

ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO PÚBLICO: ACERCAMIENTO EXPLORATORIO A UNA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Instructional strategies in the public university context: exploratory approach to a faculty of psychology

Martha Romay Morales y Marco Antonio Rigo Lemini

Universidad Nacional Autónoma de México¹

Citación: Romay M., M. y Rigo L., M.A. (2020). Estrategias instruccionales en el contexto universitario público: acercamiento exploratorio a una facultad de Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 11-26.

Artículo recibido el 15 de julio y aceptado el 4 de octubre de 2019.

DOI: <https://doi.org/10.62364/nx4d1044>

RESUMEN

Se presenta un estudio descriptivo cuyo propósito fue explorar el uso de estrategias instruccionales entre algunos profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. En particular, se investigaron las siguientes estrategias: expositivo-participativa, estudio de caso, aprendizaje cooperativo y seminario. Participaron cuatro profesores del campo de la Psicología de la Educación y 81 estudiantes. Con la metodología de triangulación de datos se observó el trabajo en el aula; se aplicaron cuestionarios a estudiantes y entrevistas a profesores y alumnos. Se encontraron diferencias sustanciales entre las estrategias utilizadas por los profesores de dicha área y de otros campos de conocimiento. De acuerdo con los estudiantes, la estrategia más efectiva fue el aprendizaje cooperativo. Asimismo, manifestaron preferencia por la combinación de estrategias instruccionales y por una interacción respetuosa y de confianza con el docente. Destaca la necesidad, siempre relevante, de actualización permanente entre los profesores universitarios.

Indicadores: *Estrategias instruccionales; Educación superior; Práctica docente; Enseñanza de la psicología; Formación de profesores.*

ABSTRACT

The article presents a descriptive study whose purpose was to explore the use and quality of the instructional strategies of some professors of the Faculty of Psychology of the UNAM. The following strategies were investigated: participatory expository, case study, cooperative learning and seminar. Four professors from the field of Educational Psychology and 81 students participated. With the methodology of triangulation of data, work was observed in the

¹ Facultad de Psicología, Av. Universidad 3004, Col. Copilco-Universidad, Coyoacán, 04510 Ciudad de México, México, tels. 55 2559 3627 y 55 2500 6738, correos electrónicos: martharomaymorales@gmail.com y marcoantoniorigo@prodigy.net.mx.

classroom, questionnaire was applied to students as well as interviews with teachers and students. Substantial differences were found between the strategies used by teachers of educational psychology and teachers from other fields of knowledge. According to the students, the most beneficial strategy was cooperative learning. They also stated that they preferred the combination of instructional strategies and had a respectful and trusting interaction with the teacher. The relevant need for the permanent updating of university professors is discussed.

Keywords: *Instructional strategy; Higher education; Teaching practice; Teaching of psychology; Teachers training.*

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los ochenta, diversos investigadores mexicanos han evaluado la eficacia de la enseñanza en el nivel superior, tanto en instituciones públicas como privadas (Acle, 1989; Castañeda, 1999; Contreras, Desatnik y González, 1992; Covarrubias y Tavera, 1989; Fierro y Luna, 1990; Martínez y Ramírez, 1981; Rangel, 1998), quienes resaltan en sus conclusiones la necesidad urgente de trabajar por la mejora de la calidad de la instrucción, con énfasis en el desempeño docente. En el caso particular de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), escenario del estudio que a continuación se describe, se han afrontado de forma tradicional dificultades para alcanzar los niveles deseables de calidad en la docencia, tal como se documenta en diferentes investigaciones encaminadas a explorar la opinión de los educandos en torno a su

formación, así como con respecto al desempeño de sus profesores.

Entre los trabajos que se han centrado en esta problemática se encuentran los realizados por Girón, Urbina y Jurado (1989), Grados (1989), Bermúdez, Orozco y Domínguez (1990), Castañeda (1999), Amezcua (2000, 2004), Carlos y Guzmán (2016), Grupo de Coordinación y Seguimiento del Diagnóstico Curricular (COSEDIC) (2013), Carlos (2013), Vázquez (2015) y Díaz-Barriga, Soto y Díaz-David (2015). De acuerdo con esos autores, uno de los hallazgos que más preocupa indica que a lo largo de tres décadas la mayoría de los profesores de la mencionada Facultad no ha logrado abatir el uso de técnicas de enseñanza tradicionales.

Algunos investigadores reportan que los propios profesores reconocen no haber recibido instrucción para ejercer la docencia, sino que se han limitado a reproducir las prácticas didácticas que utilizaban aquellos a quienes consideraban sus mejores maestros. Aunado a ello, en el caso concreto de la citada Facultad, existen razones para suponer que no son muchos los profesores que se actualizan, desde el punto de vista didáctico-pedagógico, para mejorar su ejercicio magisterial (Díaz-Barriga y Rigo, 2003).

En la actualidad, diversos expertos señalan la necesidad de orientar la enseñanza universitaria hacia metas claramente definidas en su misión de formar profesionales, una de las cuales debiera estar enfocada en guiar a los estudiantes de educación superior para que logren un aprendizaje profundo (Entwistle, 2000) y el desarrollo de habilidades del pensamiento (Báez y Onrubia, 2016).

No obstante que los planteamientos anteriores conducen a reconocer la imperiosa necesidad de elevar la calidad de la educación, tanto en la literatura nacional como extranjera, diversos estudios exploran los principales componentes de la formación profesional y arrojan resulta-

dos que llevan a la conclusión de que los niveles alcanzados resultan poco satisfactorios, por ello se considera indispensable buscar mecanismos que garanticen la mejora de la enseñanza en la educación universitaria. Los expertos coinciden en señalar que el camino de dicha búsqueda debe ser la investigación, sobre todo aquella que indague lo que acontece en las aulas (Biggs y Tang, 2007; Carlos y Guzmán, 2016; Coll, 2001; De la Fuente et al., 2007; Molina, 2010; Rueda, 2003).

En consideración de lo anterior, el estudio que aquí se reporta se enfocó en el logro de dos objetivos generales: primero, recopilar información concerniente a las estrategias instruccionales utilizadas por algunos docentes de la institución y a las formas de interacción más frecuentes en sus aulas; en segundo término, explorar las preferencias de los estudiantes respecto a las estrategias instruccionales aplicadas por sus profesores, así como los estilos de convivencia con ellos. De esta manera, fue posible comparar aspectos de la enseñanza que los alumnos calificaron como ideales, con lo que estudiantes y profesores reportaban que efectivamente ocurría en las aulas en relación a las estrategias docentes y a las formas de interacción profesor-estudiante.

Antecedentes contextuales

En México, Psicología es una de las carreras profesionales con mayor número de aspirantes, y específicamente en la UNAM es la tercera licenciatura con mayor demanda (Nieto, 2015). Esto no es de extrañar si se considera que la enseñanza y la investigación de la psicología en México se iniciaron y consolidaron en dicha institución, en la que la participación de la Facultad de Psicología ha sido protagónica y sobresaliente en el desarrollo de la disciplina en México.

La mencionada Facultad empezó a funcionar en 1938 como Colegio de Psi-

cología, formando parte en ese entonces de la Facultad de Filosofía y Letras, para erigirse como Facultad de Psicología el 27 de febrero de 1973, por lo que pudo establecer sus propios programas de maestría y doctorado. Actualmente, atiende a más de tres mil ochocientos alumnos (Palafox, 2019).

Desde su fundación, la Facultad ha tenido como propósito fundamental que los estudiantes comprendan la importancia de vincular el conocimiento generado por la investigación con las condiciones y los problemas psicológicos prioritarios del país, así como capacitarse para diseñar y elegir procedimientos de intervención adecuados a la solución de problemas individuales o grupales, propios de la realidad nacional, con responsabilidad social en los procesos de producción y aplicación de conocimientos.

A partir de un trabajo institucional, los docentes e investigadores de la Facultad se han dado a la tarea de modificar y actualizar periódicamente los planes de estudio, cuyas versiones más importantes se desarrollaron en los años de 1960, 1967 y 1971. Hoy día, la enseñanza es regida por el Plan de Estudios 2008, establecido después de varios años de una compleja labor colegiada y que ha transitado por un largo proceso de evaluación y cambio curricular.

Antecedentes teóricos

El presente estudio se basa en una perspectiva constructivista, misma que concibe al aprendiz como un ser activo que, gracias a una serie de operaciones y manejo de esquemas, se desarrolla a lo largo de su vida (Piaget, 2005) y se desenvuelve en un contexto social, lo que le permite acceder al conocimiento y vivir experiencias que paulatinamente internaliza gracias a procesos como la mediación (Vygotsky, 1995) y el andamiaje (Bruner, 1997), logrando así alcanzar su zona de desarrollo

próximo (Vygotsky, 1995). Otra consideración de suma importancia es tener presente que todo individuo que ingresa a una situación de enseñanza formal cuenta con cierto nivel de conocimiento respecto a los contenidos que ha de aprender, por lo que antes de proceder a iniciar la instrucción de un tema el docente deberá darse a la tarea de conocer el acervo que posee cada uno de sus estudiantes (Ausubel, 1991).

Conviene recordar que, según Patiño (2012), la práctica docente puede definirse como las actividades de diseño, organización, conducción y evaluación de experiencias conjuntas que tienen como objetivo el logro del aprendizaje en los estudiantes y que son responsabilidad del profesor. El trabajo del docente no se reduce al entorno del aula, toda vez que incluye tres etapas: la preinteractiva, la interactiva y la postinteractiva. En la primera se llevan a cabo el diseño y la organización; la segunda se refiere a la intervención del docente en el aula, quien coordina y conduce las experiencias de aprendizaje, y la última etapa constituye el momento reflexivo en el que el docente valora su intervención y los resultados logrados a fin de introducir futuras mejoras (Lowyck, 1986, en Patiño, 2012).

Una vez identificado el nivel de competencia de los alumnos, la responsabilidad del profesor consistirá en apoyarlos y guiarlos para que desarrollen las diversas habilidades del pensamiento, que abarcan múltiples dimensiones, entre las cuales se encuentran el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el pensamiento creativo (Belmonte, 2013), mismas que, a su vez, involucran diferentes procesos cognitivos. Lo anterior lleva a reconocer la necesidad de impulsar tales procesos en la formación de profesionales, por lo que en este punto surge una pregunta cla-

ve: ¿cómo promoverlos y fomentarlos en los estudiantes universitarios?

Al respecto, los expertos han presentado muy variadas propuestas. Por ejemplo, Báez y Onrubia (2016) señalan que la enseñanza de las habilidades del pensamiento implica dos procesos fundamentales: la enseñanza infundada y el aprendizaje profundo. En lo que se refiere al primer tipo, Swartz y Perkins (1989) la definen como la instrucción explícita del pensar, ubicada en áreas de contenidos específicos para establecer un contexto de la misma. Aclaran que las habilidades no pueden desarrollarse “en el vacío” ni en forma abstracta, sino en ámbitos concretos de uso, con determinados propósitos y mediante ciertos métodos (Swartz y Perkins, 1989).

En cuanto al aprendizaje profundo, Entwistle (2000) lo describe como el mecanismo por el cual el estudiante intenta obtener un significado a partir de procesos de aprendizaje activos que implican relacionar ideas y establecer patrones y principios buscando la evidencia de los argumentos que se le presentan y examinando la lógica de los mismos, a la vez que se monitorea el desarrollo de la propia comprensión. Para alentar este tipo de aprendizaje el profesor debe estimular en el estudiante el desarrollo de diversos procesos, tales como la metacognición, el razonamiento y la reflexión, guiándolo para que paulatinamente logre la autorregulación (Corno y Rohrkemper, 1985).

Si bien hasta aquí se ha hecho mención de la importancia que revisten los aspectos didáctico-pedagógicos del quehacer docente, algunos expertos también señalan la necesidad de que los profesores tomen conciencia del papel que desempeñan en el desarrollo social de sus estudiantes. Por ejemplo, Biggs y Tang (2007) resaltan la trascendencia de que

los maestros propicien un ambiente favorecedor en el salón de clases, mientras que Solé y Coll (1999) aseguran que la influencia educativa de la práctica docente de los profesores trasciende el ámbito de la interacción maestro-alumno en el aula, ya que se extiende a las actividades inmediatas que ocurren como resultado de la instrucción y de su desempeño académico posterior. Por su parte, Bransford, Brown y Cocking (2000) afirman que, considerando tanto los aspectos cognitivos como los emocionales, los centros educativos y las aulas deben estar centrados en los aprendices.

No obstante que el marco teórico-conceptual hasta aquí expuesto deja claro el compromiso que los docentes universitarios deben asumir para apoyar a los alumnos en el desarrollo de sus procesos cognitivos superiores, así como en el fortalecimiento de sus competencias sociales, no siempre los expertos presentan propuestas explícitas y concretas acerca de cómo apoyar al estudiante en su desarrollo cognitivo y social. De ahí que haya surgido la inquietud de explorar las estrategias instruccionales que utilizan algunos de los profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, saber qué tipo de interacciones resultan en el aula y cuál es la opinión de sus estudiantes al respecto.

Con base en una exploración preliminar de las clases impartidas por docentes del campo de conocimiento de la Psicología de la Educación, de la mencionada Facultad, se eligieron por su relevancia cuatro tipos de estrategias de enseñanza, eso para investigar la frecuencia de uso en el aula y la manera de aplicarlas. Tales estrategias fueron la expositivo-participativa, el estudio de caso, el aprendizaje cooperativo y el seminario. A continuación se enlistan las características sobresalientes de cada una.

Estrategia expositivo-participativa

De la Herrán (2009) describe la estrategia expositivo-participativa como una situación didáctica en la cual el profesor propicia el diálogo con los estudiantes, los exhorta a que comenten sus puntos de vista o externen sus dudas, retroalimentándolos. En general, esta estrategia se considera apropiada para la enseñanza de contenidos factuales o declarativos, esto es, información relacionada con hechos y datos. Sin embargo, según Ausubel (1991), dicha estrategia puede ser muy efectiva para la comprensión del contenido cognitivo, siempre y cuando el docente propicie en el estudiante un aprendizaje receptivo-significativo.

Estudio de caso

Consiste en llevar a cabo la revisión exhaustiva de ejemplos reales y relativamente específicos, con el propósito de preparar al estudiante a enfrentar situaciones que requieran de la intervención profesional, ya sea para prevenir o resolver problemas a partir de la aplicación de conceptos, principios y procedimientos (McKeechie, 1999). Los expertos afirman que la enseñanza basada en casos promueve el desarrollo de habilidades de aplicación e integración del conocimiento, deliberación, diálogo, toma de decisiones y solución de problemas. Además, demanda a profesores y alumnos la capacidad de discutir con argumentos, generar y sustentar ideas propias, tomar decisiones en condiciones de incertidumbre y realizar juicios de valor, todo sin dejar de lado el punto de vista de los demás y mostrando una actitud de apertura y tolerancia ante las ideas ajenas. De acuerdo con Boehrer (2002), los alumnos que discuten en torno a los casos no solo los examinan y analizan, sino que se involucran en ellos de manera que, además de practicar el razonamiento, pueden aprender también

ética profesional y desarrollar habilidades de colaboración y responsabilidad.

Aprendizaje cooperativo

Es una modalidad de trabajo en grupos pequeños, en cuyo proceso se organizan actividades para que los estudiantes compartan metas y responsabilidades, siempre supervisados por el docente (Johnson y Johnson, 1999). Los expertos afirman que esta estrategia tiene como finalidad apoyar la construcción conjunta del conocimiento mediante la participación de profesor y estudiante, así como entre los propios compañeros, eso en un entorno que promueva la motivación personal, la responsabilidad compartida en la organización y ejecución de tareas académicas, el análisis de situaciones problemáticas y el desarrollo de habilidades interpersonales, como la comunicación, el respeto a las opiniones ajenas, así como la conducción de investigaciones o proyectos en los que se aprenda conjuntamente a tomar decisiones (Felder y Brent, 1999). El aprendizaje cooperativo favorece actitudes fundamentales del ser humano, tales como la solidaridad y la generosidad (cf. Benito y Cruz, 2005).

Seminario

Consiste en el análisis profundo de un tema mediante el trabajo grupal de un conjunto de estudiantes y el docente, en el cual se promueve el intercambio oral de información, el debate y el análisis colectivo de tópicos previamente revisados por todos los participantes en fuentes de información académicas o científicas (Parrá, 2003). Con esta estrategia es posible desarrollar una diversidad de capacidades intelectuales, que van desde aprender a observar, describir y explicar, hasta efectuar elaboraciones para interpretar, caracterizar, identificar, ejemplificar, clasificar, modelar y argumentar diferentes conceptos, además de relacionar, valorar, analizar, comparar, sintetizar y definir ideas

(Piña, Seife y Rodríguez, 2012). Autores como García, Lugones y Lozada (2006) hacen referencia a los valores morales y características de la personalidad que pueden desarrollarse con la práctica del seminario: responsabilidad, autocontrol, compañerismo, autoafirmación, solidaridad, autovaloración, disciplina, sentido de pertenencia y aprecio por los compañeros.

MÉTODO

Problema

La investigación que aquí se reporta fue realizada en el marco de la implantación y seguimiento del Plan de Estudios 2008 de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. La comisión encargada de esa tarea señala la necesidad de incorporar nuevas metodologías de enseñanza en la práctica docente de la institución, que estén en concordancia con la entrada a la sociedad del conocimiento, tales como las estrategias centradas en el aprendizaje del estudiante, la construcción del conocimiento complejo y el trabajo colaborativo, entre otros (Facultad de Psicología, 2008).

Durante la modificación del plan de estudios se trabajó de manera colegiada y se impulsó la actualización del personal docente, no obstante, en diversas investigaciones se ha detectado insatisfacción en los estudiantes, eso en relación a la enseñanza que reciben de sus profesores; reportan la prevalencia del uso de prácticas docentes tradicionales y del aprendizaje memorístico en diversas asignaturas. Los alumnos expresan su desencanto por el predominio de estrategias de enseñanza con un matiz expositivo “tipo monológico”, en el que hay poca oportunidad para plantear dudas, formular sugerencias o recibir retroalimentación del profesor. Asimismo, manifiestan que algunos enseñantes adoptan actitudes apáticas y de-

sinteresadas hacia el alumno, lo que les resulta poco motivante. Esa información proviene de estudios realizados sobre las inquietudes personales de pasantes de la carrera (Amezcuza, 2004; Vázquez, 2015), como iniciativas de la propia Facultad (COSEDIC, 2013).

En lo que se refiere a las condiciones de la planta académica de la Facultad, no debe olvidarse que los datos más recientes indican que el promedio de antigüedad de la planta docente es de más de treinta años, lo que en algunos casos puede explicar la carencia de iniciativas del personal académico para actualizarse, debido a la convicción de que su experiencia es suficiente para desempeñarse con evidente calidad.

Preguntas de investigación

1. ¿Qué estrategias de enseñanza utilizan con más frecuencia los profesores que participaron en el estudio y cómo se desempeñan al manejarlas?

2. De las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores participantes: ¿cuáles consideran los estudiantes y los docentes que benefician más su aprendizaje?, ¿por qué?

3. ¿Qué estrategias consideran los estudiantes y los profesores participantes que propician más la interacción verbal en el aula?

4. De acuerdo con el reporte de los estudiantes: ¿qué estrategias utilizan algunos profesores que no participaron directamente en el estudio, pero que fueron referidos?

5. En general, ¿cuáles estrategias de enseñanza prefieren los estudiantes?, ¿por qué?

6. ¿Cómo se percibe la interacción en el aula de los profesores participantes con sus estudiantes, y qué opinan dichos profesores y sus alumnos?

7. ¿Cómo consideran los estudiantes que debe ser la interacción docente-alumno en el aula?

Caracterización metodológica general

A esos efectos, se llevó a cabo un estudio de campo exploratorio, ya que se abordó un tema relativamente poco estudiado y documentado en el medio. También fue descriptivo porque da cuenta de algunas características del fenómeno, sin pretender hacer una evaluación sistemática o profunda en torno al mismo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El método fue mixto, combinando las perspectivas cuantitativa y cualitativa en virtud de que, por un lado, una de las vertientes para el acopio de datos utilizó un instrumento de corte típicamente cuantitativo: el cuestionario; asimismo, se obtuvieron datos numéricos relacionados con una muestra relativamente amplia de participantes. Por otro lado, en una vertiente de corte más bien cualitativo se hizo la recuperación fenomenológica y vivencial de las descripciones y argumentaciones de los participantes, eso en relación a los aspectos estudiados (Creswell y Creswell, 2013).

Participantes

Se trabajó con docentes y alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM, campus Ciudad Universitaria. A continuación se describe cada una de las muestras en que fueron divididos:

Docentes. Cuatro profesores adscritos a la Coordinación de Psicología Educativa que imparten diferentes asignaturas a lo largo de la licenciatura y que fueron seleccionados a través de un procedimiento no aleatorio por juicio (Tabla 1).

Tabla 1. Características generales de los educadores participantes.

Profesor	Sexo	Edad	Experiencia docente	Grado académico	Área de formación	Institución de egreso
Grupo A	H	54	16 años	Licenciatura	Psicología Experimental	UNAM
Grupo B	H	54	21 años	Licenciatura	Psicología Educativa	UNAM
Grupo C	H	62	38 años	Doctorado	Psicología Educativa y Pedagogía	UNAM
Grupo D	H	56	37 años	Maestría	Psicología Educativa	UNAM

Alumnos. Ochenta y un estudiantes distribuidos en cuatro grupos que correspon-

den a los docentes seleccionados, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Características generales de los alumnos participantes.

Grupo	Asignatura	Semestre	Número de alumnos	Tipo de asignatura
A	Teoría Computacional de la Mente	1°	42	Teórica regular
B	Teoría Psicogenética Constructivista	2°	10	Teórico-práctica intensiva
C	Paradigmas Psicológicos en Educación	5°	13	Teórica regular
D	Análisis del Sistema Educativo Mexicano	7°	16	Teórica regular

Escenario

Como se ha dicho antes, la investigación se desarrolló en las instalaciones de la Facultad de Psicología de la UNAM. En el caso del grupo A, se trabajó en un aula con capacidad para sesenta estudiantes, con sillas grandes con paleta, un escritorio con silla e iluminación y ventilación adecuadas. La disposición de las sillas fue de tipo auditorio. El aula del grupo B era también grande, aunque solo se ocuparon diez sillas para los estudiantes. La iluminación y la ventilación fueron asimismo las apropiadas. El salón de clases del grupo C tenía cupo para veinte alumnos, y las sillas con paleta estaban distribuidas en semicírculo. El escritorio y la silla del profesor se encontraban a un lado de la pantalla de proyección. El arreglo del mobiliario se hizo dependien-

do de la actividad a realizar. Respecto al grupo D, el aula tenía capacidad para sesenta estudiantes, con mesas y sillas, por lo cual tenían facilidad para organizar el espacio de tal forma que se agrupara cada equipo alrededor de una mesa.

En general, puede decirse que las condiciones de infraestructura, mobiliario y equipamiento en los cuatro espacios específicos empleados resultaban confortables y adecuadas.

Procedimiento

Fase 1. Planeación del trabajo de campo. Esta fase incluyó una revisión bibliográfica (la cual se realizó de manera continuada hasta finalizar el trabajo de campo); la determinación de las asignaturas y grupos de interés, y la presentación del

proyecto de investigación a los profesores que impartían las asignaturas seleccionadas y a sus estudiantes.

Fase 2. Trabajo de campo, mismo que se detalla en la Tabla 3.

Fase 3. Análisis de resultados, los que se describen más adelante.

Tabla 3. Trabajo de campo.

ETAPAS	ACTIVIDADES
1. Observación preliminar en las aulas	• Elaboración de la guía de observación. • Observación de actividades en aula en los cuatro grupos. • Descripción de la clase a través de la guía de observación, con énfasis en las estrategias de enseñanza y la interacción docente-estudiantes. • Análisis cualitativo de la información vertida en la guía de observación.
2. Aplicación de una lista de cotejo en las aulas	• Construcción de la lista de cotejo (con base en los resultados de la observación preliminar y en la descripción de las estrategias en la literatura). • Observación no participante de las actividades en el aula. • Videograbación de las sesiones de trabajo en el aula. • Calificación de la lista de cotejo. • Análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados.
3. Cuestionario dirigido a estudiantes	• Construcción del cuestionario (tomando en cuenta los resultados de la observación preliminar y los datos de la lista de cotejo). • Aplicación del cuestionario. • Análisis cuantitativo y cualitativo del cuestionario.
4. Implementación de rúbricas en aulas	• Construcción de las rúbricas de estrategia expositiva y aprendizaje cooperativo (con base en los resultados obtenidos de la lista de cotejo, la frecuencia de uso de las estrategias reportada por los estudiantes a lo largo del cuestionario y la descripción de las estrategias encontradas en la literatura). • Calificación del desempeño de los cuatro profesores según las rúbricas, con base en las videograbaciones. • Análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados de las rúbricas.
5. Entrevista a profesores	• Elaboración de la guía de entrevista (con base en los resultados de las etapas anteriores). • Realización de una entrevista a los cuatro profesores, misma que grabada en audio. • Análisis cualitativo de las respuestas.
6. Entrevista a estudiantes	• Elaboración de guía de entrevista • Realización de entrevistas a doce estudiantes. • Análisis cualitativo de las respuestas.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Se desplegó una amplia variedad de instrumentos y mecanismos para la recolección de información empírica. Destacan los siguientes, que por razones de espacio sólo se enumeran: 1) Guía de observación para las sesiones de observación

preliminar; 2) Lista de cotejo para la observación no participante; 3) Cuestionario dirigido a estudiantes para explorar su opinión acerca de las estrategias de enseñanza y tipos de interacción docente-estudiante en el aula; 4) Rúbrica para la evaluación de la calidad de la estrategia expositiva; 5) Rúbrica para la evalua-

ción de la promoción de la estrategia de aprendizaje cooperativo; 6) Formato guía para realizar entrevista a los profesores, acerca de las estrategias aplicadas y la interacción profesor-aprendiz, y 7) Formato de guía para realizar entrevista a los estudiantes acerca de las estrategias utilizadas por el profesor y su interacción con los alumnos.

RESULTADOS

El análisis de los resultados corrió tanto por una vertiente cuantitativa como por una cualitativa. A continuación se presentan, de manera breve, los hallazgos a subrayar dentro del abundante volumen de información obtenida, los que se relacionan directamente con las preguntas de investigación planteadas en la sección de Método:

a. Las estrategias de enseñanza utilizadas con más frecuencia por los docentes del campo de la Psicología de la Educación fueron la expositivo-participativa y el aprendizaje cooperativo. En cuanto al desempeño en el manejo de dichas estrategias, dos de los cuatro profesores evaluados (grupos A y B) requerían continuar su formación y actualización para aplicarlas con mayor eficiencia, mientras que los docentes de los grupos C y D lograron un manejo competente en casi todos los elementos. Estos resultados se pueden atribuir a los siguientes factores: en primer lugar, los maestros con el mejor desempeño tienen más tiempo de ejercer la docencia y mayor antigüedad dentro del campo de Psicología de la Educación, ambos habían cursado estudios de posgrado en disciplinas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, asimismo, participaban periódicamente en actividades de actualización individual y colegiada.

b. Respecto a la opinión de los alumnos en relación con las estrategias que

más beneficiaban el proceso de aprendizaje, el porcentaje más alto lo obtuvo la estrategia de aprendizaje cooperativo, mientras que la expositiva fue seleccionada como segunda opción; conviene señalar que los profesores de los grupos A y B externaron su preferencia por combinar ambas estrategias. Por su parte, los docentes de los grupos C y D atribuyeron el aprendizaje a la combinación de diversas estrategias; lo anterior es indicativo de que estos dos profesores tenían el conocimiento de otras opciones para la enseñanza, y que además las aplicaban en sus clases. Una vez más se refleja un marcado contraste en la preparación didáctica entre los enseñantes aludidos.

c. Por lo que toca a las estrategias como promotoras de la interacción verbal, nuevamente los alumnos seleccionaron, en primer lugar, el aprendizaje cooperativo y después la estrategia expositiva. El profesor del grupo A eligió la técnica expositiva y el del grupo B optó tanto por ésta como por el aprendizaje cooperativo. Por su parte, el docente del grupo C señaló la importancia de diversificar las estrategias, mientras que el del grupo D escogió el aprendizaje cooperativo, indicando que lo utilizaba una gran parte del tiempo. Con estos resultados se reitera la preferencia por el aprendizaje cooperativo, pero también se evidencia la postura del maestro del grupo C en relación a la conveniencia de usar diferentes recursos didácticos en su labor docente, como lo señalan Anijovich y Mora (2009).

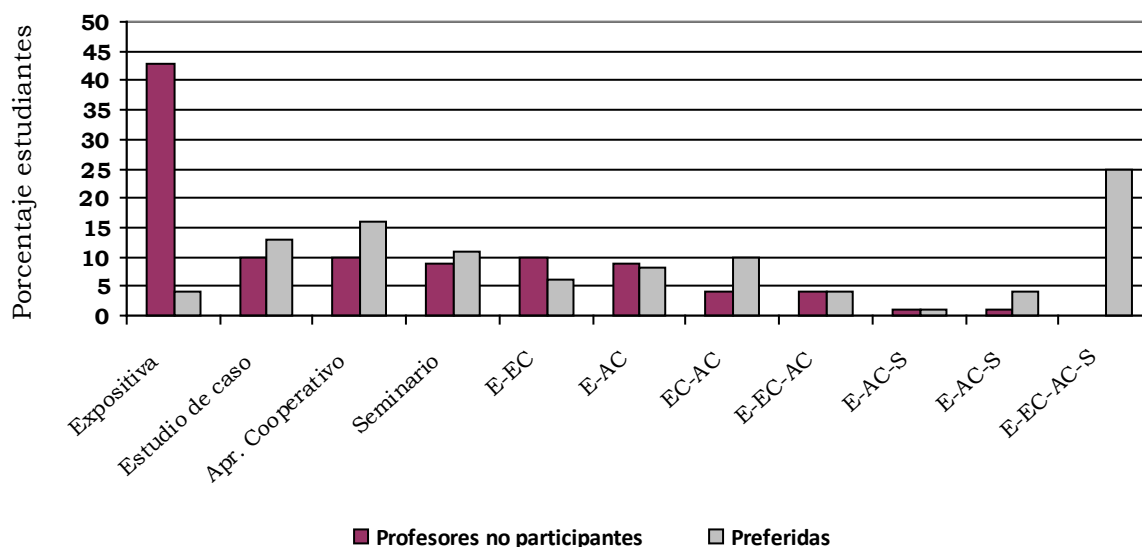
d. En lo que concierne a las estrategias utilizadas por profesores no participantes pero referenciados –es decir, aquellos cuyo campo de conocimiento era diferente al de la Psicología de la Educación y quienes no fueron directamente entrevistados–, los alumnos reportaron el predominio de la estrategia expositiva, lo cual concuerda con los informes de diversas investigaciones efectuadas desde

la década de los ochenta hasta años recientes (Amezcu, 2000, 2004; Carlos y Guzmán, 2016; COSEDIC, 2013; Díaz-Barriga et al., 2015; Díaz-Barriga y Rigo, 2003; Girón et al., 1989; Vázquez, 2015).

Lo anterior supone que dichos profesores poseían una información limitada en relación a los recursos técnico-peda-

gógicos, por lo cual se restringían a un solo tipo de estrategia en sus clases (Gráfica 1); sin embargo, cualquier presunción en este terreno puede ser temeraria e incluso percibida como ofensiva, por lo que se sugiere enfáticamente que se lleven a cabo estudios amplios y sistemáticos en esta materia.

Gráfica 1. Estrategias instruccionales de los profesores.

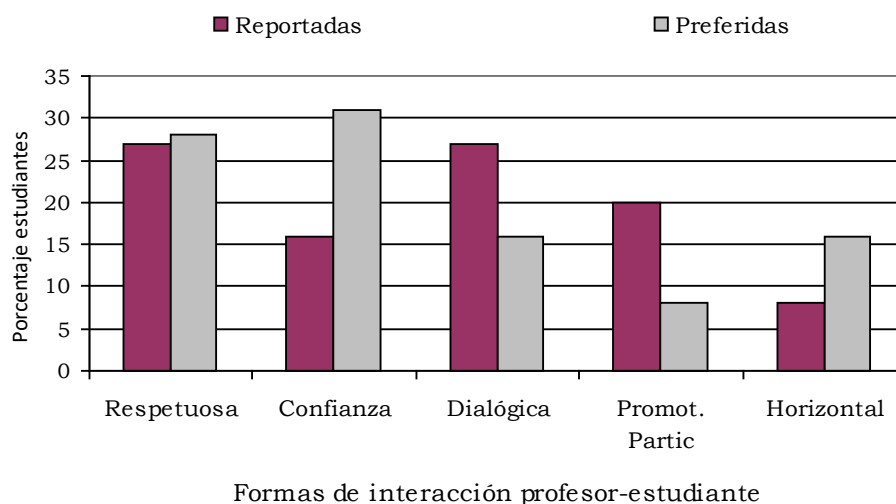


e. En lo que se refiere a la exploración de las estrategias de enseñanza preferidas por los estudiantes, se encontró que la mayoría desearía que los docentes combinaran en sus cursos una variedad de opciones instruccionales. En el caso del aprendizaje cooperativo, estos datos son reveladores de la congruencia entre lo que los estudiantes prefieren y lo que reciben por parte de los profesores en el campo de la psicología educativa.

f. Por lo que toca a la estrategia expositiva, en contraparte, los resultados reflejan una clara discordancia entre lo escogido por los alumnos y lo que se les brinda en la Facultad de Psicología, eso al reportar esta modalidad instruccional como una de las más utilizadas por los profesores y la menos elegida por los alumnos. Tal divergencia es un llamado

de atención para reconocer la necesidad de una capacitación magisterial para aplicar la diversidad de estrategias de enseñanza existentes, todas ellas derivadas de los enfoques psicoeducativos contemporáneos (tales como los paradigmas constructivistas), para ofrecer al alumnado variedad de prácticas docentes que resulten *ad hoc* a las cuestiones tratadas; como afirman Pozo y Monereo (1999): “no es fácil apoyar a alguien para que aprenda aquello que nosotros mismos no sabemos cómo hacer porque nadie nos ayudó a aprenderlo”.

g. En lo que respecta a las formas de interacción que percibían los estudiantes y profesores en el aula, eran sobre todo de respeto, diálogo, promoción de la participación y confianza (Gráfica 2).

Gráfica 2. Formas de interacción reportadas *vs.* preferidas.

Estos resultados son alentadores, ya que indican que los docentes participantes procuran un clima agradable y de bienestar en el salón de clase, lo que es esencial para el aprendizaje. En general, las opiniones vertidas en las respuestas-tipo de los alumnos indican que sus profesores no solo abordan los aspectos académicos, sino que también prestan atención a las necesidades de los aprendices. En este punto es importante resaltar la coincidencia entre el reporte de estudiantes y profesores, que permite considerar que el clima en las aulas de los grupos estudiados promueve el bienestar, y también que las opiniones de ambos protagonistas fueron sinceras. En general, se coincide en que la interacción debe ser horizontal, de respeto, confianza y diálogo permanentes. Los autores consideran que ello marca la pauta hacia el camino que los profesores deben emprender para establecer una relación sana con los alumnos, contribuyendo así a que desarrollen óptimamente sus capacidades de aprendizaje.

DISCUSIÓN

El presente trabajo tuvo lugar durante una de las etapas del proceso de cambio curricular por las que transita la Facul-

tad de Psicología de la UNAM, siendo su propósito central conocer las estrategias de enseñanza que emplean algunos profesores de dicha institución, el modo en que las aplican y los principales tipos de interacción docente-estudiantes en el aula. Debe subrayarse que este estudio no buscó ser representativo, en virtud de que los docentes y estudiantes que en él participaron fueron relativamente escasos, por ello resulta arriesgado hacer generalizaciones hacia el conjunto de la institución escolar.

Otro aspecto relevante es que posterior a la realización del presente estudio se abrió una nueva línea de trabajo e investigación con el tema del desarrollo docente en la educación superior. En ese contexto se revisaron los temas de algunas asignaturas teórico-prácticas, mismas que fueron propuestas a las autoridades correspondientes, logrando que se autorizara su impartición en el campo de la Psicología de la Educación. A la fecha se han impartido esas asignaturas en algunos semestres, teniendo como escenario la propia Facultad.

Para finalizar, es importante mencionar que, como un probable resultado del presente trabajo, estudiantes y profesores, autoridades e investigadores de la propia institución reconocen la rique-

za del aula como contexto de investigación natural, y cada vez más vislumbran los múltiples aspectos que desde esta perspectiva pueden ser estudiados para

contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel universitario.

REFERENCIAS

- Acle, G. (1989). Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología. En J. Urbina (Comp.): *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva* (pp. 121-130). México: UNAM.
- Amezcuca, K. (2000). Las estrategias de los docentes de la Facultad de Psicología según la opinión de los alumnos. *Memorias del VII Coloquio de Formación del Psicólogo Educativo en la Práctica Profesional*, México: UNAM.
- Amezcuca, K. (2004). *Evaluación docente por medio de los estudiantes en el nivel de enseñanza superior: una experiencia en la Facultad de Psicología, UNAM*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Ausubel, D. (1991). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Báez, J. y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(1), 94-113.
- Belmonte V., M. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico*. Tesis doctoral. Murcia (España): Universidad de Murcia.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bermúdez, M., Orozco, A. y Domínguez, D. (1990). *Análisis de la situación laboral de los egresados del área educativa, generación 84/88 de la Facultad de Psicología de la UNAM*. México: UNAM.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university. What the student does* (3a ed.). New York: McGraw-Hill.
- Boehrer, J. (2002). *On teaching a case*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. y Cocking, R.R. (Eds.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carlos, J. (2013). *Evaluación de programas de estudio. Criterios y procedimientos. Manual para curso de actualización*. México: UNAM.
- Carlos, J. y Guzmán, M. (2016). *Estrategias y métodos para enseñar contenidos psicológicos*. Ciudad de México: UNAM. Recuperado de: <http://www.posgrado.unam.mx/madems/ingreso/doc3.pdf>.

- Castañeda, S. (1999). Algunos referentes para un análisis crítico de la preparación profesional del Licenciado en Psicología en México. Una experiencia colegiada. En G. Vázquez y J. Martínez (Eds.): *La formación del psicólogo en México* (pp. 25-41). Ciudad de México: Universidad Latinoamericana.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/.../CA_futuro.doc.
- Contreras, O., Desatnik, O. y González, A. (1992). Evaluación de un proyecto de educación superior a través del seguimiento de egresados de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala. Estudio I. *Educativa*, 1(3), 37-42.
- Corno, L. y Rohrkemper, M. (1985). Self-regulated learning. En C. Ames y R. Ames (Eds.): *Research on motivation in education* (v. 2). Orlando, FL: Ademic Press.
- Covarrubias, P. y Tavera, L. (1989). Investigación sobre el perfil profesional del psicólogo. *Memorias del Foro de Evaluación Curricular de la Carrera de Psicología de la ENEP, Iztacala* (pp. 34-51). México: UNAM-Iztacala.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- De la Fuente, J., Cano, F., Justicia, F., Pichardo, M.C., García B., A.B., Martínez V., J.M. y Sander, P. (2007). Effects of using online tools in improving regulation of the teaching-learning process: TLPA TM & Pleyade TM. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(5), 757-782.
- De la Herrán, A. (2009). Técnicas de enseñanza basadas en la exposición y la participación. En J. Paredes, A. De la Herrán, M. Á. Santos G., J. L. Carbonell, P. y J. Gairín (Coords): *La práctica de la innovación educativa* (pp. 251-278). Madrid: Síntesis.
- Díaz-Barriga, F. y Rigo, M.A. (2003). Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 127(32), 53-61.
- Díaz-Barriga, F., Soto, F. y Díaz D., A. (2015). Actores del currículo: los estudiantes universitarios reflexionan sobre su trayecto curricular a través de relatos digitales personales. *Currículo sem Fronteiras*, 15(3), 626-644.
- Entwistle, N. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. *Memoirs of TLRP Conference*, Leicester. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/241049278_Promoting_deep_learning_through_teaching_and_assessment_Conceptual_frameworks_and_educational_contexts/download.
- Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (2008). *Propuesta de modificación al Plan y Programa de Estudios de la Licenciatura en Psicología para el Sistema Escolarizado y Abierto (Tomo I)*. México: UNAM. Recuperado de: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2014/11/Modif-al-Plan-y-Programa-de-Estudio-de-la-Lic-en-Psicologia-UNAM.pdf>.
- Felder, R. y Brent, R. (2009). Active learning: an introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2.
- Fierro, F. y Luna A., S. (1990). *Diagnóstico de necesidades de educación continua del psicólogo educativo en el campo de la educación*. Tesis de licenciatura. México: UNAM.

- García, M., Lugones, M. y Lozada, L. (2006). Algunas consideraciones teóricas y metodológicas sobre el seminario. *Revista Cubana de Medicina General e Integral*, 22(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252006000300017&lng=es&tlng=es.
- Girón, B., Urbina, J. y Jurado, I. (1989). La evaluación docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil. En J. Urbina (Comp.): *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva* (pp. 217-238). México: UNAM.
- Grados, J. (1989). Las funciones del psicólogo del trabajo. En J. Urbina (Comp.): *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva* (pp. 661-680). México: UNAM.
- Grupo de Coordinación y Seguimiento del Diagnóstico Curricular de la Facultad de Psicología (COSEDIC) (2013). *Informe final*. México: UNAM. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/ct/actas/2013/acta_ct4taextraord_13sept13_informe%20final%20cosedic.pdf.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Martínez, R. y Ramírez, E. (1981). *Una aportación al perfil del psicólogo*. Tesis de licenciatura. México: UNAM.
- McKeachie, W. (1999). *Teaching tips. Strategies, research, and theory for collage and university teachers*. New York: Houghton & Mifflin Co.
- Molina M., I. (2010). El vínculo docencia-investigación: una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México. *Razón y Palabra*, 73. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N73/Varia73/24Molina-V73.pdf>.
- Nieto, J. (2015). *Segundo Informe de Actividades 2015*. México: UNAM.
- Palafox, G. (2019). *Tercer Informe de Actividades*. México: UNAM.
- Parra P., D.M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Lima (Perú): Servicio Nacional de Aprendizaje. Recuperado de: <http://www.cepefsena.org/documentos/metodologias%20activas.pdf>.
- Patiño H., A. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23-41.
- Piaget, J. (2005). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Piña, C., Seife, A. y Rodríguez, C. (2012). El seminario como forma de organización de la enseñanza. *MediSur*, 10(2), 109-116.
- Pozo J., I. y Monereo, C. (Coords.) (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI/ Santillana.
- Rangel, A. (1998). La práctica profesional del psicólogo. Síntesis de investigaciones. *Memorias del v Coloquio La práctica profesional en psicología educativa*. México: UNAM.
- Rueda, M. (2003). Una propuesta de cuestionario para evaluar la docencia en educación superior. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Comps.): *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 125-138). México: UAM- UNAM -UABJO.

- Solé, I. y Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Eds.): *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
- Swartz, R. y Perkins, D. (1989). *Teaching thinking uses and approaches*. Pacific Grove, CA: Midwest Publishers.
- Vázquez, V. (2015). *Diseño de un entorno virtual personal para el autoaprendizaje de las neurociencias: un estudio de caso en la licenciatura en Psicología*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM.
- Vygotsky, L.S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En L. S. Vygotsky: *Obras escogidas*, v. 3. Madrid: Visor.