de la decisión Institucional, pero sin dejar de lado las Políticas Educativas que permeen al Estado en ese momento.

De igual manera, es importante destacar, que para incluir estrategias y métodos de enseñanza, el docente debe tomar en cuenta, el tipo de asignatura que está impartiendo, pues no se usarán las mismas para una asignatura teórica que para una práctica. Incluso se ha detectado que para las asignaturas de carácter práctico, los docentes poseen una gran gama de estrategias, sin embargo presentan dificultad para aplicarlas en las asignaturas teóricas, derivando en que la materia se imparta de forma completamente expositiva por parte del docente.

Por ello el rol del docente es fundamental en la enseñanza y sobre todo en la Educación Superior pues es el quien guiará a los estudiantes a formarse como profesionales en la materia que se requiera. Por lo que se cree, se debe trabajar más a fondo con la figura del docente, pues el transmitirá no sólo conocimientos, sino que se convertirá en un acompañante para el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes que posteriormente el alumno devolverá a la sociedad, ya como egresado.

Si bien es cierto que de alguna manera el docente, aunque únicamente posea la formación disciplinar, transmite conocimientos, también es una realidad que se logrará una enseñanza más significativa, si este mismo docente complementa su formación con el área didáctica.

Sin embargo, no se deberá dar por hecho, que automáticamente al formarse en el área didáctica y adquirir las estrategias y métodos para la enseñanza, el docente sabrá aplicarlos de forma adecuada. En ocasiones, es sabido que el docente posee una formación integral, pero ésta se queda en el nivel teórico, pues considera que su propia práctica es adecuada así como la maneja, por ello se cree que es indispensable que esta formación integral siempre vaya acompañada de la reflexión hacia la propia práctica docente, pues de este modo, es el mismo docente quien logrará detectar las necesidades tanto de enseñanza como de aprendizaje que requieren sus alumnos, así como el entorno en el cual se sitúan.

Por lo tanto, se identifica que los docentes adolecen de una formación didáctica, fundamentada y reflexiva, por lo que la forma de enseñar es empírica que trae como consecuencia el desconocimiento del aprendizaje significativo de los alumnos. A partir de esta identificación de la problemática, surge la pregunta ¿Qué beneficios aporta para la enseñanza la práctica reflexiva, en la formación docente?

### **Objetivo General**

Proponer la práctica reflexiva en la formación de los docentes que imparten las asignaturas de Psicología en el ICESA.

### **Objetivos Específicos**

- Analizar la formación pedagógica y disciplinar que poseen los docentes que imparten la asignatura de Subjetividad de Psicología del ICESA.
- Describir la práctica educativa de los docentes de la asignatura de Subjetividad de Psicología del ICESA.

- Contrastar las deficiencias, cualidades y necesidades de los docentes en cuanto a estilo de enseñanza, con las deficiencias, cualidades y necesidades de los alumnos en cuanto a estilo de aprendizaje.

### **Supuesto de Investigación**

Al proponer la práctica reflexiva en la formación docente para los profesores que imparten la asignatura de Subjetividad en la Licenciatura en Psicología, se logrará que los docentes analicen su propia práctica con la finalidad de utilizar las estrategias adecuadas para la enseñanza exitosa de la materia; posteriormente se promoverá en todas las asignaturas logrando así elevar la calidad académica del programa educativo.

### **JUSTIFICACIÓN**

En la actualidad, es necesario que los alumnos de Psicología cuenten con una formación que integre lo saberes y las habilidades para poder desenvolverse en una sociedad que cada vez exige más, en cuanto a actualización y globalización se refiere. Los avances, la tecnología, los nuevos eventos tanto naturales como sociales provocan un constante cambio en la interacción de los sujetos. Por ello ya no es suficiente contar con los conocimientos teóricos, sino que se hace indispensable un reforzamiento de la práctica conjuntamente con las habilidades para desempeñarla y estar preparados para estos constantes cambios.

Para alcanzar este objetivo, los actores del proceso, es decir, docentes, alumnos, Institución y padres de familia deben involucrarse. Todos ellos deberán ser partícipes de este cambio, además de hacerse conscientes de las responsabilidades que implica.

Así las Universidades se ven en el dilema de reorganizar su curriculum, integrando tanto contenidos como las competencias deseables que deberán alcanzar los alumnos y que habrán de desempeñar en su futuro profesional. ¿Y porque dilema? Se considera que por un lado las Universidades se ven inmersas en el progreso de la Educación, por lo que desean cubrir las demandas que la

sociedad requiere, sin embargo integrar las competencias no es un trabajo sencillo, pues requiere de un análisis detallado de los propios programas de estudio, conocer las nuevas tendencias, involucrar a los sujetos del proceso y concientizarlos. Por esta razón, es que en ocasiones la Universidad no adopta la nueva tendencia en su totalidad.

El fenómeno que se presenta comúnmente ha sido que la adopción de los nuevos modelos educativos sólo se hace de nombre, más no en su profundidad, esto quiere decir que ante la sociedad la Institución, o en este caso la Universidad, promulga trabajar con dicho modelo, sin embargo hacia el interior de su estructura no cubre los requisitos.

Pero por un momento supongamos que la Universidad si adopta en su totalidad el modelo, entonces ¿qué se necesitaría para ello? En primera instancia se considera que un papel sumamente importante es el del docente. La Universidad puede incluir el modelo en su curriculum o proporcionar los lineamientos para establecerlo, sin embargo hacia dentro del aula, siempre será el docente quien actúe como mediador entre este proceso y el aprendizaje de los alumnos.

En este punto se detecta otra situación a considerar para la relevancia del estudio, pues para lograr esta mediación, primero es indispensable que el docente se sensibilice y se haga consciente de las demandas que confiere la educación en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos de Psicología. Para llegar a esta meta, no es suficiente con que la Universidad les presente el modelo a adoptar o los lineamientos, sino que debe incluir dentro de sus objetivos la Formación Docente en cuanto a este rubro.

Podemos decir que en algunas Instituciones ya existen programas de capacitación, actualización y formación docente, sin embargo se ha detectado que estos están únicamente enfocados a la parte disciplinar, como fortalecimiento de las TIC'S, metodología e inglés, dejando de lado el área de la didáctica. Recordemos que regularmente los docentes que imparten clases en el nivel superior, no poseen esta formación, pues son egresados de Universidades de alguna carrera específica, más no se formaron como profesores. En algunos casos, se dan cursos que inducen al nuevo modelo, más no se habla de la

práctica de éste y de las herramientas ideales que deben poseer los docentes para aplicarlo.

Así es como los docentes pueden tener la disposición para adoptar el modelo, pero es una realidad que desconoce la forma en que pueden aterrizarlo en su práctica educativa. Aunado a esto se debe tener en cuenta, que no sólo es cuestión de adoptar el nuevo modelo que la Institución imponga, sino también debe rescatarse la formación que deben adquirir los docentes en cuanto a didáctica, pues de acuerdo a ello, es como adquirirán las herramientas necesarias para transponer los contenidos a la realidad de los alumnos.

Es así como se detecta la necesidad tanto por parte de los docentes como de la Institución, de una formación didáctica en el nivel superior.

Si se integra la formación didáctica como objetivo de la institución, ésta se verá beneficiada en varios aspectos, por un lado los docentes además de contar con los conocimientos disciplinares de su área, adquirirán las estrategias que mejor convengan a la enseñanza de dichos contenidos. Ya no será un docente que promueva el aprendizaje repetitivo y exclusivamente memorístico, sino que reflexionará sobre su propia práctica, conocerá a su población y sabrá detectar las formas de enseñanza que mejor se adecúen tanto a los contenidos como al contexto.

Lo mencionado derivará en un aprendizaje significativo por parte de los alumnos de Psicología, pues si el docente posee las herramientas para la enseñanza, de esa forma logrará que los estudiantes integren de mejor manera los contenidos temáticos.

En relación con el punto anterior, resultará que si el alumno egresado de Psicología adquiere los conocimientos demandados y sabe aplicarlos, adquiriendo a su vez competencias para la vida, esto elevará la calidad de la educación de la Institución de donde provenga. Esto se reflejará en los indicadores de egreso y de titulación. Además del reconocimiento que obtendrá por parte de la sociedad. Así los profesionales serán capaces de aplicar los contenidos aprendidos de manera congruente para la detección y solución de los problemas sociales.

Todo esto, se reflejará en la carrera de Psicología, pues debido a que el objeto de su estudio, es el hombre, no podemos olvidar que éste es un ser cambiante, que evoluciona, que no permanece estático, por lo que los alumnos que se forman en esta área se enfrentan al problema de que justo su objeto de estudio no es el mismo siempre. Por esta situación es que se demanda que el docente, con mayor razón, pueda involucrarse en su formación y en el aprendizaje de los alumnos, pues de esta forma logrará concientizarlos en cuanto a la importancia y responsabilidad que implica formarse integralmente, claro que el docente guiará a los alumnos a este punto en la medida en que él lo comprenda de esa forma.

El proyecto de investigación, por lo tanto, se elabora con la finalidad de analizar la importancia de la formación didáctica, desde la práctica reflexiva para favorecer la enseñanza significativa de la Psicología, además de que pretende identificar las estrategias más adecuadas para lograr el aprendizaje de los contenidos. De este modo los alumnos egresaran más preparados para enfrentar los retos que les presente la sociedad.

## **MARCO TEÓRICO**

### **Desarrollo de las Ciencias Sociales**

La delimitación del objeto de estudio de las Ciencias Sociales, ha sido un tema controversial a lo largo de la historia, puesto que a diferencia de las Ciencias naturales, éste no se encuentra completamente definido, como menciona Mardones y Ursúa (1988) “no hay consenso en las llamadas ciencias del espíritu, culturales, humanas o sociales acerca de la fundamentación de su quehacer” (p.15).

Mientras las ciencias naturales ponen énfasis en la búsqueda de leyes naturales universales basándose en métodos formales, las ciencias sociales se enfocan en la vida de los hombres en la sociedad y sus múltiples relaciones, ante lo cual nos encontramos con el hecho indiscutible de que estas relaciones jamás serán estáticas, sino que se encuentran en constante cambio y evolución. Razón por la que es necesario ampliar los métodos de investigación para estas áreas,

pues al ser complejas las relaciones humanas, también se vuelve compleja la forma de explicar su origen.

Es por tal motivo que indispensable el uso de métodos que permitan no sólo la explicación sino también la comprensión de los fenómenos. Además de que mediante la comprensión se logra un acercamiento mayor a la significatividad de los sucesos que atañen a la vida del hombre, pues se hace desde la voz del propio sujeto. Reflejando la complejidad de la actitud del hombre ante su vida diaria.

Desde esta cuestión, es como diversos autores, se cuestionan si verdaderamente las ciencias sociales cumplen con los requisitos que les otorguen la categoría de ciencia.

Menciona Mardonés y Ursua (1988) que existen dos tradiciones importantes en la filosofía del método científico, por un lado está la tradición aristotélica y por otro la galileana. En cuanto a la tradición Aristotélica, ésta se refiere principalmente a “exigir explicaciones teleológicas, que aclarasen con el fin de qué ocurrían los fenómenos, no solo de los hechos referidos al crecimiento o desarrollo de los organismos vivos, sino aun de los seres inorgánicos u objetos inanimados” (p.17).

La tradición Galileana, por su parte “no va a preguntar ya el por qué y para qué últimos, sino por el cómo más inmediato y práctico de los fenómenos y sus consecuencias” (p.18).

Ambas tradiciones derivan en una visión de la ciencia como un concepto rígido, normado por leyes y basado en la explicación de los fenómenos. En estas concepciones de ciencia, es como radica la dificultad de ubicar a las Ciencias Sociales.

Aunado a las tradiciones del método científico, se encuentra otra polémica que influye en la visualización de las Ciencias Sociales como ciencias reconocidas, ésta consiste en la oposición del positivismo decimonónico frente a la hermenéutica.

El positivismo decimonónico hace referencia a un orden, datos objetivos, una unidad de método y homogeneidad doctrinal, además de una explicación

causal de los hechos, mientras que para la hermenéutica la relevancia radica en la comprensión de los hechos.

Weber, siguiendo a Rickert “va insistir en la comprensión como el método característico de las ciencias, cuyos objetos presentan una relación de valor, que hace que dichos objetos se nos presenten relevantes, con una significatividad que no poseen los objetos de las ciencias naturales” (citado en Mardones y Ursúa, 1988, p.23).

Desde esta visión, se puede observar que se comienzan a definir algunos elementos básicos de lo que implica la definición de ciencia, más aún no se definen del todo. Por ello aparece otra polémica en relación a esta situación. Dicha polémica está relacionada con la aparición del racionalismo crítico, contra la Teoría Crítica.

El racionalismo crítico propone concebir a la ciencia como un ser hipotético y conjetural, en lugar de un saber absoluto. Prevalece, de igual manera la idea de tomar a los hechos como una categoría de la realidad por antonomasia. Mientras que por otro lado, la Teoría Crítica “advierde el carácter dinámico, procesual de la realidad, cargado de potencialidades” (Mardones y Ursúa, 1988, p.27).

Así nuevamente aparece la idea de concebir el objeto de estudio de las Ciencias Sociales como una cuestión dialéctica, no estática.

La tercera polémica está relacionada con la idea de la intención y la explicación. La intencionalidad permitió proponer un método que le diera validez a los objetivos de las ciencias sociales y humanas, prestando atención a silogismo práctico. De tal forma que este modelo representa la explicación teleológica de las Ciencias sociales.

Esta premisa nos lleva a reafirmar el planteamiento de Mardones y Ursúa (1988) “si los positivistas entendieran que en las ciencias históricas y sociales el verdadero interés es comprender los fines y motivos por los que acontece un hecho, lo cual es distinto de una explicación causal, estaríamos en el camino de la complementariedad de los métodos” (p.33).

Hasta el momento, se ha presentado la problemática que ha permeado la definición de las Ciencias Sociales, como Ciencias, con la intención de mostrar

indicios de los elementos que se toman en cuenta para la delimitación del objeto de estudio en esta área.

Pues bien, se considera que es importante además de presentar estos cuestionamientos, hacer referencia a la construcción histórica de las Ciencias Sociales.

En un principio las Ciencias sociales se consideraron herederas de la idea de reflexionar acerca de todos los elementos que componen la naturaleza humana, tales como relaciones, su estructura y sus fuerzas espirituales. Sin embargo existe un elemento agregado que hace que se considere a la Ciencia social como heredera distante, (en términos de Wallerstein), puesto que no se casa con esta idea exclusiva, sino que se da a la tarea de buscar verdades más allá de esta sabiduría.

De esta forma se comienza a aclarar la necesidad de una ciencia social. A diferencia de las ciencias naturales que buscan el establecimiento de leyes de explicación, recordemos que las ciencias sociales empiezan a definirse desde la comprensión de los fenómenos.

Desde la estructura política, en cuanto a los gobiernos, se denota la necesidad de nuevas formas de pensamiento que permitieran llevar a tomar decisiones con mayor detenimiento y análisis, por lo que para llegar a ellos se deben crear nuevas categorías de conocimiento. Ante tal situación, debemos detenernos a pensar en la complejidad que implica esto, ya que las categorías de conocimiento que se pueden derivar pueden ser tan extensas como lo es la diversidad de individuos pueden existir. A diferencia de las ciencias naturales que establecen un objeto de estudio específico y exacto, las ciencias sociales se enfrentan al problema de que al mismo tiempo que delimitan su objeto de estudio, éste es al mismo tiempo el sujeto desde el cual se mira y se interpreta.

Ante tal escenario, el “nuevo conocimiento” debía ser situado e institucionalizado para su reconocimiento, fue así como la Universidad se convirtió en la principal sede para la creación de este conocimiento. Fue allí donde se construyeron estructuras disciplinares autónomas.

Después de la Revolución francesa, se presentó la urgencia de un cambio social que no se daría de un día para otro, sino que debía organizarse y racionalizarse. (Wallerstein, 2007, p. 11) Justo es este planteamiento el que muestra la necesidad social del reforzamiento de la llamada ciencia social.

Sin embargo, a pesar de esta necesidad social, aún estaba en controversia la idea de objetividad de la ciencia social. Puesto que al estudiar la realidad desde las interacciones de los propios sujetos que la componen, se podía caer en especulaciones de los fenómenos, por lo que se busca impulsar el conocimiento objetivo mediante el reforzamiento de la creación de las múltiples disciplinas de la ciencia social.

En esta división podemos ubicar a la Psicología como partícipe de este objetivo. Sin embargo, esta ciencia presenta una peculiaridad. En sus orígenes, se ubica en el campo de ciencias sociales, derivada de la filosofía, pero a consecuencia de la crítica de los positivistas, termina por ubicarse en el campo médico, pues ellos promulgan que la forma en que la Psicología alcanzará su legitimidad será mediante la psicología fisiológica y no por la psicología social.

Además se debe tomar en cuenta que una teorización determinante en el campo de la psicología, es la propuesta por Freud, aunque son sus propios principios los que le impiden alcanzar la legitimidad, pues se origina en el campo médico, por un lado, y por el otro, su cualidad fue inicialmente escandalosa.

Este antecedente que plantea Wallerstein, es base esencial para el análisis que se plasma en este trabajo, pues la asignatura se sitúa en el programa educativo de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, institución que ha establecido físicamente este programa justo en la misma área de los programas de origen médico. Sin embargo el curriculum que sigue se encuentra más estrechamente relacionado con el área social, lo que provoca desequilibrio entre los objetivos de la carrera por sí misma, de los contenidos y de los establecidos por el docente ante cada asignatura. Además de que en otro nivel de análisis, la sociedad que acoge a los egresados de este campo disciplinar se encuentra confundida ante su función social.

Retomando la discusión sobre los campos disciplinares y la objetividad de su conocimiento, cada vez más se hace necesario la especialización de áreas de conocimiento debido a las diferencias que se van identificando en sus propios objetos de estudio. Tal es el ejemplo de la sociedad oriental y la occidental. A pesar de ello, también se va acuñando la idea de la interdisciplinariedad ya que también es necesario que estos campos se relacionen para lograr un conocimiento más cercano a la realidad.

Wallerstein (2007) menciona “el dominio de las ciencias sociales no sólo es un dominio en que el objeto de estudio incluye a los propios investigadores sino un dominio en el que las personas estudiadas pueden dialogar o discutir en varias formas con estos investigadores” (p.55).

Esta referencia nos lleva a reafirmar la idea del objeto-sujeto que está presente en esta construcción del conocimiento y por lo tanto de la realidad. De ahí la complejidad de ubicar a las ciencias sociales en una explicación científica, pues se considera que su objeto se encuentra inmerso en una dialéctica de inversión y recuperación de papeles, en la que interactúan constantemente la idea de objeto y sujeto. Al mirarlo desde esta perspectiva, se considera que aún a pesar de que las ciencias sociales se hayan dividido en campos disciplinares, es también una realidad que su objeto de estudio constantemente se va modificando y ampliando.

Por lo anterior, es que no debemos perder de vista el contexto socio histórico en el que se van situando estos campos disciplinares, porque como se mencionó las ciencias sociales han cubierto una necesidad social, que se puede situar en un espacio y tiempo determinado, se considera este es un fenómeno exclusivo de este campo, pues pensando en las ciencias naturales y exactas, puede variar los instrumentos de análisis e investigación, pero no las leyes establecidas.

### **Didáctica y Constructivismo**

Pansza (1999) menciona que “la práctica docente es ante todo una práctica social. Su cabal comprensión implica abordarla desde los niveles del análisis

social, escolar y de aula” (p.19). Esto nos lleva a plantear el cuestionamiento acerca de si en la realidad se lleva a cabo esta premisa mediante las Instituciones dedicadas a la educación formal.

En sus orígenes llevar a cabo la práctica docente, era relativamente fácil, pues la decisión en cuanto a quienes podían llevarla a cabo, se basaba principalmente en que estos actores sociales contaran con más conocimiento a diferencia de los otros miembros de su comunidad. El maestro era considerado un sabio, y por lo tanto no había que cuestionar su propia práctica, incluso ni él mismo lo hacía, simplemente se enfocaba en la transmisión de sus conocimientos hacia los demás.

Ejemplo de ello, se puede observar en la enseñanza que se brindaba en los municipios, pues los gobiernos designaban a quien debía dedicarse a esta actividad. Sin embargo con el crecimiento de las sociedades aumentó la necesidad de conocimiento, ya no era suficiente con aprender lo básico de la vida, sino que también había que los nuevos movimientos sociales exigían nuevas investigaciones y producciones mentales.

De esta manera, el conocimiento como facultad humana, se institucionaliza, pues de esa forma logra su reconocimiento como tal. Así, los transmisores del conocimiento (como eran vistos los profesores), ya no podían sólo ser designados por los encargados del poder, sino que debían integrarse a las instituciones que les brindaran este conocimiento que ahora demandaba la sociedad.

Fue entonces, por esta necesidad que se crearon instituciones formadoras de profesores, como las escuelas normales, en las que se les preparaba para la impartición de las clases. Sin embargo tomando en cuenta la dificultad inherente al hecho de enseñar, la preparación que se les otorgó consistía fundamentalmente en la enseñanza tradicional, en la que el alumno se convertía en mero receptor de estos conocimientos. La enseñanza tradicional partía de principios semejantes a los de conductismo, en los cuales la conducta era observable, medible y cuantificable, lo que nos lleva a pensar un poco en la visión positivista de la ciencia. Como ya se mencionó líneas atrás, está era la visión predominante de la ciencia.

La enseñanza tradicional, además de contar con un método ya establecido de enseñanza, muy pocas veces promovía la reflexión de la práctica docente, ya que aunado a esto no se lograban concretizar otras propuestas de enseñanza. Al mismo tiempo la educación es vista como mera reproductora de intereses, valores y conocimientos de la clase del poder. Ya desde esta visión reduccionista, nos enfrentamos al problema de cómo lograr que la práctica docente se vuelva reflexiva y promotora de un cambio.

Sin embargo, es justo ante esta problemática que empiezan a surgir diferentes corrientes de pensamientos que generan propuestas de intervención en la transformación de la educación. Como refiere Pansza (1999) “la ciencia de la educación necesita procedimientos hermenéuticos-crítico-ideológicos para comprender adecuadamente los procesos educativos” (p. 44).

De esta forma surgen dos corrientes en contraposición a la escuela tradicional que se había implementado en las instituciones de enseñanza, ya que sus pilares son el orden y la autoridad.

Ante esta situación una de las corrientes que emergieron es la llamada Escuela Nueva. En ésta “la misión del educador estriba en crear las condiciones de trabajo que permitan al alumno desarrollar sus aptitudes; para ello se vale de transformaciones (no radicales) en la organización escolar, en los métodos y en las técnicas pedagógicas” (Pansza, 1999, p.52).

Se puede observar que a diferencia de la propuesta de la escuela tradicional, ésta ya no toma el conocimiento como algo dado y que debe ser transmitido únicamente, sino que el alumno se convierte en un agente activo que puede participar en la construcción de ese conocimiento. Sin embargo a pesar de formular una nueva propuesta de concepción de la educación, se presenta el problema de cómo llevarla a cabo, como lograr estos objetivos. De ahí que los seguidores de la escuela tradicional, hagan una crítica de ello.

Otra escuela que surge en la crítica, que cuestiona los principios tanto de la escuela tradicional, como de la nueva y la tecnocrática (cabe mencionar que para los fines de la discusión, no se consideró relevante explicar esta última). Promueve fundamentalmente “la reflexión colectiva entre maestros y alumnos

sobre los problemas que los atañen, como un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico” (Pansza, 1999, p.57).

Esta corriente retoma conceptos que habían permanecido al margen del contexto educativo o escolar, todos ellos relacionados con la cuestión política y de la clase en el poder, por lo tanto muy comúnmente relegados.

Así que para poder inmiscuirse en ellos y en esta nueva práctica la formación didáctica de los profesores se vuelve algo necesario y eje principal del cuestionamiento y pensamiento crítico. Los profesores podían poseer el conocimiento disciplinar de su área, pero les era de vital importancia tener las herramientas para transmitirlo y sobre todo poder lograr una transformación en los alumnos y en su propia práctica docente.

Ante dicho fenómeno, aparece la figura de la didáctica que tiene el objetivo de “proporcionar elementos importantes para la renovación de los roles de profesores y alumnos, los currículos y la organización escolar” (Pansza, 1999 p.59).

De tal manera que mediante este concepto comienza a materializarse la necesidad de contar con una guía que pueda orientar el proceder del profesor ante los nuevos retos de la educación.

Sin embargo, no hay que confundir esta orientación con una perspectiva instruccional, en la que la didáctica no proporcionaría una “receta” de pasos a seguir para llevar a cabo la enseñanza.

Menciona Toma Chewski (1996, 23-24) “la didáctica es la teoría general de la enseñanza” (citado en Pagés, 1994, p.1). Al referirse a Teoría, implica entonces una percepción amplia y profunda de ésta representación de la realidad, en el sentido de involucrarse en el estudio de la problemática de la enseñanza y no sólo enfocarse en la parte instruccional que puede referir.

Desde esta perspectiva la formación didáctica de los profesores abrirá las puertas a la reflexión de su propia práctica, lo que derivará en la búsqueda de estrategias y métodos que mejor se adecuen a la enseñanza de los contenidos.

De esta forma, la escuela se abre a una forma crítica de su enseñanza y va dejando atrás la práctica tradicional, enfocada en la reproducción de

conocimientos. Su intencionalidad es ahora el análisis de los contenidos establecidos pero a partir de un análisis de la realidad y el contexto que la rodea.

Sin embargo nos enfrentamos al problema de que específicamente la didáctica de las Ciencias Sociales, tiene muy poca investigación y un corpus teórico y conceptual débil y en evolución, por lo que la formación de los profesores en ésta área cae en un modelo curricular técnico el cual se caracteriza por tener un carácter más informativo que formativo y por poner más énfasis en el curriculum prescrito (Pagés, 1994, p.11).

Por ello, es indispensable transformar la propia práctica docente, mediante el análisis y la reflexión constante que tenga como fin último el análisis crítico de lo que sucede en el aula, sin dejar fuera el contexto. Lo que se comentaba al inicio del apartado acerca de la necesidad de analizar en una situación social, escolar y de aula.

Una propuesta, que puede ayudarnos a alcanzar este fin último, es el paradigma constructivista.

Mencionan Isabel Solé y Cesar Coll (2007) “la concepción constructivista es un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza” (p.8).

Podemos observar cómo desde su conceptualización, nos habla de una propuesta de reflexión y análisis de todas las variables que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de que menciona un elemento lograrlo, la fundamentación. Es decir que nuevamente regresamos a la necesidad de una formación didáctica del docente, pues sin ella, la enseñanza estará dada de forma empírica, sin el análisis previo y la fundamentación adecuada.

La relevancia de la formación didáctica también radica en la multicausalidad de los fenómenos que se dan en las situaciones de la enseñanza aprendizaje. Si el hombre fuera estático en su pensamiento y en su actuar, no sería necesario contar con teorías, sin embargo el ser humano, es un ente dinámico y en constante evolución.

De acuerdo a Solé y Coll (2007) “necesitamos teorías que no opongan aprendizaje, cultura, enseñanza y desarrollo; que no ignoren sus vinculaciones, sino que las integren en una explicación articulada” (p.11).

Es necesario que la escuela entonces, como formadora de individuos y articuladora de la sociedad, tenga siempre presente la vinculación entre los conocimientos y el contexto social. De ahí que la visión constructivista, parta del hecho de hacer accesible a los alumnos este aspecto, pero para lograr este objetivo es indispensable que el profesor sea consciente de la problemática que implica la educación. El aprendizaje del alumno, en gran medida dependerá de la capacidad del profesor.

Refiere Zabala (2007) “la concepción constructivista, no prescribe unas formas determinadas de enseñanza pero sí provee elementos para el análisis y reflexión sobre la práctica, de modo que puedan facilitarnos una mayor comprensión de los procesos que en ella intervienen” (p.125).

Desde la visión constructivista, se genera una clasificación en cuanto a los contenidos de aprendizaje que se deben tomar en cuenta, para alcanzar el objetivo expuesto líneas atrás. Los contenidos deben ser observados desde la parte conceptual, procedimental y actitudinal.

Los contenidos conceptuales están relacionados con los conocimientos, los procedimentales con las estrategias o actividades y los actitudinales con el curriculum oculto. Mientras el docente tenga claro los objetivos de su clase, logrará vincular estos tres tipos de contenidos.

Así mismo, no se debe perder de vista, que para llevar a cabo un análisis más profundo, se tiene que tomar en consideración las unidades de análisis. Zabala (2007) las define “como el conjunto ordenado de actividades estructuradas y articuladas para la consecución de un objetivo educativo en relación a un contenido concreto” (p.147).

Esto abarca objetivos, actividades, contenidos, materiales, criterios de evaluación y sobre todo la interacción entre el profesor y el alumno.

Desde la propuesta constructivista, la organización de los contenidos debe tender hacia un enfoque globalizador en el cual las unidades didácticas tengan

como punto de partida un situación real y que atañe a la sociedad en general, por lo que de esta manera se hará necesaria su existencia con la intención de dar solución a esa cuestión.

El constructivismo toma en cuenta la necesidad de atender a la diversidad, a diferencia de otros enfoques que habían tratado a los alumnos como iguales, ya que los contenidos enseñados eran más del tipo memorístico y de homogeneización, mientras que esta visión se enfoca en la comprensión de dichos contenidos. Así partiendo de esta idea, debemos tener claro que la comprensión se va dar de formas distintas en cada individuo, por lo tanto no podemos pretender tratar a todos por igual.

Por ello, es que se propone que el trabajo no sea en gran grupo, sino en pequeños grupos y trabajo individual, así por lo menos se logra un conocimiento más cercano de las características diferentes de los alumnos.

Otro elemento importante al que se hace referencia son los materiales curriculares, los cuales deberán ser acordes a las estrategias y los contenidos que se trabajarán. A diferencia de otros enfoques en los que el único material que se utilizaba era el libro de texto, material que reducía las opciones de conocimiento a una sola perspectiva.

En cuanto a la evaluación, ésta tiene que ser reflexionada y pensada en torno a los objetivos o propósitos de aprendizaje que se establecen. Pues a pesar de que las instituciones exigen la evaluación sumativa, como medición de la calidad, el trabajar bajo la perspectiva constructivista implica más bien una evaluación formativa y procesual. Y justo en ese punto es en que los profesores se encuentran con la dificultad de establecer claramente los parámetros de este tipo de evaluación, pues frecuentemente pasa que se cae en la subjetividad del profesor.

Como podemos ver, el constructivismo es una propuesta que abarca elementos que permiten contribuir a reforzar el vínculo entre el proceso enseñanza-aprendizaje y la realidad social de los individuos. Implica la participación activa del profesor y la concientización de los alumnos, la institución y la sociedad para llevarlo a cabo. En ocasiones puede resultar que simplemente

para cumplir con presupuestos políticos se diga que se trabaja respaldado en las visiones educaciones que sean innovadoras, sin embargo en la realidad no se siguen los principios que promulgan.

Debido a esto, es que nuevamente se hace hincapié en la importancia de la práctica reflexiva del docente, sólo mediante esta actividad es como se logrará determinar claramente si un paradigma educativo permea la enseñanza y decidir si éste requiere de modificaciones que se adecuen a la realidad que se está estudiando.

Según Schön (1992) “afirma que es el profesional mismo quien debe definir la problemática a partir de su propia construcción de la situación que enfrenta” (citado en Díaz, 2006, p. 9).

Para ello, se tomará con referencia el constructivismo, pero desde la perspectiva sociocultural, como base para la generación de estrategias para al enseñanza de la Psicología. Este “reconoce la importancia del funcionamiento psicológico en la doble vertiente de funcionamiento intra e interpsicológico, y que entiende al aula como contexto de enseñanza y aprendizaje” (Díaz, 2006, p. 14).

Del constructivismo sociocultural, se desprende el paradigma de la cognición situada. De acuerdo con Baquero (2002), desde esta perspectiva “el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción” (citado en Díaz, 2006, p.19).

Esto hace referencia a una implicación más profunda de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto del alumno, como del profesor y de las propias instituciones, pues este paradigma promueve una concepción más integral de la educación. Ya no sólo es tomar en cuenta el contexto, sino que además este se vincula con el aprendizaje en escenarios reales.

Un método que se deriva de esta cognición situada, es el llamado ABP que “consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión” (Díaz, 2006, p. 62).

De acuerdo a este enfoque, el alumno se convierte en un solucionador de problemas, pues el profesor solo abre el tema, sin dar soluciones únicas, de igual forma que los alumnos presentan diferentes propuestas. La intención es realizar a detalle un análisis que permita identificar todos los elementos que intervienen y pensar en el panorama y las opciones de trabajo. Así el alumno construye el conocimiento y adquiere competencias y habilidades que le servirán también para la vida. La evaluación por lo tanto se realiza durante todo el proceso, no es única ni fija.

## **MARCO METODOLÓGICO**

### **Contexto**

Al inicio de los años noventa, la Universidad Autónoma del Estado del Hidalgo en el plan de desarrollo (PITA), plantea la integración del Instituto de ciencias de la salud (ICSa), para lo cual se contrata un grupo de expertos que estructuran un diagnóstico situacional de las áreas de la salud en México e Hidalgo, lo que orientó la propuesta de estructurar un instituto con seis áreas académicas que dieran respuesta a las necesidades de salud en Hidalgo, estas fueron Medicina, Odontología, Enfermería, Farmacia, Nutrición y Psicología.

A partir de 1996, se realizan los trabajos de construcción del ICSa, y en los años subsiguientes se realiza el equipamiento a través del programa: Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES).

En el año de 1997 se crea el convenio con el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que permite a las diferentes áreas académicas elaborar un programa de crecimiento de la planta docente, creación de Cuerpos Académicos y Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento con metas a cumplirse en el año 2006.

Con estos apoyos, en el año 1999 el H. Consejo Universitario aprueba el Proyecto de Integración del ICSa, con la incorporación de las áreas Académicas de Enfermería, Medicina, Odontología, Farmacia, Nutrición y Psicología, la Misión fue: Formar profesionales con un profundo sentido de solidaridad, responsabilidad social y formación integral, ética, científica y técnica. Preparados para el trabajo en

equipo inter, multi y transdisciplinario, con iniciativa y capacidad para enfrentar los problemas de salud de la comunidad, con actitud reflexiva y crítica frente a su propio quehacer. Lo anterior con base en un modelo académico de vanguardia que permita la vinculación de la docencia, la investigación y la extensión, cuya característica principal es la inter, la multi y la transdisciplinariedad que lleve a los estudiantes a trabajar en equipo, con conocimientos, habilidades, valores y actitudes, para dar respuesta a las necesidades de salud de la sociedad y a los retos del tercer milenio. En once años de evolución el ICSa se ha ampliado en infraestructura con espacios modernos y equipamiento con tecnología avanzada producto de un proceso de planeación estratégica participativa, lo cual ha favorecido, la acreditación del 100% de los programas de licenciatura, la creación de nuevos programas; de licenciatura (Gerontología) y de posgrado (Maestría en Ciencias Biomédicas y de la Salud y el Programa único de especialidades odontológicas). Se ha desarrollado la investigación con la integración de siete cuerpos académicos que desarrollan 17 líneas de investigación. Y se ha fomentado la vinculación con otras IES nacionales e internacionales, lo que ha favorecido el intercambio de alumnos y profesores.

El modelo adoptado por la Universidad y por lo tanto en la carrera de Psicología, es el de competencias. Este persigue como objetivos “fundamentar la concepción pedagógica sustentada en las teorías medicionales, con un enfoque constructivista y una enseñanza que incorpora las competencias como dispositivo pedagógico, para establecer los referentes teóricos y metodológicos a partir de los que se construyen los componentes del modelo curricular integral de la UAEH” (Cuevas, et.al. 2010, p. 119).

En este modelo, la UAEH asume competencias de tipo genérico y específico; las primeras son transversales y las debe poseer un profesional para actuar de forma laboral y social. Las competencias específicas son saberes especializados para realizar labores concretas de una profesión o disciplina que se aplican en determinado contexto.

Las competencias genéricas son:

- a) De formación: modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre
- b) De liderazgo colaborativo: desarrolla capacidades en el estudiante que impulsan decisiones hechas en colaboración con el grupo.
- c) De comunicación: una buena comunicación oral y escrita facilita la consecución de numerosos objetivos en el ámbito académico y laboral.
- d) De creatividad: que se aplique para detectar, formular y solucionar problemas de forma original e innovadora a través de la integración de contenidos.
- e) De pensamiento crítico: se pretende que el estudiante desarrolle el pensamiento crítico para llegar a un juicio razonable ejercitando una mente abierta y reflexiva a través de habilidades.
- f) De ciudadanía: los estudiantes de la UAEH, deben actuar ante los distintos colectivos de acuerdo con los principios generales de respeto a la diversidad cultural con responsabilidad social y compromiso ciudadano
- g) De uso de la tecnología: como herramientas para la solución de diversas problemáticas. (Cuevas, et.al. 2010)

Se hace referencia a puntos básicos del Modelo Curricular de la UAEH, con la intención, de tener claro que la Universidad ya cuenta con un modelo propuesto, sin embargo para este proyecto se le da relevancia a la integración de la formación didáctica desde la práctica reflexiva para llevarlo a cabo en el aula.

### **Muestra**

La muestra es de tipo intencional o no probabilístico debido a que, “la selección de sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de selección de un investigador”. (Hernández Sampieri, 2003, p.326).

El objeto de estudio son los docentes por asignaturas que imparten la clase de subjetividad en el programa educativo de Psicología que cuenten con algún tipo de formación docente y que posean al menos un año frente a grupo. Se retoma esta asignatura debido a que mediante la observación directa de las clases, se identificó la dificultad para transponer los contenidos que presenta, así mismo, por

las temáticas a revisar, se hace difícil la elección de estrategias para su enseñanza. Pues como se mencionó líneas atrás, ésta asignatura está ubicada en las de tipo teórico, además de que el programa educativo establece autores un tanto complicados de entender.

### **Enfoque**

La investigación será predominantemente de tipo cualitativo ya que “involucra la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, inspección de historias de vida” (Hernández Sampieri y cols., 2003, p. 12).

Así mismo, “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica (Fernández, 2002, párr.3).

Ubicando específicamente en el proyecto a realizar, se plantea que a partir de la investigación que se realice, no se pretende determinar una medición, sino identificar las problemáticas a las que se enfrentan los profesores de subjetividad, desde su propia realidad, con la finalidad de proponer herramientas que permitan una posible solución.

De igual forma se pretende hacer uso de la Investigación-acción que “supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación – acción cooperativa constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje” (Bausela, 2005, p.1).

Así mismo, señalan Kemmis y Mac Taggart (1988) “se construye desde y para la práctica, pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, implica la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión”(citado en Bausela, 2005, p.2).

De acuerdo a diversos autores, la investigación-acción se resume en cuatro fases: 1) Diagnóstico y reconocimiento de la situación actual, 2) desarrollo de un plan de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo, 3) actuación para poner el plan de práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar y 4) la reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación.

Se decidió utilizar éste tipo de investigación, puesto que a partir de la propia experiencia frente a grupo, impartiendo la asignatura de subjetividad, es como se pudo detectar algunas debilidades con respecto a la forma de enseñar y al desconocimiento de suficientes estrategias y métodos de enseñanza para dicha asignatura. Por lo cual se pudo establecer un diagnostico previo. Después de ello y del surgimiento de algunas otras inquietudes es como se pudo desarrollar un posible plan de acción. Con respecto a las dos últimas fases de la investigación-acción, se puede decir que serían la continuación y aplicación de este proyecto propuesto.

### **Instrumentos**

Los instrumentos utilizados de acuerdo a este enfoque de investigación son la observación participante, la aplicación de entrevistas tanto a los docentes que están frente a grupo como a los alumnos y el diario de campo.

La observación participante según Schensul y Lecompte (1999) “es el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las

actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador” (citado por Kawulich, 2005, p.1).

Por otro lado según Arias (2007) la entrevista consiste en obtención de información oral de parte de una persona recabada por el entrevistador directamente, en una situación cara a cara.

La entrevista es una técnica que permite acceder a cierta información, por medio de una conversación profesional con una o varias personas, puede ser: estructurada, no estructurada, focalizada, clínica y no dirigida.

Para esta investigación se utilizará la entrevista focalizada. Zapata (2007) la define como “la entrevista en la cual las preguntas van dirigidas a un problema específico cuyo objetivo es lograr información por parte del entrevistado acerca de su visión, sentir y percepción del mismo”.

Se pretende hacer uso de la entrevista focalizada, pues como se plantea en los objetivos, es necesario antes de promover la práctica reflexiva, realizar un análisis de la forma actual en la que se desenvuelven los docentes, además de identificar sus fortalezas y debilidades, todo ello, desde su propia perspectiva y experiencia profesional.

El último instrumento a realizar será el diario de campo que se considera “un instrumento indispensable para registrar la información día a día de las actividades y acciones de la práctica escolar y trabajo de campo, es un instrumento de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno y los docentes en el proceso de la práctica escolar” (Acuña, 2011, p.11).

En la investigación servirá como un instrumento en el cual se puedan registrar todas las actividades realizadas en el aula, pero no únicamente un registro mecánico, sino que también se incluirá la reflexión en torno a lo sucedido en el aula, así como a las propuestas de solución que se puedan detectar. Todo ello a partir de la observación participante.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Aristimuño, A. (2008), *Las competencias en la Educación Superior*. Centro de documentación Universitaria. 12:13, Uruguay, pp. 1-11  
<http://www.cedus.cl/?q=node/1025>
2. Bausela, E. (2005) “*La docencia a través de la Investigación –acción*” en: *Revista Iberoamericana de Educación*, España, pp 1-10,  
[http://www.une.edu.ve/uneweb2005/servicio\\_comunitario/investigacion-accion.pdf](http://www.une.edu.ve/uneweb2005/servicio_comunitario/investigacion-accion.pdf)
3. Benito, E. (2009). *La formación en Psicología: Revisión y Perspectivas*. *Revista de Psicología para Estudiantes y Jóvenes Graduados*, 1 (2), pp. 3-10.
4. Castañeda, S. *Los problemas de educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM*. Perfiles Educativos.
5. Compagnucci, E. et.al. (2002). *Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la Psicología*. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales* 7 pp. 7-24.
6. Cuevas Ramírez Teresa Lourdes, et. al. *Modelo Curricular*. Ed. Praxis, pp117-154, México, 2010
7. Delval, J. (1980). *Observaciones sobre la Teoría psicológica y su enseñanza*. *Revista estudios de Psicología*, 1, pp. 126-137.
8. Díaz, F. et.al. (2006). *Retos actuales en la Formación, y Práctica Profesional Marco y del Psicólogo*. *Revista de la Educación Superior*, 1, numero 137.
9. Diaz Barriga Arceo, Frida en: *Enseñanza Situada*, ed. McGraw Hill, México 2006
10. Duhalde, M. et.al. (2011), *Formación docente en América Latina. Una perspectiva política pedagógica*. Argentina, pp. 1-7  
[http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion\\_docente\\_AL\\_perspectiva\\_politico\\_pedagogica.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf)
11. Erausquin, C. (2007). *Revisitando la pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar de*

- psicología. Profesores de psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del profesorado de Psicología. Anuario de Investigaciones, volumen XV, pp. 89-107.*
12. Fernández, P. y Díaz, P. (2002) Metodología de la Investigación.  
[http://www.Fisterra.com/mbe/investiga/cuanti\\_cuali/cuanti\\_cuali.asp](http://www.Fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp)
  13. Gallegos, M. (2003) *Algunas reflexiones sobre la Problemática Curricular de la Facultad de Psicología de Rosario*. Disponible en:  
[http://conedsup.unsl.edu.ar/Download\\_trabajos/Trabajos/Eje\\_2\\_Gestion%20y%20Organizacion/Gallegos\\_Miguel.PDF](http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_2_Gestion%20y%20Organizacion/Gallegos_Miguel.PDF)
  14. Guzmán, J. (2009). *¿Cómo enseñan Psicología los profesores efectivos?* Perfiles educativos, 31(123), pp. 9-26.
  15. Hernández Sampieri, R. et.al. (2006), *Metodología de la Investigación*, (3. Ed.) México: Trillas.
  16. Kawulich, B. "La observación participante como método de recolección de datos", en: FQS, núm. 2, vol. 6, 2005, pp. 1-32, Georgia, USA,  
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>
  17. Mardones y Ursúa. "Nota histórica de una polémica incesante" en Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Ed. Fontamara. Barcelona; 1998, pp 9 a 38.
  18. Martínez, I. (1997), *Necesidades de capacitación y formación docente*. Instituto Politécnico Nacional, México, pp. 1-6  
<http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/97.pdf>
  19. Nordenflycht, M. "La formación de los docentes en el siglo XXI", en: Revista de Tecnología Educativa, año 3, 2001, pp. 503-523, Santiago de Chile,  
[http://www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones\\_academicas/dialogos/pdf/Perrenoud - La formacion de los docentes en el siglo XXI.pdf](http://www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones_academicas/dialogos/pdf/Perrenoud - La formacion de los docentes en el siglo XXI.pdf)
  20. Pagés Joan, "La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado", en: Revista Signos, Teoría y práctica de la Educación, año 5, núm. 13 octubre.diciembre 1994, pp 38-51, Valencia, España. <http://www.quadernsdigitals.net>

21. Pansza González Margarita. “*Sociedad-educación didáctica*” en Pansza et.al (1999) *Fundamentación de la Didáctica (Tomo I)*, Ediciones Gernika, pp 13-67, México.
22. Sánchez, A. (2001) *Una aproximación al perfil formativo del docente para atender la diversidad del alumnado*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado 41, pp. 223-248.
23. Solé, Isabel y César Coll, “*Los profesores y la concepción constructivista*” en: Coll, César et. Al. *El constructivismo en el aula*, ed. Grao, pp 7-23, México.
24. Wallerstein, Immanuel, *Abrir las Ciencias Sociales*, ed. Siglo XXI, Mexico, 2007.
25. Zabala, Antoni, (2007) “*Los enfoques didácticos*” en Coll, César et.al. *el constructivismo en el aula*, ed. Grao, pp 125-161 México.

## ANEXOS

### Guía de observación participante

- Estilo de enseñanza del profesor
- Estrategias utilizadas
- Dominio de contenidos
- Comportamiento del grupo (alumnos)

### Entrevista focalizada

1. Datos de identificación
  - Nombre
  - Edad
  - Formación profesional
  - Tiempo impartiendo clases
  - Asignatura impartida
2. ¿Qué estrategias utiliza para la impartición de clases?
3. ¿Cómo lleva a cabo la planeación de sus clases?
4. ¿Cuáles son las problemáticas que ha identificado en cuanto al aprendizaje de sus alumnos?
5. ¿La institución imparte cursos de actualización o capacitación docente?, si es así ¿considera adecuada la estructuración de los mismos?