

✓
REPORTE DE INVESTIGACION SOBRE EL ANALISIS
DE LAS TAREAS DEL AREA METODOLOGICA DE
LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
DE LA U. P. N.



T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A N :

ALMERAYA DEL VALLE MARIA TERESA

ANGELES GARCIA GUADALUPE

GARCIA GUTIERREZ CECILIA

ASESORA: ALICIA RIVERA MORALES

A DIOS:

POR DARMER LA VIDA Y LA OPORTUNIDAD
DE EMPAPARME DE CONOCIMIENTOS.

A MIS PADRES:

QUE CON AMOR Y SABIDURÍA HAN
GUÍADO MI CAMINO, MOTIVÁNDOME SIEMPRE
A SEGUIR ADELANTE, ENSEÑÁNDOME
QUE LO MÁS VALIOSO ES LA SUPERACIÓN
CONSTANTE.

A MIS HERMANOS:

POR SU APOYO INCONDICIONAL
Y A LA MEMORIA DE TODO LO
QUE HEMOS VIVIDO JUNTOS...

A ALICIA:

POR SU DEDICACIÓN Y APOYO ABSOLUTO
PARA LA REALIZACIÓN DE ESTE TRABAJO,
POR ALENTARNOS PARA SEGUIR ADELANTE
Y HACER POSIBLE LOGRAR ESTA META.

UN AGRADECIMIENTO ESPECIAL A QUIENES HAN
CONTRIBUIDO A MI FORMACIÓN PROFESIONAL, A
QUIENES ME HAN NUTRIDO CON SUS CONOCIMIENTOS
Y EXPERIENCIAS, AYUDÁNDOME A TENER REFLEXIONES
IMPORTANTES PARA MEJORAR MI ACTUAR COTIDIANO Y
PROFESIONAL.

ÍNDICE

PÁGINA:

INTRODUCCIÓN	1
1. DIMENSIONES CURRICULARES.....	4
2. LOS FUNDAMENTOS CURRICULARES.....	10
3. LOS CONTENIDOS.....	14
3.1 Hechos y conceptos.....	15
3.2 Actitudes (normas y valores).....	15
3.3 Procedimientos.....	16
4. LAS TAREAS.....	21
4.1 Dimensiones de las tareas.....	27
5. LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN.....	30
6. CONCRESIONES CURRICULARES DEL NIVEL SUPERIOR.....	34
6.1 U.N.A.M.....	37
6.2 U.A.M.-X.....	39
U.P.N.....	42
7. MÉTODO.....	49
8. ANÁLISIS DE LAS TAREAS.....	53
9. CUADROS DE SECUENCIAS Y JERARQUIZACIONES.....	54
10. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	56
11. CONCLUSIONES.....	91
12. ANEXOS.....	96
13. BIBLIOGRAFÍA.....	99

INTRODUCCIÓN.

Enfoque Curricular

La intención de formar profesionales con la posibilidad de resolver problemas educativos se traduce en los contenidos y objetivos del área metodológica de la Licenciatura en Psicología Educativa de la UPN, fijándose como fin desarrollar en el alumno habilidades metodológicas para la realización de la investigación educativa basada en la enseñanza de los procedimientos. Para ello, el curriculum de la Licenciatura en Psicología Educativa ofrece una serie de contenidos y un conjunto de tareas que el profesor puede utilizar para su enseñanza, las cuales se pueden modificar o ajustar al contexto en el que se encuentre.

OBJETIVO

Este trabajo de investigación tiene como fin reportar el tipo de tareas que utiliza el profesor, para cumplir con los objetivos curriculares del área metodológica de la Licenciatura en Psicología Educativa pretendemos que con los resultados que arroje esta investigación el profesor pueda apoyarse y enriquecer su practica pedagógica.

Nuestro trabajo de investigación se centrará en el análisis de las tareas de procedimientos que se plantean con los alumnos de la Licenciatura en Psicología Educativa de la U.P.N. específicamente en las materias de Métodos y Técnicas de Investigación de tercer semestre la cual a los alumnos ofrece elementos conceptuales y procedimentales sobre el uso de técnicas en investigación y la materia de Seminario de Investigación, de quinto semestre en donde los alumnos deberán desarrollar un planteamiento de investigación a partir de protocolos guía y de los conocimientos previos adquiridos en otro semestre.

El marco teórico que justifica este trabajo de investigación se divide en seis apartados:

En el primer apartado se discuten las dimensiones curriculares en donde primeramente se esclarece la conceptualización del currículum y las determinaciones políticas y sociales a través de las cuáles se concreta el currículum, la organización de los contenidos y las prácticas pedagógicas, proceso que se realiza en tres etapas interdependientes: diseño, desarrollo y evaluación curricular, con las que explicaremos las principales funciones curriculares. En el segundo apartado hablaremos de los fundamentos curriculares que sustentan su diseño y desarrollo, hablaremos también de los enfoques más representativos en Psicología que han guiado la estructuración curricular y las prácticas pedagógicas. En el tercer apartado denominado

los contenidos. hablaremos de los saberes culturales que dan paso a la elección de tareas académicas, y al mismo tiempo tomados como eje vertebrador para la planificación de la enseñanza, así como la integración e importancia que deben tener los contenidos temáticos.

En el cuarto apartado hablaremos sobre las tareas que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje además de resaltar su importancia como unidad de análisis para la investigación psicoeducativa.

Ya que nuestra investigación parte del interés en la enseñanza de los procedimientos (descritos en el apartado de los contenidos) hablaremos de la importancia de la enseñanza de la investigación en la Educación Superior. En un siguiente apartado hablaremos de las concreciones curriculares del nivel superior, especialmente en la formación del psicólogo educativo, con el fin de describir el proceso a través del cual la Universidad Pedagógica plantea sus intenciones a nivel de centro. Para terminar este último apartado expondremos tres planteamientos curriculares en los que se muestra la importancia de la formación metodológica del psicólogo educativo en tres Instituciones públicas diferentes UNAM; UAM-X; UPN. Con el fin de mostrar la importancia de la formación metodológica que se les está dando al Psicólogo educativo de la UPN a diferencia de otras universidades.

El marco teórico expuesto, sustentará la investigación que tiene como fin "reconocer las tareas que son implementadas por el profesor para la enseñanza de los procedimientos en las siguientes asignaturas: métodos y técnicas en psicología (tercer semestre) y seminario de investigación (quinto semestre) de la licenciatura de psicología educativa de la U.P.N." por lo cual nos hemos planteado tres objetivos que guiarán nuestro estudio:

- ✓ Indagar el papel que desempeñan las tareas académicas durante el proceso de enseñanza
- ✓ Conocer los criterios a través de los cuales el profesor selecciona las tareas a desarrollar en el aula.
- ✓ Organizar, la información obtenida, para facilitar el análisis de las tareas.

Para dar respuesta a estos planteamientos el procedimiento que se siguió fue primeramente la realización de observaciones narrativas a los grupos de interés, con el objetivo de obtener segmentos representativos del actuar pedagógico del profesor, posteriormente se

realizó un grupo focal a los profesores del área metodológica; para los profesores que no tuvieron oportunidad de asistir al grupo focal se realizaron entrevistas semiestructuradas con el fin de obtener información acerca de su planeación y uso de las tareas en este nivel de enseñanza.

Posteriormente con esta información se estructuraron cuadros de secuencia de las tareas presentadas en el aula y jerarquizaciones las cuales nos muestran de una manera global las tareas seguidas por el profesor para cumplir un fin educativo. Interpretando estas propuestas metodológicas a partir de las consideraciones teóricas de Gimeno (1988) sobre las dimensiones de las tareas, Coll (1992) que nos habla sobre la enseñanza de los procedimientos y Doyle (1980) que categoriza a las tareas a partir de los resultados que se quieren obtener.. Logrando así nuestro fin de analizar las tareas a través de las cuales se crean diferentes situaciones de enseñanza con un significado peculiar.

Para finalizar expondremos las conclusiones que arrojó nuestro trabajo a partir del análisis de las tareas considerando además las limitaciones de nuestra investigación a sí como sugerencias para ahondarla y continuar indagando las condiciones bajo las cuales se desarrolla cualquier planteamiento curricular.

1. LAS DIMENSIONES CURRICULARES

Durante mucho tiempo se han formulado diversas conceptualizaciones acerca de lo que es el currículum y de los aspectos que debe de considerar para alcanzar un grado óptimo en su aplicación (desarrollo). Por ejemplo Caswell (1950) dice que el currículum es todo lo que acontece en la vida de un niño... todo lo que rodea al alumno en todas las horas del día constituyen materia para el currículum. Para Alexander y Saylor (1970) el currículum abarca todas las oportunidades de aprendizaje previstas por la escuela. Lundgren (1981) menciona que el currículum es el que transforma las metas básicas de la educación en estrategias de enseñanza. Para Daowz, (1981) el currículum constituye en realidad el programa íntegro de toda acción de la escuela, es el medio esencial de la educación, es todo aquello que profesores y alumnos hacen en el marco de lo académico y está determinado por la sociedad. Grundy (1987) define al currículum como el modo de organizar una serie de contenidos educativos.

Es entonces, el currículum una expresión de una serie de determinaciones políticas, sociales e ideológicas a través de contenidos secuencializados, impartidos por el profesor, que requiere de una teorización que clarifique y explique la realidad compleja en la que se desenvuelve.

Las definiciones que se le atribuyen al currículum hacen referencia más que nada a las funciones o ámbitos correspondientes al momento histórico de la literatura especializada “Se trata de acepciones a veces parciales, incluso contradictorias entre sí sucesivas y simultáneas desde un punto de vista histórico, sesgadas por un determinado planteamiento político, científico, filosófico y cultural” (Gimeno, 1988). Por lo tanto éstas acepciones no son más que conceptos técnicos que tratan de legitimar las prácticas vigentes más que explicar el significado de dichas prácticas; ante esto la teorización sobre el currículum no se halla adecuadamente sistematizada:

“La teorización sobre el currículum tiene que ocuparse, pues, necesariamente de las condiciones de la realización del mismo, de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones escolares, en función de la complejidad que se deriva del desarrollo y realización del currículum. Por ello la importancia del análisis del currículum, tanto sus contenidos, como

sus formas. es básica para entender la misión de la institución escolar en sus diferentes niveles y modalidades” (Gimeno, 1988).

Lo cual quiere decir que para analizar el currículum es preciso estudiarlo en el contexto en que se configura y a través del que se expresa en prácticas educativas y resultados. Pero el desarrollo curricular es un espacio en el que se entrecruzan diversas prácticas que, hacen difícil de abordar o clarificar la realidad educativa en la que toma forma el currículum.

En resumen Gimeno (1988) determina cuatro grandes orientaciones básicas que abordarán la configuración de modelos teóricos y prácticas relacionadas con el currículum:

- 1) El currículum como suma de exigencias académicas. Resaltando la importancia de qué va a aprender el alumno (contenidos) en cada nivel educativo transformando la información cultural en materias o asignaturas de estudio.
- 2) El currículum como base de experiencias. Basándose en las experiencias e intereses del alumno, (posturas: humanista, psicológica y social) así como los procesos psicológicos que generan el aprendizaje de determinados contenidos culturales. Consideran los aspectos intelectuales, físicos, emocionales y sociales para el desarrollo integral del individuo. Y es a través de la planeación donde se organiza el conjunto de experiencias para el estudiante.
- 3) El legado tecnológico y eficientista en el currículum. Es un modelo apoyado desde la burocracia que controla y organiza el currículum, aceptada por la pedagogía. Se prioriza para la enseñanza académica, contenidos dirigidos a preparar a los individuos para la vida adulta respondiendo a las necesidades del sistema productivo, la pretensión eficientista será una preocupación decisiva en los esquemas de organización curricular como valor independiente.
- 4) El puente entre la teoría y la acción: El currículum como configurador de la práctica. En la que se define al currículum como un esquema globalizador que va dirigido a un contexto determinado en el que a través de la puesta en práctica tomará valor y significado. A través de su estructura determina las condiciones en las que se desarrollará la práctica pedagógica.

Es entonces el currículum el resultado de decisiones que obedecen a diversas determinantes. Se dice pues que el currículum es una praxis o cruce de prácticas diversas ya que intervienen en su configuración muchos tipos de acciones, además de ser un proceso que se desarrolla dentro de un sistema educativo determinado. Tal y como menciona Gimeno (1981) que el currículum a partir de considerarse un sistema, se configura a través de diversas operaciones: "encuadre político-administrativo, reparto de decisiones, planificación y diseño, traducción en materiales, manejo por parte de los profesores, evaluación de los resultados, tareas de aprendizaje que realizan los alumnos". Son precisamente las prácticas políticas y administrativas así como las condiciones reales estructurales (organizativas, de materiales, dotación de profesorado, etc.) las que le dan forma al currículum y lo moldean en sucesivos pasos de transformación.

Por ello, el currículum es una creación social, correspondiente a un momento histórico que permite incorporar a los individuos al grupo social al que pertenecen, transmitiéndoles valores, ideologías, etc. a través de los contenidos. En el currículum por medio de una selección cultural se determinan los propósitos y contenidos que organiza bajo un formato psicopedagógico, ofreciendo al mismo tiempo un proyecto para la institución escolar.

El currículum opera a partir de una formulación de intencionalidades, la selección de los contenidos, su organización y de las prácticas pedagógicas en las que toma forma. Esto se realiza en tres etapas que son interdependientes:

Diseño Curricular: Proceso de toma de decisiones para la planeación (finalidades y objetivos) y para la programación (lineamientos metodológicos en donde son organizados y secuenciados los contenidos).

Desarrollo Curricular: Proceso en el que se concretan los objetivos y se ponen en marcha determinadas estructuras metodológicas de intervención pedagógica.

Evaluación Curricular: Proceso mediante el cual se recopila información acerca del funcionamiento del currículum con el fin de tomar decisiones para posibles modificaciones.

Se dice que dichas áreas son interdependientes porque dentro del propio diseño curricular se pueden planear elementos de desarrollo y evaluación curricular, además de que cualquiera de ellas puede ofrecer elementos para modificaciones y replanteamientos del currículum como proyecto global.

Ahora veamos cómo estas áreas se insertan en las funciones del currículum apareciendo en todo momento como parte del proceso.

El currículum como proyecto global que tiene relación directa con la educación formal representada por la escuela, tiene 3 funciones fundamentales que debe cumplir: 1) explicitar el proyecto educativo, dando coherencia y flexibilidad en sus componentes así como fundamentado teóricamente. , 2) debe de servir de guía para orientar la práctica pedagógica y 3) el currículum debe tomar en cuenta las condiciones en las que se va a operar dicho proyecto.

La primera función desde su aspecto técnico debe considerar para el diseño las condiciones reales bajo las cuales se realiza la enseñanza delimitando principios pedagógicos que permitan el logro de los objetivos curriculares, ya que el diseño permite dar coherencia a cada uno de los niveles de concreción curricular con el fin de establecer elementos que permitan organizar la enseñanza.

La coherencia entre los componentes del currículum se obtiene a través de 4 posturas o fuentes de información que hacen posible la configuración del currículum como proyecto educativo. R. Tyler (1940), citado por Coll (1987) detalla estas 4 posturas: por una parte se encuentran los **escencialistas** quienes defienden el análisis de la estructuración interna de los contenidos de la enseñanza, de las áreas del conocimiento (epistemología) para la formulación de los objetivos. Por otro lado están los **sociólogos** quienes defienden que para seleccionar los objetivos es necesario el análisis de la sociedad, sus intereses, necesidades, características, etc. La tercera postura es la de los **progresistas** (psicólogos) que destacan la importancia de estudiar al sujeto para descubrir sus intereses, necesidades, nivel evolutivo, etc., se interesan por los procesos que subyacen al conocimiento personal en cualquier nivel educativo, y recientemente se le ha otorgado igual importancia para la estructura de la enseñanza desde dicho enfoque. Por último el enfoque **pedagógico**, que ofrece alternativas de enseñanza a través de su experiencia.

Cabe señalar que cada una de estas fuentes aportan información necesaria, pero ninguna de ellas es suficiente por sí sola por lo que se hace necesario integrarlas al conformar el currículum. Dado que todo esto en conjunto desemboca en la práctica educativa se puede decir que el **desarrollo curricular** es una de las fuentes principales del proceso de elaboración y continuo enriquecimiento del mismo.

Es entonces el currículum una guía donde se plasman ciertas intencionalidades educativas, que toman forma en la práctica, aplicando ciertos principios de organización; convirtiéndose en el enmarcamiento flexible que debe otorgar elementos propios y cercanos al contexto en el que se va a desarrollar. De esta manera el currículum debe establecer una comunicación explícita con la enseñanza y viceversa con el fin de: a) traducir para los diferentes subsistemas del currículum los intereses perseguidos socialmente, para ser plasmados finalmente en el aula a través de tareas académicas planeadas y dirigidas por el profesor, y b) para modificar o reformular aspectos del mismo currículum.

La segunda función de servir de guía para orientar la práctica pedagógica en un sentido más puntual, se refiere a la conexión existente entre las intenciones y la planeación, bajo las cuales el profesor toma decisiones sobre cómo enseñar. Tal y como menciona Gimeno, (1988) “el diseño del currículum tiene que ayudar a ejercer la práctica de enseñanza no sólo para lograr ciertos efectos o resultados, que se alcancen determinados aprendizajes, sino para que el propio sistema se perfeccione y los profesores se desarrollen profesionalmente”. Lo cual también demanda la participación activa del profesor así como su autonomía profesional debido al rol tan medular que juega como actor principal en el desarrollo del currículum. Pues es el profesor el encargado de organizar el contexto propicio para que se dé el aprendizaje en los alumnos, retoma los lineamientos marcados en el currículum -objetivos, contenidos- para combinarlos con su estilo profesional -formación, experiencia, influencias-.

Por lo cual, la planificación que hace el profesor sobre la base del currículum se estructura a partir de la consideración de la materia que se tiene que tratar, seleccionando y secuenciando el tiempo que se va a dedicar a la enseñanza; los métodos que se van a emplear y una serie de criterios generales de tipo filosófico y psicológico que justifiquen el contenido y

método seleccionado, considerando al mismo tiempo las necesidades de los alumnos, los recursos disponibles, las limitaciones contextuales, etc.

Según Gimeno, (1988) las consideraciones que se deben tomar en cuenta en la planificación de la enseñanza son: 1) la ordenación de los contenidos del currículum, 2) la configuración de las actividades más adecuadas para lograr lo que se pretende y 3) la capacidad para realizar esos planes dentro de unas determinadas condiciones.

Por último *la tercera función* de tomar en cuenta las condiciones bajo las cuales se va a desarrollar el currículum se refiere a las características contextuales del aula. Es aquí cuando el profesor pone en práctica sus destrezas profesionales para delimitar propuestas metodológicas para una realidad cambiante en un contexto concreto, tomando en cuenta como se mencionó antes no sólo las limitaciones curriculares, los objetivos de centro y los contenidos temáticos, sino además las características contextuales específicas del aula. **Es entonces el profesor quien toma las decisiones sobre qué es lo más viable para cumplir con los objetivos e incidir mediante tareas académicas diversas, en la construcción del conocimiento de los alumnos.**

Es importante distinguir que para que los profesores delimiten y secuencialicen de manera óptima las tareas que regirán el tiempo de clase para cumplir con los objetivos curriculares, es preciso conocer cómo se da el aprendizaje en los alumnos, es decir conocer los procesos mentales bajo los cuales opera la información, considerado las necesidades y/o características de los alumnos; por otra parte está la importancia de secuencializar los contenidos temáticos en base a las consideraciones de orden psicológico.

2 FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM.

Es precisamente la postura teórica del análisis psicológico en la que se fundamenta nuestro estudio, considerando que: “las informaciones que proporciona el análisis psicológico son útiles para seleccionar objetivos y contenidos, para establecer secuencias de aprendizaje que favorezcan al máximo la asimilación significativa de los contenidos y el logro de los objetivos para tomar decisiones respecto a la manera de enseñar y por supuesto para evaluar si se han alcanzado los aprendizajes prescritos en la extensión y profundidad deseada” (Coll, 1987). Las aportaciones de ésta línea teórica han sido de trascendental importancia para la educación escolarizada ya que permite conocer los procesos mediante los cuales los sujetos adquieren la información y cómo la organizan; lo cual, a su vez permite una organización más adecuada de los elementos de enseñanza. Es por eso que el objetivo de ésta investigación es reconocer las tareas que son implementadas por el profesor para la enseñanza de los procedimientos en las asignaturas de Métodos y técnicas en Psicología y Seminario de Investigación en la licenciatura de Psicología Educativa de la U. P. N.

La evolución en el campo científico de los análisis psicológicos para la educación se ven reflejados en la configuración del currículum y en la configuración de la enseñanza, aquí, sólo mencionaremos 4 corrientes que son de particular interés tanto para el diseño curricular como para el diseño de la enseñanza de los procedimientos.

La teoría del Procesamiento Humano de la Información, rompe con el esquema tradicional sobre cómo aprenden los sujetos, cambia la visión del aprendizaje, de ser un cambio conductual a ser el resultado de la adquisición y organización del conocimiento. Esta teoría determina que los sujetos al recibir información del exterior la procesan formando jerarquías o redes de conceptos. Clasifica 2 tipos de memorias principales en donde ocurre el procesamiento de la información: Memoria a Corto Plazo que es por donde se filtra la información, la cual si no es relevante o reforzada se olvidará en un lapso corto de tiempo, pero si el sujeto logra establecer relaciones significativas entre la nueva información y los conocimientos anteriores, ésta nueva adquisición formará parte de la Memoria a Largo Plazo la cual tiene una capacidad ilimitada. La información que se queda a largo plazo se organiza en esquemas modulares o representaciones

mentales que se activan para codificar la información a través de 4 procesos: selección, abstracción, interpretación e integración.

Esta teoría se basa en la metáfora del ordenador (comparación de la mente humana con la estructura básica de un ordenador). Niega la existencia de estadios y cambios cualitativos en el desarrollo y pone el acento en la importancia de los procesos de memoria, conocimiento y estrategias que utiliza el sujeto (desarrollo de estrategias) que le permiten tener una actuación competente que consiste en el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones, su control y su regulación (metacognición).

El enfoque Cognitivo-Evolutivo considera que el crecimiento físico y el desarrollo psicológico a través del paso por diferentes niveles de crecimiento intelectual (llamados estadios) son influenciados por la experiencia del individuo. Destaca la importancia de que el sujeto debe estar en constante interacción con el objeto para que logre el aprendizaje.

Describe además la presencia de una estructura psicológica en donde se llevan a cabo las funciones mentales y se desarrollan todas las actividades intelectuales que implican la formación de esquemas relacionados con los objetos que el sujeto percibe y sobre los cuales actúa. El producto final del aprendizaje es la adaptación entre asimilación y acomodación que se refiere a los ajustes que realiza el sujeto a las demandas del nuevo conocimiento internalizado “esto significa que el aprendizaje es un proceso de adaptación que va a ir creando estructuras cada vez más complejas y que el sujeto las va a utilizar cuando las necesite en forma pensada y razonada no de memoria”(Campos 1979). Este enfoque resalta la importancia de que la intervención pedagógica debe estar en función de crear situaciones que pongan en juego las operaciones básicas de la inteligencia y la competencia operatoria, que le permitan al sujeto el desarrollo de las estrategias para poder realizar tareas cada vez más complejas de una manera más activa, profunda y eficaz.

El enfoque sociocultural, por su parte establece estrechas conexiones con el contexto social, cultural y los procesos cognitivos. El contexto para esta perspectiva, es el que condiciona profundamente el desarrollo psicológico. La teoría de Vygotski (1978), resalta que la actividad cognitiva no puede ser concebida como una característica de la persona, independiente del contexto en la que éste piensa y actúa, dicha actividad se desarrolla a través de: 1) la interacción social que proporciona al sujeto información y herramientas útiles para desenvolverse, las cuales

son transmitidas por personas expertas. 2) el contexto histórico sociocultural que le permite acceder al conocimiento. Las funciones aparecen primero en el plano social (interpsíquico) y sólo después en el nivel individual (intrapíquico). Así mismo, la Zona de Desarrollo Próximo que es la capacidad de resolver un problema independientemente y la capacidad de solucionarlo junto a un adulto u otro miembro más capaz. Entonces el adulto o la persona experta controla y/o guía la actividad del sujeto compartiendo funciones en la resolución de las tareas. De manera progresiva el adulto va otorgándole al sujeto el control de la tarea hasta que éste la domina por completo convirtiéndose el adulto en el precursor necesario para la adquisición de ciertas habilidades y destrezas básicas.

El Constructivismo se alimenta de diversas posturas asociadas a la psicología cognoscitiva: enfoque psico-genético, teoría de los esquemas, teoría ausubeliana de asimilación y aprendizaje significativo, la psicología sociocultural, etc. El constructivismo parte del paradigma o metáfora de la construcción para explicar o interpretar la manera cómo las personas adquieren el conocimiento, se trata de una construcción a partir de la acción (interacción con el mundo y con los otros) y de la construcción misma como acción. A través de la percepción el sujeto organiza el objeto percibido en la medida en la que selecciona, recompone activamente los elementos de lo percibido de acuerdo con los esquemas de conocimientos previos. Es decir que el sujeto adecua la información nueva a las estructuras ya existentes. La anudación permanente de redes conceptuales (ampliación de conceptos) justifican la asimilación progresiva del conocimiento, de manera que estas redes tienen múltiples posibilidades de irse incrementando. El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognoscitivo importante que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que ofrece su entorno.

La teoría constructivista postula 3 ideas fundamentales: 1) el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, 2) la actividad mental constructiva del alumno se aplicará a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración y 3) la función docente es organizar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. El enfoque constructivista remarca la importancia de lograr aprendizajes significativos a través de la reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en sus estructuras cognoscitivas que interactúan con los

materiales de estudio y la información exterior que trabaja con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz, la estructura cognoscitiva que está integrada y esquemas de conocimiento permiten seleccionar, organizar y transformar la información.

A través de la exposición de los intereses científicos de estas teorías podemos apreciar que son la continuidad y ampliación de un mismo objeto de estudio, cómo conoce o aprende el sujeto (desarrollo cognoscitivo) dejando atrás la concepción de pasividad ante la adquisición de conocimientos, además sus aportaciones otorgan una fuerte influencia a la psicología de la instrucción. Pero basados en la postura constructivista y tal y como lo han destacado algunos autores (Gimeno, 1989, Coll 1990) estamos ante un doble proceso de construcción: “urge por tanto complementar la concepción constructivista del aprendizaje con una concepción constructivista de la enseñanza, o mejor aún, urge repensar la explicación constructivista desde la plataforma que supone aceptar con todas sus consecuencias que, al menos en la escuela, el aprendizaje y la enseñanza conforman una unidad indisociable”, con el fin de transformar el “potencial heurístico” de las investigaciones del constructivismo en propuestas concretas de análisis, planificación e intervención.

Es importante señalar que lo revisado hasta aquí son fundamentos en los que se basa este estudio que se enfoca precisamente en la parte de la enseñanza, específicamente en la elección de tareas (estructuración y secuencialización) en concordancia con los supuestos teóricos constructivistas sobre cómo aprende el alumno.

Desde esta perspectiva, tanto el diseño de los currícula como en el diseño de las prácticas vigentes en el aula se consideran en su planeación éstos postulados teóricos.

Pero, además hay que considerar que para el desarrollo curricular se parte también de los contenidos temáticos curriculares, por lo cual se hace necesaria la revisión de estos contenidos, su forma y organización (con base en los postulados teóricos propios de la psicología) para obtener una adecuada formulación de tareas para la enseñanza.

3 LOS CONTENIDOS.

A continuación describiremos los contenidos o saberes culturales que dan paso a la elección de tareas académicas. Para Antúnez (1981) son el eje vertebrador para la planificación de la enseñanza, como un conjunto de formas culturales y saberes seleccionados alrededor del cual se organizan las actividades del aula. Los saberes culturales que deberán ser transmitidos a las generaciones jóvenes se traducen en los contenidos escolares del proceso de enseñanza y aprendizaje que con la ayuda de tareas y actividades académicas se propone facilitar la asimilación de los conocimientos, de ahí la necesidad de diferenciar los saberes culturales (contenidos) para determinar dentro de un todo, el proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales facilitarán la planeación docente de cómo deberán ser enseñados.

Coll (1992) define los siguientes contenidos:

- 3.1) Hechos y conceptos.
- 3.2) Actitudes (valores y normas)
- 3.3) Procedimientos.

“En función de los objetivos que se persiguen en cada caso un mismo contenido puede ser abordado en una perspectiva factual, conceptual, procedimental o incluso actitudinal. Con frecuencia, la inclusión de un mismo contenido en las tres categorías, subraya que de acuerdo con los objetivos establecidos se considera conveniente abordarlo sucesiva y complementariamente desde las tres perspectivas” (Coll 1992).

Para la planeación se involucran estos tres tipos de contenidos, pero para fines de esta investigación nos centraremos en la manera de planificar y ejecutar la enseñanza de los procedimientos; pues estos contenidos son los que guían la práctica docente dentro del área metodológica. Teniendo por objetivo en esta investigación reconocer las tareas que son implementadas por el profesor en la enseñanza de los procedimientos en las materias de: Métodos y Técnicas en Psicología y Seminario de Investigación en la Licenciatura de Psicología Educativa de la U. P. N.

3.1 HECHOS Y CONCEPTOS

Los hechos y conceptos son los contenidos que se refieren a la información teórica que deben poseer los alumnos. Los hechos son datos que cobran significado a partir del marco conceptual de los alumnos. "Para que los datos y los hechos cobren significado, los alumnos deben disponer de conceptos que les permitan interpretarlos". (Coll, 1992)

Para aprender un concepto es necesario establecer relaciones significativas con otros conceptos, entre más amplia esté la red de conceptos que posee una persona en un área determinada, mayor será su capacidad para establecer relaciones significativas y por tanto comprender los hechos propios de esta área.

"Los hechos y datos se aprenden de modo memorístico y se basan en una actitud u orientación pasiva hacia el aprendizaje... en cambio la adquisición de conceptos se basa en el aprendizaje significativo, que requiere una actitud u orientación más activa con respecto al propio aprendizaje". (Coll, 1992).

3.2 ACTITUDES (normas y valores)

Las actitudes como contenidos se definen como "tendencias, disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinada, objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación". Para la formación y cambio de actitudes operan tres componentes: componente cognitivo (conocimientos y creencias); componente afectivo (sentimientos y preferencias); componente conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones). Estos tres componentes como menciona Bernabé Sarabia (1992) actúan de modo interrelacionado y así han de ser tratados en todo enfoque que trate de aproximarse a la realidad y de explicar qué es lo que ocurre.

En lo que a valores se refiere estos tienen que ver con principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que emplean para juzgar las conductas (Vander Zanden 1990).

Las normas sociales se definen como patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social. Y los juicios evaluativos considerando que nadie es consistente en todos sus comportamientos ni todos somos consistentes en nuestras actitudes, opiniones y conductas.

Las instituciones educativas no se limitan sólo a la enseñanza de este tipo de contenidos, sino que también se incluyen los llamados procedimientos.

3.3 PROCEDIMIENTOS.

Los procedimientos son todas aquellas estrategias, técnicas y destrezas que se desea el alumno domine para saber operar con objetos y con la información. Tal como lo definen Amorós y Llorens (1988) los procedimientos son un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas orientadas a la consecución de una meta u objeto específico. Es algo que al alumno le permitirá aprender a llevar a cabo actuaciones requeridas para el saber hacer y el saber actuar de manera eficaz.

A partir de estos conocimientos el alumno alcanza a poseer de manera significativa formas de actuar para la realización de la investigación científica. Con los procedimientos se producen dos tipos de aprendizaje, por asociación y por reestructuración logrando con estas estrategias que el alumno desarrolle habilidades en la búsqueda de información, en la asimilación, retención, organización, habilidades inventivas y creativas, analíticas, de toma de decisiones, de comunicación, sociales y metacognitivas ayudándole a identificar el problema a resolver, definirlo y elegir las posibles estrategias para abordarlo. Lo que se pretende con este tipo de contenido es que el alumno sea más estratégico para la elaboración de un procedimiento. (Coll, 1992)

El Aprendizaje de los Procedimientos:

En este han de considerarse las dimensiones a través de las cuales el alumno adquiere el conocimiento. La primera dimensión es cómo se aprende; la segunda es la automaticidad de ejecución, que se refiere a la disminución de atención para realizarlos; la tercera es la integración y precisión del conjunto de la acción que se refiere a la organización de las acciones; la cuarta es

la composición de las acciones de que constan los procedimientos, que hace referencia a la calidad y número de informaciones declarativas que se activan para la ejecución procedimental (conocimientos de datos y conceptos); la quinta es la generalización del procedimiento, es decir, que sirve en diferentes situaciones y la sexta es la contextualización del procedimiento que se refiere al saber y dominar qué hacer, dándole secuencia y orden específico. (Coll, 1992).

La Enseñanza de los Procedimientos

Para la enseñanza de los procedimientos no basta sólo con lo teórico, sino que hay un constante acercamiento al contexto práctico. Ciertos principios didácticos no son suficientes para la enseñanza de los procedimientos, es importante considerar el contexto activo del aprendizaje, la evocación de los conocimientos previos, la práctica, el fomento de la actividad relacional con otros conocimientos, la verbalización de lo que se está haciendo, etc. Pues, “el aprendizaje del saber hacer cosas no se deriva directamente del aprendizaje de saber cosas”. Los métodos que favorecen la adquisición de este tipo de contenidos son:

- 1) **La imitación de modelos** que se refiere a la observación de la realización del trabajo por parte de un experto, para construir posteriormente un modelo mental adecuado de las actividades necesarias para ejecutar la tarea.
- 2) **La enseñanza directa** por parte del profesor o por parte de otros alumnos en donde se indica directamente la forma de componer determinadas actuaciones. Requiere la presencia de muchas actividades mentales por parte de los alumnos (actividad atencional, memoria y comprensión), la búsqueda de sentido a lo que se le pide que hay que hacer. Este tipo de enseñanza requiere por parte del alumno prestar atención a las consignas, palabras e instrucciones para percibir aspectos relevantes, recordar cada una de las instrucciones y archivarlas en la memoria, comprensión de la actividad y mencionar de forma clara los pasos a realizar y encontrarse motivado para aprender procedimientos; y por parte del profesor se requiere que sirva como guía que explique claramente y con un buen método los procedimientos así como la explicación y representación de la ejecución (obstáculos y errores).

3) **La inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones**, se centra en la inducción de la suficiente verbalización para que sólo el alumno descubra cuáles son los mejores pasos para realizar los procedimientos permitiendo la reflexión, la planificación, el análisis de éxitos y fracasos. mayor responsabilidad, autoconciencia y autocontrol (Coll, 1992). Un recurso fundamental para la enseñanza de los procedimientos, es el diálogo educativo ya que representa los caminos o vías escogidas que se le muestran al alumno de manera clara para trabajar y actuar.

Por último el fin de la enseñanza de los procedimientos es conseguir la aplicación espontánea de los adecuados métodos para resolver una tarea nueva sin depender de ordenes o sugerencias aplicándolos a nuevas situaciones que le sean significativas.

La Evaluación del Aprendizaje de los Procedimientos

La evaluación de los procedimientos debe dirigirse a conocer los grados de aprendizaje conseguidos por los alumnos respecto a las dimensiones del aprendizaje antes mencionadas:

- 1.- Composición de las acciones de que consta el procedimiento
- 2.- La integración y precisión del conjunto de la acción
- 3.- La generalización del procedimiento a otras situaciones
- 4.- La automaticidad de la ejecución
- 5.- La contextualización del procedimiento
- 6.- Conocimiento del procedimiento.

* Coll, (1992) menciona que, aquello que debe evaluarse con respecto a los procedimientos es, fundamentalmente un doble aprendizaje:

- Que se posee conocimiento suficiente referido al procedimiento (qué acciones o decisiones lo componen, en qué orden deben sucederle, bajo qué condiciones)
- El uso y aplicación de este conocimiento en situaciones particulares

Solicitando al alumno que demuestre la precisión del conocimiento suficiente, el uso y aplicación de esa información.

Considerando esta caracterización de la enseñanza y aprendizaje de los procedimientos definidos por Coll, se puede pensar que el profesor a partir de esto ha de tener la opción de elegir entre las tareas y/o actividades más adecuadas para el desarrollo de habilidades metodológicas.

Para finalizar este apartado, podemos decir que, para estructurar las propuestas curriculares en torno a los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) puede suponer una ayuda al profesorado para organizar su práctica docente y orientarla hacia la mejor manera de proceder.

Para secuenciar las actividades y verlas como parte de la práctica docente se deben de considerar los tres componentes básicos alumno-contenido-maestro, ya que de la interrelación de estos dependerá el grado de significatividad del aprendizaje. Considerando que el grado de interrelación surge a partir de la estructuración de la enseñanza que haya elegido el profesor a través de tareas y/o actividades que pretendan desarrollar. Es precisamente en el apartado siguiente que ahondamos sobre este punto, mientras tanto, expondremos de dónde surge el interés de tomar a las tareas como foco exclusivo de análisis.

La planificación de la enseñanza se ha convertido en el elemento esencial de investigación cualitativa y cognitiva en los últimos tiempos ya que nos permite conocer por qué sucede lo que sucede en el aula. Considerando que efectivamente “lo que sucede en el aula” son condiciones planeadas desde afuera y desde diferentes ámbitos y que a su vez, esa realidad permite hacer replanteamientos curriculares que también actuarán en el aula. Esta realidad compleja y cambiante - con las características de simultaneidad, multidimensionalidad, inmediatez e imprevisibilidad propias de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje (Doyle 1986)- que a través de propuestas curriculares pretende controlarse o guiarse, sugiere para la investigación la definición de un objeto de estudio específico que intervenga de manera decisiva en la configuración de la práctica educativa lo cual nos ha de permitir manejar o conocer las variables y/o dimensiones que ocurren en una actividad habitual de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con los planteamientos de sobre investigación educativa Coll (1994) menciona que “la elección del aula como foco exclusivo de indagación es una opción excesivamente restrictiva que puede dar lugar a explicaciones engañosamente simples e incluso

deformadas de la práctica educativa ya que lo que sucede en el aula esta por lo menos influenciado por decisiones, procesos o factores que se sitúan en primera instancia fuera de ella u operan en otros ámbitos". Se hace necesario, entonces, como se dijo anteriormente no sólo tratar de capturar lo que sucede en el aula sino más bien esclarecer primeramente un objeto de estudio dentro de la gama de sucesos que ocurren durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de tomar en cuenta los ámbitos que manejan y/o condicionan dicha práctica educativa. Durante esta investigación y para el cumplimiento de nuestro objetivo hemos escogido como suceso de nuestro interés a las tareas.

Pues aún cuando la practica docente es un fenómeno que se presenta en todo proceso educativo es hasta ahora cuando se le está tomando como fuente de análisis del currículum en acción; en este sentido Coll (1992) propone que si bien es cierto que se ha estudiado acerca de como se construye el conocimiento del alumno también es momento de reconocer la importancia de la construcción de la enseñanza partiendo de la configuración de las actividades para lograr lo que se pretende.

4. LAS TAREAS.

Considerando la gama de situaciones que se entrecruzan en el aula (comunicación, contenido, nivel intelectual, conocimientos previos, motivación, interacción, etc.). Durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tomamos como unidad de análisis a las tareas que planifica y ejecuta el profesor con el fin de reconocerlas como parte del desarrollo curricular. El rol vital que juega el profesor en el desarrollo de los planteamientos curriculares consiste en organizar la enseñanza a través de una planeación adecuada para facilitar el aprendizaje. Para la planeación el profesor retoma no sólo los propósitos y objetivos del curso sino además el contenido a desarrollar, así como el contexto en que se llevará a cabo la enseñanza. La ordenación de todos éstos componentes condicionan la secuencialidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La planeación docente traduce la lógica del contenido y las representaciones intencionales a condiciones operativas en el ámbito escolar siendo tarea principal del maestro seleccionar aquellas que lo lleven al logro de los objetivos estableciendo secuencias de actividades en orden a despertar en el sujeto una dinámica dentro de la que se logran los objetivos.

De ésta manera la planificación tiene un carácter determinante en la acción a la vez que no podrá tener una estructura rígida y de resultados inequívocos porque la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje es variable y cambiante.

El problema del orden metodológico es el problema de organización de los elementos y actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje de un modo tal que se posibilite "la transformación de las estructuras objetivas de las ciencias en estructuras subjetivas del alumno" (Furlán 1960). Un planteamiento metodológico es algo más que una derivación técnica de una teoría de aprendizaje, pues se despliega o presenta en un espacio, en una institución educativa en la cual se retoman las características propias que se pretenden desarrollar en cada institución.

Las tareas se insertan en la organización y secuencialización de las actividades a partir del contenido a trabajar, accionando con ellas la planeación docente; son el enlace entre el

contenido, el profesor y el alumno, además son consideradas como elementos pedagógicos para intentar lograr unos determinados objetivos.

Las tareas constituyen un entramado jerárquico de actividades incluidas unas en otras con el objetivo de dar un sentido único a la acción, ya que con ellas se regula a través de un patrón interno singular para cada tipo de contenido.

La coherencia que se establece entre los elementos que intervienen en la acción (tareas) es elemento básico para regular la enseñanza en específico la interacción entre profesores y alumnos. Además el orden metodológico que expresan en la práctica pedagógica define un microambiente particular por el contexto en el que se presenta con efectos múltiples, directos y secundarios, creando con ellos situaciones ambientales diferentes que configuran la realidad del aula. Reflejan en este sentido la organización del sistema escolar que se reparte entre múltiples agentes encargados de llevar a cabo los preceptos curriculares. (Gimeno, 1988).

La estructura de una tarea la rigen varios agentes que son la organización del sistema escolar, el marco organizativo de un contexto en concreto, el currículum que el profesor ha de desarrollar, las pautas de comportamiento profesional colectivo, presiones exteriores, etc.

El marco organizativo de la clase impone una estructura de tiempos recursos, medios, contenidos, secuencias, jerarquías que condicionan las decisiones sobre funciones y tareas didácticas de alumnos y profesores. Lo que define la secuencia, variedad y número de las tareas es el contenido temático que se ha de abordar. Teniendo presente que el currículum debe de servir como guía para la práctica pedagógica y considerando este como una colección de tareas académicas que van dirigidas hacia un fin determinado.

Podríamos decir que **las tareas escolares como conjunto formal de actividades organizada sobre la base de objetivos curriculares pretenden alcanzar una meta definiendo las condiciones y recursos que permitirán su ejecución.** Las tareas como unidad de análisis de la crítica de la práctica instruccional permiten observar la correspondencia que debe de haber entre fines y objetivos que guían las acciones educativas.

Para ello Gimeno, (1988) caracteriza las tareas académicas como elementos en los que se entrecruzan, la actividad de profesores y alumnos, son las actividades en las que se expresa la práctica pedagógica: 1) Cada tarea define un microambiente y el ambiente general de clase. 2) La secuencia de tareas constituye un ambiente escolar, configura una metodología desencadenando aprendizajes permanentes. 3) Las tareas mediatizan el aprendizaje de los alumnos con el currículum escolar por lo que es preciso analizar la realización del mismo dentro de la estructura de las tareas. 4) Las tareas expresan el estilo de los profesores y articulan sus competencias profesionales. 5) Una tarea favorece los planteamientos didácticos y curriculares con los aspectos organizativos del sistema escolar. 6) La tarea tiene un significado personal y social complejo, por su contenido, por las pautas de comportamiento que exigen, por las relaciones sociales que fomenta, por los valores ocultos de la misma, etc.

Diversos autores han tratado de conceptualizar lo que son las tareas y cuál es su papel en el desarrollo curricular, por ejemplo, para Coll y Rochera "Una tarea es un conjunto coherente de actividades que conducen a un resultado final observable y medible. "Para Doyle las tareas se definen por las respuestas que se les requieren a los estudiantes y los caminos que puede seguir para obtener los resultados. Constituyendo estas, la unidad básica de trabajo en el aula. Sirven para dirigir la atención a un fin particular, especificar la manera de procesar información, adquirir información como hechos, conceptos, principios etc. Y también practicar las operaciones.

De acuerdo con estas definiciones podemos decir que las tareas son un conjunto estratégico de actividades secuencializadas que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de cumplir ciertos objetivos prescritos tomándolos como base para la operacionalización del currículum. Es decir que para nosotras, el concepto de tareas y actividad por el hecho de entrecruzarse en la práctica docente y siendo una parte funcional que permita el desarrollo curricular, no haremos distinciones, pues estas nos ayudaran a expresar lo que ocurre en la práctica pedagógica.

Las tareas académicas con su ordenamiento desencadenan una serie de comportamientos entorno a los contenidos temáticos. Tales comportamientos se dirigen a ayudar a los alumnos a la construcción de los conocimientos. Las tareas proyectan los intereses curriculares, los estilos

pedagógicos del profesor enmarcados en el diseño instruccional que se orienta bajo condiciones específicas del contexto.

Bajo este marco las tareas académicas permiten la interacción entre el contenido, los alumnos y el profesor; tal ambiente de clases se desenvuelve en una dimensión temporal del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, que ubica a los participante en el flujo de una actividad conjunta. La actividad conjunta organizada permite que entre el profesor y los alumnos se origine el intercambio de significados cada vez más complejos, además, de permitirle al alumno mayor grado de autonomía en los aprendizajes escolares. Es aquí donde la secuencialización y ordenación de las tareas cobra significado y condiciona ciertos resultados.

El estudio de la correspondencia entre lo que por una parte prescribe el currículum, y por otra parte como se desarrolla en el aula, permite esclarecer los mecanismos más fundamentales bajo los cuales se cumplen los objetivos curriculares desde un punto de vista instruccional.

Las tareas activan en los alumnos diferentes componentes cognitivos que promueven el aprendizaje, Doyle define las siguientes categorías:

- 1) Tareas de memoria.- En las que se espera que el estudiante reconozca o reproduzca información previamente adquirida (por ejemplo, memorizar una lista de palabras o las líneas de un poema).
- 2) Tareas de procedimiento o de rutina.- En las que se espera que el estudiante aplique fórmulas estandarizadas y predictibles o algoritmos para generar respuestas (por ejemplo, solucionar un problema de substracción).
- 3) Las tareas de comprensión o entendimiento en las que se espera que el estudiante: a) reconozca versiones transformadas o parafraseadas de información previamente administrada; b) aplique procedimientos a problemas nuevos o decida de entre varios procedimientos los que sean aplicables a un problema particular (por ejemplo, solucionar problemas de álgebra en letras de matemáticas) o; c) extraer inferencias de información o procedimientos previamente

proporcionados (por ejemplo, hacer predicciones acerca de una reacción química para aplicar una fórmula alternativa para el cuadrado de un número)

4) Tareas de opinión.- En la que se espera que los estudiantes argumenten una preferencia por algo (por ejemplo, elegir un cuento corto favorito).

La idea de Doyle al categorizar las tareas relacionadas con lo que se espera del alumno cuando las realiza, es proporcionarle, al maestro, más elementos que le ayuden a la planificación tomando en cuenta los contenidos. Desde esta perspectiva se resalta la importancia de conocer bajo que procesos el alumno realiza el aprendizaje de determinados contenidos y aunque esto en teoría se conoce parcialmente, Coll, en "Los Contenidos de la Reforma" (1992) hace una importante aportación a la Psicología cognitiva sobre cómo se aprenden los diferentes contenidos curriculares.

Las tareas como parte de un proceso complejo de enseñanza y aprendizaje permiten por su particularidad entender un poco acerca de las prácticas reales en el aula. Considerando que las tareas son mediadores del proceso de aprendizaje de los alumnos nos pueden ayudar a analizar la calidad de la enseñanza.

El interés de las tareas dentro de la investigación Psicológica se explica "en tanto son mediadoras entre los fenómenos cognitivos y la interacción social" Doyle (1983). Es decir, las tareas programadas por el maestro determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en puente para establecer la interacción.

Si las tareas son un conjunto de actividades debidamente organizadas y estructuradas que apuntan hacia un mismo fin, podemos decir que un análisis de tareas consiste en conocer su significatividad educativa así como su pertinencia teórica a través de identificar los prerequisites lógicos y operativos de los diversos componentes de la tarea hasta llegar a la totalidad de la misma.

Para Coll el análisis de las tareas designa un conjunto de procedimientos técnicos para establecer secuencias de aprendizaje que partan del análisis de las destrezas que el alumno ha de

dominar al término de la enseñanza, de sus componentes de ejecución y de sus procesos cognitivos implicados.

Como ya se ha mencionado que las tareas son las que conforman y dan vida al currículum, con el análisis se pretende obtener información acerca de la estrategia metodológica de las tareas dirigidas a desarrollar un contenido temático.

El análisis de las tareas desde esta perspectiva sugiere conocer cada uno de sus componentes, así como la relación que existe entre cada uno de estos, ya que cada tarea expresa una metodología específica que pretende desarrollar ciertos tipos de aprendizaje. Tomando en cuenta las secuencias de los componentes de ejecución dentro de la instrucción se puede establecer una secuencia que permita alcanzar de una manera rápida y eficaz los objetivos educativos propuestos.

Algunos estudios acerca del análisis de tareas como el trabajo de Edward L. Thorndike, en su libro *The Psychology of Arithmetic*, analiza las tareas a partir del orden y nivel de complejidad de las relaciones existentes entre las clases de estímulo y las clases de respuesta que favorecen el aprendizaje de tareas más complejas. Para Skinner el análisis de las tareas se basa en una forma sistémica de aproximaciones sucesivas del aprendizaje en donde se destaca las variables de las tareas y sus implicaciones sobre las variables del aprendizaje. Gagné en su análisis de las tareas propone un conjunto de principios alternativos cuya idea principal es que todos los seres humanos poseen una serie de capacidades intelectuales que se construyen unas a partir de las otras, menciona además que las tareas pueden descomponerse en un conjunto de subtareas con cierta ordenación jerárquica que representan una estructura de transferencia de conocimiento.

Este planteamiento supone pues, identificar las tareas o conductas de los resultados que debe exhibir el alumno al término del proceso de enseñanza y aprendizaje, identificando los componentes de la misma, desglosándola en subunidades y por último establecer la secuencia de los aprendizajes de los componentes asegurándose de que los que implican capacidades de nivel inferior sea aprendidos antes de pasar a los que implican capacidades de nivel superior.

El establecimiento de jerarquías de aprendizaje según Gagné es la clave de planificación para lograr que los alumnos se apropien de los conocimientos y se desarrollen habilidades cada vez más complejas. Por su parte Resnik (1976) tomando como marco el modelo de Gagné habla de la importancia del análisis de las tareas en sólo aquellas que implican mayor relevancia educativa estableciendo criterios de pertinencia instruccional, formulación psicológica, instruccionalidad e identificación de niveles de competencia.

“Así pues el análisis de tareas contribuye a precisar mejor que se ha de enseñar y aprender, cómo se puede enseñar y aprender y en qué orden ha de hacerse”. (Gagné, 1970)

Como toda la actividad observable de profesores y alumnos tiene el mismo valor, el interés se centrará en las tareas que se dirigen directamente a hacer posible la función cultural de la institución escolar y en concreto a desarrollar el currículum escolar; es a lo que Gimeno (1988) denomina tareas formales “Son aquellas que institucionalmente se piensan y estructuran para conseguir las finalidades de la propia escuela y del Currículum”

4.1 DIMENSIONES DE LAS TAREAS.

Si se considera que las tareas académicas forman parte del ejercicio curricular, desenvolviéndose en un espacio complejo que es el aula y permiten poner en marcha las intenciones curriculares, es preciso que se contemplen ciertas consideraciones a partir del tiempo y espacio que se les otorgan.

Gimeno (1988) contempla 14 consideraciones o dimensiones que deben interrelacionarse al desarrollar una tarea:

1) Contenido.- Es el tópico, habilidad o destreza curricular cubierto o focalizado, total o parcialmente, por la actividad. Debe de cumplir con: sustantividad epistemológica, valor cultural, relevancia, actualidad y vigencia así como valoración.

2) Ordenación de los contenidos.- Elemento de referencia en torno al que se estructuran los contenidos de la unidad didáctica abarcados por una o más tareas entrelazadas: intereses de los alumnos, problema social, tópico de la asignatura, estructura o mapa conceptual, etc.

- 3) Capacidad de interrelacionar contenidos entre sí, dentro de la misma área o materia, o bien entre áreas diferentes, interrelación de los contenidos con la experiencia personal y culturalmente cercana.
- 4) Papel del alumno.- Que prevé o desarrolla a través de la tarea: procesos de aprendizaje, conexión de experiencias académicas con experiencias previas, comprensividad, análisis de objetivos.
- 5) Motivación.- Que despierta en el alumno o grupo de alumnos como garantía de la riqueza de los procesos anteriores, de la generación de actitudes positivas y de continuidad de los efectos previsibles.
- 6) Adecuación.- Se refiere a la madurez de los alumnos para deducir el aprovechamiento, también considera la adecuación del tiempo.
- 7) Compatibilidad.- o incoherencia de las tareas realizadas y propuestas por cada profesor con las de otros enseñantes que imparten docencia a los mismos alumnos, en tanto supongan estilos contradictorios o exijan trabajos incompatibles. La congruencia puede ser analizada en el tiempo y esfuerzo exigido al alumno y en cuanto al significado de la actividad para éste. Las contradicciones entre estilos docentes especificados en tareas académicas diferentes o realizadas de distinta forma tienen consecuencias importantes para los alumnos, les reclaman adaptaciones sucesivas a estilos diversos.
- 8) Grado de estructuración.- Definición del patrón de conducta esperado del alumno. Grado de ambigüedad, directividad o cierre del mismo. Hay tareas que permiten diferentes cursos de realización, mientras que otras plantean procesos más directamente a seguir.
- 9) Posibilidad o medios de expresión.- Que permiten o estimulan y pueden ser: orales, escritos, gráficos, audiovisuales, etc. Una tarea dará tantas más posibilidades, cuántos más procesos de expresión facilite a los alumnos. Aspecto que también puede apreciarse no sólo en cada tarea sino en la variedad de actividades que se practiquen de forma dominante.
- 10) Evaluación.- Criterios explícitos o subyacentes de evaluación formal o informal de la tarea. Diferentes tareas tienen desigual significado y peso en la evaluación en función de qué procesos son los que más valoran los profesores, aunque sea de forma implícita.

11) Funciones del profesor.- Que reclaman la planificación de la tarea o su desarrollo. Se puede decir que cada tarea del alumno exige o es correlativa con un determinado tipo de actuación de los profesores. sea ésta simultánea de realización previa o posterior a la de los alumnos. Hay tareas que el profesor prepara con poco esfuerzo, mientras que otras comportan bastante más dedicación previa. Las tareas que se afianzan tienen mucho que ver con un determinado sentido de la economía de la acción para los profesores.

12) Comunicación y clima.- los patrones que fomenta, estimula o requiere entre alumnos o entre éstos y los profesores como condición para la mejor realización trabajo individual, por grupos, dependencia del profesor, autonomía y trabajo personal, etc. Marco social que prefigura.

13) Materiales.- Que requieren su desarrollo para que éste tenga lugar en las mejores condiciones. Cada material encuentra una forma particular de uso en tareas diferentes, tanto por parte de profesores como por los alumnos.

14) Condiciones organizativas de su realización.- Cada tipo de tarea demanda diferentes tipos de comportamiento dependiendo la organización del aula y del centro.

5. LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

En el sexenio de 1982 -1988 los esfuerzos del estado mexicano, en materia de educación superior se centraron en el mejoramiento de la calidad educativa, la racionalización de los recursos, la ampliación de la cobertura de las funciones sustantivas y la vinculación de la enseñanza y la investigación en problemas nacionales. Durante la Modernización Educativa (1988-1994) se retoman dichos aspectos, enfatizando el desarrollo del pensamiento científico como objetivo específico de la educación superior, debe de reflejarse en cada uno de sus planes y programas de estudio, de manera que todos los futuros profesionistas adquieran elementos de orden metodológico, no solo para hacer investigación sino para desarrollarse plenamente en el campo laboral.

La importancia de la formación metodológica en los diferentes profesionistas se concreta de manera diversa en cada uno de los programas de nivel superior de diferentes instituciones, así como en el de cada profesión según sea el objeto de estudio de cada disciplina o ciencia así como su campo de acción.

En el caso de la licenciatura en Psicología Educativa, a la que se dirige nuestra investigación, se enfatiza que para abordar temas educativos con la psicología, el profesionista debe de dotarse de habilidades que le permitan practicar la investigación. Estas habilidades y desarrollo del alumno han de corresponder con el objeto de estudio del área a estudiar.

Por ejemplo la Psicología Educativa es la disciplina que se propone en su objetivo último, la comprensión, predicción y control de las relaciones existentes entre dos clases de variables: las variables de naturaleza psicológica que intervienen en el proceso educativo y las variables que hacen referencia al comportamiento que se pretende instaurar y/o modificar en el alumno.

Siendo esta la disciplina que se ocupa del estudio del comportamiento en situaciones educativas podemos considerar dos dimensiones de aplicabilidad definidas.

- Utilizar los resultados de estudio para mejorar la eficacia de las intervenciones pedagógicas y en general, de todo el proceso educativo y
- Facilitar instrumentos operativos al psicólogo escolar y a los profesionales de la educación que les permitan tratar y resolver los problemas que se le presentan en el marco de los sistemas educativos.

Los campos de acción en los que se puede involucrar el psicólogo educativo según Mialaret (1986) son:

- 1) Analiza y describe un sistema educativo en su conjunto (instituciones, estructura del sistema, método de educación) que se desarrolla con determinada política, economía, filosofía, etc., de un país comunidad o estado.
- 2) Al que denomina la psicología de los niveles y tipos de educación en donde el análisis psicológico se centra en las características de los alumnos en determinado nivel académico.
- 3) Se refiere al proceso de acción que pretende transformar o educar a los alumnos, el análisis psicológico de ésta área se encarga de estudiar las conductas y procesos implicados en determinada acción pedagógica.

Para poder trabajar dentro de estos campos de acción el psicólogo educativo puede identificar dos tendencias de investigación en la psicología educacional, en las cuales se puede apoyar para involucrarse en los problemas educativos.

Una tiende hacia lo objetivo y la medición cuantitativa de variables (conductas observables), mientras que la otra pone énfasis en la medición cualitativa de variables que es más profunda pero de todas formas objetiva.

Estos dos tipos de investigación se apoyan en métodos, técnicas y herramientas diferentes; por ejemplo, la investigación en donde se pone más atención a las variables cualitativas que no posee un sistema inherente de orden se apoya en observaciones directas, estudios retrospectivos de expedientes, investigación dinámica o dialéctica, investigación etnográfica o fenomenológica etc.

Por su parte el tipo de investigación más cuantitativo se apoya en métodos como el estudio de muestreo, estudios correlativos, experimentos dentro de los casos, experimentos entre los casos etc., este punto de vista más cuantitativo sustenta que “ la meta de la investigación educativa es desarrollar una ciencia de la conducta en situaciones educativas. Esta ciencia de la conducta debería de consistir en conclusiones ordenadas sistemáticamente, de relaciones verificadas entre variables educativas” W. J. Popham 1967.

Cabe señalar que los dos tipos de enfoques son altamente valiosos en el avance de la ciencia educativa, siempre y cuando no se les quiera considerar como la panacea que resolverá todos nuestros problemas.

Heron Nava Segura (1984) considera que cualquier reporte de investigación dentro de la psicología educativa debe de presentar ciertas características:

- No tender a generalizar
- Usar datos que se complementen (cualitativos y cuantitativos)
- No usar ideas a priori (nada debe de predeterminarse; debe llegarse con los ojos abiertos y sin ideas preconcebidas).
- Ser flexible en estilo de enseñar y procesos cognoscitivos
- Formular opiniones prudentes, factibles al sacar las conclusiones de la interpretación de datos.

Según W. J. Popham “cuando haya sido descubierta la naturaleza de las variables educativas podremos hacer predicciones significativas de los fenómenos educativos y podemos convertirnos en científicos educacionales”.

Considerando este marco de investigación psicológica, podemos decir que, todas las instituciones de educación superior, partiendo de que todas contemplan en sus planteamientos programáticos marcos de referencia variados, los cuales rigen el aprendizaje, la enseñanza y la práctica, deben de fomentan en el psicólogo el gusto por la investigación.

Para clarificar las funciones de la Educación Superior describiremos las concreciones curriculares a las que se somete para formar a los futuros profesionistas en el área de investigación, específicamente en la formación del Psicólogo Educativo.

6. CONCRESIONES CURRICULARES DEL NIVEL SUPERIOR (FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO).

“La universidad tiene como misión diseñar las técnicas superiores en la sociedad y por consiguiente en la mayor parte de sus cuadros. Es centro de investigaciones del pensamiento científico creador. organiza el conjunto de cuadros de investigación de la sociedad, la educación superior es en ella concebida como inseparable de la enseñanza científica. Selecciona e integra sus propios cuadros docentes... constituye por último, como unidad de profesores, de estudiantes, un espacio de tradición cultural y de renovación social” (Castrejón Diez 1990).

Por ello la Universidad retoma las necesidades particulares de la sociedad en general (la cual como parte del desarrollo histórico se encuentra en constantes cambios) para después traducirlas en el proyecto curricular educativo a nivel nacional. Su función es de suma importancia se resumen en la formación específica de profesionales que atiendan a esas necesidades sociales. La educación universitaria entonces, debe estar en constante actualización y renovación de sus planes y programas asegurándose que vayan de acuerdo con esas transformaciones y necesidades sociales. También contribuye a dotar a sus alumnos de conocimientos culturales como parte de la formación ética y como parte de desarrollo del pensamiento científico. La universidad es un espacio en donde se discuten o tratan temas actuales, para definir su situación y dar posibles soluciones desde la línea teórica - metodológica de cada profesional.

De acuerdo con esta definición, la universidad, como promotora del pensamiento científico, debe poner énfasis en el desarrollo de habilidades metodológicas en sus alumnos. Contribuyendo de esta manera a la mejora de innovaciones científicas, al desarrollo del pensamiento para incidir acertadamente en el campo laboral específico de cada profesional.

Para que la Educación Superior en su totalidad cumpla con estas funciones que se le han encomendado y satisfacer así de la mejor manera a la sociedad, obedece a normas y lineamientos de nivel jurídico y normativo que la enmarcan. Este sistema es su conjunto condiciona y orienta el desarrollo del sistema los cuales se delimita desde el Artículo Tercero Constitucional, el cual señala que: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las

facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (ANUIES 1994).

Por su parte a Ley General de Educación en su artículo séptimo sobre la base de los fines adicionales del Artículo Tercero Constitucional, señala como objetivos de la educación superior los siguientes:

- 1) Contribuir al desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación y análisis de reflexión.
- 2) Contribuir al desarrollo integral de individuos para que ejerzan plenamente sus capacidades humanas.
- 3) Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permitan a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad.
- 4) Promover el valor de la justicia, de la observancia de ésta y de igualdad de los individuos ante la ley, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y respeto a los mismos.
- 5) Favores actividades que estimulen la investigación y la innovación científica y tecnológicas.

Una vez que se hayan tomado en cuenta estos lineamientos que enmarcan a nivel nacional a la educación superior, para el diseño de sus currículas también tienen que considerar lineamientos específicos de organismos que se encargan de regular en cierta medida este nivel de educación.

Por ejemplo existe la Ley Para la Coordinación para la Educación Superior encargada de promover, fomentar y coordinar acciones que vinculen la planeación institucional e interinstitucional con los objetivos, lineamientos y prioridades que demanda el desarrollo integral del país; favoreciendo con la participación de las instituciones la evaluación; apoyando, la concentración de acciones y auxiliando a este nivel educativo mediante la asignación de recursos públicos federales.

Por esto las instituciones de nivel superior están integradas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que cumple con las siguientes tareas: promover el mejoramiento de las funciones sustantivas, impulsar el desarrollo del sector educativo superior y establecer mecanismos de cooperación entre las instituciones, a través de Planes y Programas de orden Nacional, Regional, Estatal e Institucional.

De una manera coordinada Gobierno-Anuies dan origen al Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) para concentrar las tareas del estado y las instituciones de educación superior con el objetivo de establecer su planeación integral y para largo plazo. Esta organización está integrada por tres instancias de planeación a nivel nacional, estatal e institucional (CORPES, COEPES y CONPES). En la cúspide del sistema se encuentra la Cordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), precedida por el secretario de educación pública e integrada por los miembros del consejo nacional del ANUIES y por igual número de representantes de la SEP entre sus funciones se encuentra la de formular el programa nacional de educación superior. La educación superior mexicana al igual que otros sistemas educativos de nivel avanzado, enfatiza tres áreas en la formación superior: La científica, la tecnológica y la humanística.

“Cada Universidad Autónoma cuenta con su Ley Orgánica respectiva, mientras que los órganos administrativos desconcentrados de la SEP se rigen por las normas contenidas en sus ordenamientos constitutivos” (ANUIES 1995). *

Son todas las universidades que cumplen con todos estos requerimientos: La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) además de instituciones de carácter privado.

Estos lineamientos que rigen a la educación superior a la par con los fundamentos teóricos son los que permiten la concreción de los lineamientos y objetivos curriculares.

* Anexo cuadro de concreciones curriculares de la Educación Superior.

Por lo antes mencionado y para dar cuenta de las diferencias entre instituciones de nivel superior con respecto al orden e importancia del área metodológica, describiremos los mapas curriculares de tres instituciones oficiales: UNAM, UAM-X y UPN.

6.1 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO (UNAM)

El plan de estudios de la Licenciatura de Psicología está organizado en nueve semestres, con un total de 30 asignaturas obligatorias y 15 optativas, estas pueden cursarse a partir del séptimo semestre, eligiéndose de las asignaturas que integran las áreas de psicología social, del trabajo, psicología educativa, clínica, en el área experimental, psicofisiología o de materias de información general. La licenciatura en Psicología Educativa tiene como objetivo “ estudiar las relaciones que existen entre los diferentes aspectos del medio educativo y el logro de las metas escolares”. Aquí se trabajan dentro del tronco común cuatro cursos referentes a la formación metodológica,(matemáticas I, en el primer semestre ; matemática II en el segundo semestre ; estadística descriptiva en el tercer semestre y estadística inferencial en el cuarto semestre.). A partir del séptimo semestre cuando el alumno elige su área de especialización, en psicología educativa se imparten uno curso de metodología denominados: Diseño y Análisis de Investigación Educativa, que tiene como propósito general “ convertir a los alumnos en buenos usuarios críticos de los resultados de la investigación, en el campo de psicología ; proporcionándoles las herramientas básicas del diseño y análisis de la investigación científica que les permitirán entre otras metas diseñar sus posibles proyectos de tesis profesional.” (UNAM, Planes y programas, 1988).

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA EN LA UNAM

• Sólo se mencionan en este cuadro las materias optativas a cursar en el área de Psicología Educativa por interés de esta investigación.

Asignaturas obligatorias						Asignaturas optativas		
1sem.	2 sem.	3sem.	4sem.	5sem.	6sem.	7sem.	8sem.	9sem.
Bases biológicas de la conducta	Anatomía y fisiología del sistema nervioso	Aprendizaje y memoria	Desarrollo psicológico I	Desarrollo psicológico II	Análisis experimental de la conducta	Optativa	Optativa	Optativa
Introducción a la Psicología científica	Filosofía de la ciencia	Neurofisiología	Pensamiento y Lenguaje	Psicología Clínica	Evaluación de la personalidad	Optativa	Optativa	Optativa
Lógica simbólica y semántica	Motivación y emoción	Psicopatología	Psicología fisiológica	Psicología diferencial	Psicología educacional	Optativa	Optativa	Optativa
Matemáticas	Matemáticas	Estadística descriptiva	Estadística inferencial	Psicología experimental	Psicología del trabajo	Optativa	Optativa	Optativa
Teorías y sistemas en Psicología	Sensopercepción	Teoría de la personalidad I	Teoría de la medida	Psicometría	Psicología social	Optativa	Optativa	Optativa

• A partir del 7º semestre el alumno elige dentro de las asignaturas que integran las áreas de Psicología social, Psicología del trabajo, Psicología educativa, Psicología clínica, General experimental y psicofisiología o de materias de información general, las de su interés.

• Area de Psicología Educativa :

Educación primaria y preescolar

Educación especial

Diseño y análisis de investigación educativa

Control operante de ambientes educativos II

Tecnología de la educación I

Tecnología de la educación II

Teoría psicológica de la instrucción

Consejo educacional

Control operante de ambiente educativos I

Técnicas de evaluación en la educación

Tecnología de la educación III

Psicología Pedagógica I

Psicología pedagógica II

6.2 UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA (UAM X)

En la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) “pretende promover el desarrollo de la investigación para explicar la problemática psicosocial y comprender el impacto de la modernidad” (Planes y programas de la UAM Xochimilco) a través de una enseñanza modular. “Un módulo es, una unidad de enseñanza aprendizaje integral. Los contenidos temáticos, experimentos de laboratorio, prácticas, investigaciones bibliográficas y de campo y de otras experiencias educativas se organizan entorno a la solución de problemas concretos de la realidad. El sistema modular busca transformar al alumno en un sujeto activo y creador que aprenda a trabajar en equipo, que desarrolle su capacidad crítica, que adquiera capacidad de investigación, que se forme en una concepción científica interdisciplinar y que tome conciencia de su responsabilidad para utilizar sus conocimientos en función de las necesidades del País” (Planes y programas de la UAM-X). En esta Universidad la Licenciatura en Psicología se divide en doce trimestres que equivalen a cuatro años.

El mapa curricular está dividido en tres troncos de formación profesional y una área de concentración; el Tronco Interdivisional (1er. trimestre) en el que se maneja el módulo Conocimiento y sociedad; el Tronco Divisional en el que se revisan los módulos Historia y sociedad (2do. trimestre), México: economía, política y sociedad (3er. trimestre) ; el Tronco Básico Profesional en donde se revisa, Persona y sociedad (4to. trimestre), Experiencia y aprendizaje (5to. trimestre), Procesamiento humano de información (6to. trimestre), Desarrollo y socialización (7mo. Trimestre) , Pensamiento y creatividad (8vo. Trimestre), Comunicación y lenguaje (9no. trimestre) ; y en el Area de concentración los módulos que se trabajan son : Sociedad , Educación y Aprendizaje I (10mo. Trimestre), Sociedad, Educación y Aprendizaje II (11vo. Trimestre), Sociedad, Educación y Aprendizaje III (12vo. Trimestre).

Aunque esta Universidad no defina de manera explícita módulos de carácter metodológico, el objetivo que maneja en el área de concentración habla de “Desarrollar capacidades, aptitudes y actitudes de análisis, investigación, intervención y servicio a los grupos como instituciones y comunidades en donde existen problemas psicosociales y psicoeducativos.

De esta manera el estudiante se capacita teórica, metodológica y técnicamente en espacios susceptibles de convertirse en sus futuros lugares de trabajo profesional.

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA DE LA UAM-X

TRIMESTRES	TRONCO INTERDIVISIONAL	TRONCO DIVISIONAL	TRONCO BÁSICO PROFESIONAL	ÁREA DE CONCENTRACIÓN
1	Conocimiento y Sociedad			
2		Historia y sociedad		
3		México : Economía, política y sociedad		
4			Persona y sociedad	
5			Experiencia y aprendizaje	
6			Procesamiento humano de información	
7			Desarrollo y socialización	
8			Pensamiento y creatividad	
9			Comunicación y lenguaje	
10				Sociedad, educación y aprendizaje I
11				Sociedad, educación y aprendizaje II
12				Sociedad, educación y aprendizaje III

* La enseñanza de esta universidad es a partir de módulos (uno cada trimestre)

6.3 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

La Universidad Pedagógica Nacional (1990) en su postura de universidad pública se propone elevar la calidad del servicio educativo, mediante acciones que incidan en la formación del magisterio. Esta universidad al intervenir de esta manera en la educación promueve cinco licenciaturas con miras a resolver problemas educativos (Administración Educativa, Pedagogía, Sociología de la Educación, Educación Indígena y Psicología Educativa). Cada una de estas licenciaturas tiene una duración de cuatro años divididos en ocho semestres.

En 1989 se propuso una reestructuración a los planes y programas de las licenciaturas impartidas en la U. P. N., en donde se planteó como objetivo fundamental de la licenciatura de Psicología Educativa formar profesionistas con habilidades y capacidades dirigidas a resolver problemas educativos para mejorar la calidad de la enseñanza. Para cumplir con éste propósito se divide en seis áreas de contenido y su secuencia en tres fases de formación (Área de Historia y Epistemología de la Psicología y la Educación; Área de Métodos y Técnicas para la Investigación en Psicología; Área de Procesos Básicos; Área de Psicología Aplicada; Área de Investigación Básica aplicada, Área de Estructura Económica Social y Política del Sistema Educativo Nacional y la Sociedad Mexicana) los cursos que se propone cada área comprenden contenidos de la Psicología Educativa, disciplinas a fines y cursos enfocados en capacidades y actitudes necesarias para la formación integral del psicólogo educativo, estos contenidos están diseñados y distribuidos en tres fases; fase de formación inicial, fase de trabajo profesional y fase de concentración en campo y/o servicio.

Cada una de estas fases cumple con un objetivo particular. La fase de formación inicial en donde se dota al alumno de los conocimientos básicos acerca de la psicología educativa, la fase de formación de trabajo profesional, promueve la introducción del alumno a los problemas de la educación y la fase de concentración de campo y/o servicio es en donde se diversifican y se consolidan las habilidades y capacidades en áreas y problemas específicos facilitando su formación por medio de cursos optativos.

Para el desarrollo de habilidades de investigación la Universidad Pedagógica, en la segunda área de Métodos y técnicas para la psicología que abarca la fase de formación de

trabajo profesional y la fase de concentración en campo y/o servicio se define los siguiente objetivo general: “ Proporcionar habilidades para detectar y sistematizar y evaluar y proponer alternativas sobre distintos problemas educativos así como reportar los resultados; Desarrollar los procedimientos para conceptualizar y/o elaborar estrategias que sitúen un problema educativo de acuerdo a diferentes demandas y prácticas institucionales; Desarrollar los procedimientos teórico metodológicos para efectuar investigación con relación a problemas psicoeducativos en un contexto escolar. El conjunto de actividades que implica son los llamados procedimientos que son un conjunto de acciones orientadas a la consecución de una meta y objetivos específicos (Amorós y Llorens, 1988) , tratando de encaminar al alumno hacia la acción, hacia la manera de hacer algo, los conduce al saber hacer procurando convertir al alumno en práctico, competente y experto en el conocimiento de actitudes vinculadas con el desarrollo de investigación en psicología educativa.” Caracterización del área metodológica, U. P. N., Junio, 1991.

Para lograr estos objetivos se imparten las siguientes materias: Estadística Básica (primer semestre), tiene como objetivos: a) Conocer el lenguaje estadístico utilizado en reportes de investigación y un análisis crítico de un tratamiento estadístico; 2) Realizar análisis estadístico básico de conjunto de datos. Estadística Aplicada a la Psicología (segundo semestre), que tienes como objetivos, a) Aplicar los métodos estadísticos de inferencia más comunes en investigación educativa y psicológica; b) Utilizar los procedimientos estadísticos pertinentes de acuerdo a un problema de investigación y el análisis en interpretación de los datos correspondientes; c) Conocer el lenguaje estadístico adecuado para interactuar con especialistas en estadísticas. Métodos y Técnicas en Psicología (tercer semestre), persiguiendo el siguiente objetivo; a) Analizar los principales métodos, tipos de estudio y técnicas de investigación en psicología. Métodos y Técnicas en Psicología Educativa (cuarto semestre) desarrollando el objetivo de Conocer y analizar los principales procedimientos, instrumentos y tareas utilizadas en la investigación en psicología educativa. Seminario de Investigación (quinto semestre) que tiene como objetivo, incorporar al alumno en las tareas de planeación de un proyecto de investigación a partir de proponerle protocolos guía. Seminario de Proyectos de Investigación (sexto semestre) que se propone proporcionarle al estudiante los recursos necesarios para que realice y proyecto de práctica de investigación. Seminario de Tesis I (séptimo semestre) que proporciona asesorías al estudiante para que desarrolle un proyecto de tesis sobre algún problema psicológico en una

situación educativa y Seminario de Tesis II (octavo semestres) en donde se asesora y evalúa el trabajo del estudiante durante sus primeras fases de su proyecto de tesis.

El objetivo de esta investigación está centrado en dos materias de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional: 1) Métodos y Técnicas en Psicología y 2) Seminario de Investigación. Estas se imparten en 3o. y 5o. semestre ubicadas en la fase de Formación y Trabajo Profesional. La formación metodológica del Psicólogo Educativo a palabras de la misma área, “no puede ser reducida a la enseñanza expositiva de métodos de investigación” por lo mismo esta área propone en cada uno de sus semestres algunas tareas que puede considerar el profesor en su planeación para su enseñanza. En el caso de tercer semestre y quinto que son los semestres de interés para este trabajo se sugieren:

En el caso de tercero las tareas de:

- lecturas de artículos seleccionados
- lectura enfocada a los contenidos
- trabajos de investigación dirigidos
- utilización de técnicas
- asesorías
- actividades a la elección del profesor

En el caso de quinto semestre las tareas de:

- búsqueda de artículos de investigación en psicología
- discusión en clase sobre criterios de selección
- discusión sobre contenido conceptual, metodología y resultados
- discusión de protocolos; estos son guías de investigación en los que ya esta delimitada

una temática a desarrollar, así como también hay una aproximación metodológica que se le sugiere al alumno para el abordaje del problema, las temáticas que se proponen son: 1.-Las formas de explicación de ciencias naturales en la educación primaria, 2.- El fracaso escolar: consecuencias psicosociales en los alumnos que repiten un año escolar de la educación básica, 3.-Producción de historias en niños de educación primaria y secundaria. 4.- Estrategias de lectura para la comprensión de textos expositivos de historia en estudiantes de secundaria).

- asesorías
- trabajo en equipo
- selección de artículos

- discusión e integración teórica
- proponer la aproximación metodológica para trabajo de investigación
- obtención de datos
- organizar datos
- uso de pruebas estadística
- discusión de resultados
- diseño de reporte final
- exposición de trabajos

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA DE PSICOLOGIA DE LA UPN

1er. Sem.	* Introducción a la psicología educativa	*Aprendizaje	*Estadística Básica	*Teoría Educativa	*Ciencia y Sociedad.
2o. Sem.	-Psicología evolutiva del niño.	*Socialización.	-Estadística Aplicada a la Psicología Educativa.	*Psicolingüística.	*Comprensión y Producción de Textos.
3er. Sem.	-Psicología Evolutiva de la Adolescencia y la Adulterz.	-Cognición y Enseñanza.	-Métodos y Técnicas en Psicología.	*Comunicación.	*Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857-1920)
4o. Sem.	-Psicología Evolutiva y escolarización.	-Elementos de Psicofisiología.	-Métodos y Técnicas en Psicología Educativa.	-Diseño Instruccional.	*Institucionalización dsillo. , econ. Y educ. (1920-1968).
5o. Sem.	-Problemas de Aprendizaje.	-Psicosociología del aula.	-Seminario de Investigación.	-Diseño Curricular.	*Crisis y educación en el México Actual (1968-1990)
6o. Sem.	-Instrumentos de Psicodiagnóstico.	-Procesos grupales y enseñanza.	-Seminario y Proyectos de Investigación.	-Evaluación Curricular.	-Informática.
7o. Sem.	+Optativa.	+Optativa.	+Seminario de Tesis I.	+Seminario-Taller de concentración.	+Optativa.
8o. Sem.	+Optativa.	+Optativa.	+Seminario de Tesis II.	+Seminario-Taller de Concentración.	+Optativa.

- Asignaturas de la Fase de Formación Inicia

Asignaturas de la Fase de Campo de Formación y Trabajo Profesio+

Asignaturas de la Fase de Concentración en Campo y/o Servicio.

Por las demandas de desarrollo que imponen la necesidad de mejorar los sistemas educativos a todos los niveles, la preparación de cuadros profesionales calificados y la elección general del desarrollo moderno, las universidades tienen como misión poner énfasis en adiestrar a los nuevos profesionistas en los métodos y conceptos adecuados para buscar, recoger y analizar información así como adaptarse mejor a los requerimientos actuales de recambio y de aplicación del conocimiento, practicando de esta manera la investigación. (Aréchiga, 1995)

Contemplando estos requerimientos nos pareció útil conocer la importancia que le dan tres Instituciones de carácter público a la formación metodológica del psicólogo educativo para el cumplimiento de su función en el campo laboral y así saber que tanto puede ser satisfecha la necesidad de realizar investigación y involucrarse en los problemas que presenta la educación.

Esta revisión la realizamos contemplando únicamente lo que se ve reflejado en la estructura de los mapas curriculares de la UNAM, UAM-X Y UPN (páginas, 38, 41 y 47 respectivamente).

A simple vista estos mapas nos reflejan el interés que cada uno le otorga a dicha formación resaltando en este sentido a la UPN que refleja un orden secuencial de los contenidos dedicados a esta enseñanza. Aunque con una plática que tuvimos con el coordinador de la UAM-X nos enteramos que el psicólogo de esta universidad también practica la investigación durante toda su formación profesional elaborando un trabajo de investigación por cada trimestre y módulo. Mientras que en la UNAM el desarrollo de estas habilidades se da a partir de tres materias.

Por lo tanto a partir de estos esquemas podemos cuestionarnos sobre cuál es la institución de nivel superior que ofrece una formación de mayor calidad o muestra un mayor interés por la formación metodológica del psicólogo educativo.

Consideramos que una ventaja de los profesionistas de la UPN con respecto a esta formación, y que se refleja en los mapas curriculares, es el hecho de que desde sus inicios en la licenciatura, el alumno se involucra con la Psicología Educativa, a diferencia de las otras

universidades en donde el área de psicología educativa se aborda como especialización a partir de los últimos semestres.

De manera muy diferente las tres Universidades, ya sea de manera constante o no, contemplan en sus mapas la formación metodológica, aunque habría que verificar que tan efectiva es la práctica de estos planteamientos curriculares en las aulas, dejando esta preocupación como una línea de Investigación abierta para la reflexión de la práctica docente o a nivel de centro.

7. MÉTODO.

Este trabajo de investigación se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional que se encuentra situada al sureste del Distrito Federal, en la Delegación Tlalpan, carretera Ajusco Picacho.

Para realizar el proceso de investigación, se eligieron, dos semestres de los ocho que integran la formación metodológica de la Licenciatura de Psicología Educativa de la U. P. N. Estos semestres son tercero y quinto, específicamente las materias de Métodos y técnicas de investigación en psicología y Seminario de investigación, respectivamente. Esta elección se hizo en base a que se considera que en el tercer semestre (Métodos y técnicas de investigación en psicología, asignatura de la fase de campo de formación y trabajo profesional) se dota al alumno de los conocimientos y herramientas básicas bajo los cuales puede realizar una investigación, y en quinto semestre porque considerando la información base que adquiere en tercero y cuarto semestre; el alumno ya puede desarrollar un proyecto de investigación referente a la psicología educativa.

ESCENARIO

Los espacios específicos en los que se realizó la investigación fueron los siguientes: la cámara de Gessell, cubículos y aulas que la misma institución asigna como espacios de estudio. Las aulas escolares de este nivel se encuentran ordenadas con un pizarrón al frente, 30 mesabancos aproximadamente, metálicos con asiento, respaldo y paleta de madera. La organización de los mesabancos durante las sesiones varía dependiendo la organización que el profesor le dé. Al frente del aula se encuentra el escritorio y la silla individual de los profesores, no tienen tarima. La posición del maestro durante sus exposiciones es cambiante desplazándose por todo el espacio disponible.

La cámara de Gessell en donde se llevó a cabo el grupo focal, consta de una mesa larga rectangular con más de ocho sillas alrededor, de tal manera que permite tener una visión de todas las personas que se encuentran sentadas. Entrando a la cámara de Gessell del lado izquierdo se encuentra un cristal polarizado que permite la visibilidad al cubículo contiguo, nosotras no le

dimos ese uso ya que se trabajó de manera directa y en debate con los maestros, utilizando a esta cámara como punto de reunión.

Debido a que algunos profesores no asistieron al grupo focal y era conveniente tener sus comentarios, tuvimos que recurrir a entrevistas abiertas e individuales que se realizaron en los cubículos en los que los profesores trabajan. En estos normalmente hay más de dos escritorios que ocupan otros profesores y son organizados de manera personal.

TÉCNICA

*Instrumentos
Previamente
Preparados*

Se utilizó la técnica de observación narrativa. Los datos que se pueden registrar con esta técnica dependen en gran medida del sistema perceptual del observador y de su capacidad para captar en lenguaje cotidiano lo que ha observado.

Por motivos de esta investigación, las observaciones se realizaron poniendo especial interés a sucesos como: los contenidos y/o tema a desarrollar, forma de organización en el aula en base a la tarea, secuencia de tareas propuestas por el profesor y atmósfera de interacción que predominó en el grupo a partir de la tarea.

Otra técnica que se utilizó fue la del grupo focal que consiste en debatir un tema específico en torno a preguntas previamente diseñados por parte de los entrevistadores. Esta técnica nos permitió obtener información a cerca de la planeación docente, así como darnos cuenta de cuales son las consideraciones de importancia que el profesor contempla, para la elección de las tareas que guían la práctica de la enseñanza.

Como se mencionó, esta técnica es guiada por un cuestionario previamente diseñado, que permite la interacción directa con los sujetos participantes. Las preguntas se realizan de manera general y los participantes intervienen a partir de su experiencia y actividad profesional.

Estas intervenciones van enriqueciendo el debate y permiten al coordinador del grupo focal obtener más información que es de su interés además de que le permiten la formulación de nuevas preguntas.

Otra técnica que se utilizó fue la de la entrevista semiestructurada en la cual están presentes entrevistador y entrevistado guiados por un formato de preguntas previamente diseñadas. contemplando el fin de esta investigación se utilizó el mismo formato de preguntas que se utilizó en la técnica del grupo focal. Se le hace la pregunta al entrevistado y a partir de la respuesta dada, se generan otras preguntas que nos hacen obtener más información. Durante la entrevista se procura brindar confianza al entrevistado además de no influir y deducir sobre la información que nos pueda dar.

Para apoyar esta técnica se puede recurrir a la grabación para facilitar el uso de la información a la hora de hacer el análisis de los datos.

SUJETOS

La primera intención al trabajar la técnica del grupo focal fue la de reunir a todos los profesores que conforman el área metodológica incluyendo a los que no estaban impartiendo las materias de nuestro interés.

Al llevar esto a la práctica sólo asistieron tres profesores de los siete que conforman el área metodológica.

Esto nos llevó a aplicar entrevistas a los profesores que no asistieron al grupo focal, pero en esta ocasión sólo nos centramos en los profesores que se encontraban impartiendo tercero y quinto semestre. Aún así no se logró entrevistar a un profesor que impartía tercer semestre.

En general sólo trabajamos con cinco profesores: dos profesores de tercer semestre y tres profesores de quinto semestre.

PROCEDIMIENTO

La investigación de campo se realizó en el turno matutino obteniendo datos acerca de cómo se desarrolla el proceso de enseñanza a través de la organización de las tareas académicas en las materias de Métodos y técnicas en psicología y seminario de investigación.

Para obtener esta información recurrimos a desarrollar la técnica del grupo focal en la que se convocó a los profesores del área metodológica, debido a que no asistieron algunos profesores de nuestro interés recurrimos a la entrevista. Ambas técnicas se centraron en el conocimiento que los profesores tienen sobre la educación superior específicamente de la enseñanza de cómo y para qué hacer investigación (enseñanza de los procedimientos), su importancia propósitos y finalidades; además sobre el trabajo docente que realiza, su naturaleza dinámica y expectativa. Para obtener esta información recurrimos a observaciones narrativas estableciendo intervalos de tiempo cada cinco minutos. Esta labor comprendió el desarrollo de un tema o trabajo de investigación dentro del aula.

Se observaron a los profesores que nos lo permitieron; llevando a cabo el registro de las actividades en el aula durante el proceso de enseñanza, se intentó respetar al máximo las condiciones habituales y el contexto natural en el que se produce la interactividad de profesores y alumnos las formas de organización del conjunto de tareas que realizaron en torno al contenido y/o temas del programa oficial, así como las que se producen espontáneamente en las clases.

A través de este proceso se construyó el proceso de estudio lo cual implicó un recorte del conjunto de información de los registros; centrándonos específicamente en el proceso de enseñanza.

La información obtenida con ambas técnicas tuvo como fin servir de base para establecer las secuencias de tareas utilizadas por el profesor.

8. ANÁLISIS DE LAS TAREAS.

El análisis de las tareas surge como una técnica más de planificación en la que se persigue como objetivo organizar y ordenar las tareas temporalmente para establecer secuencias de aprendizaje óptimas para los alumnos, es decir, que se pretende establecer a partir de los contenidos temáticos y de los procesos implicados en palabras de Coll (1990) "secuencias de aprendizaje".

Pero el análisis de las tareas también puede ser utilizado en el campo de la investigación educativa para saber qué es lo que sucede en el aula teniendo como fin ofrecer elementos para la reflexión sobre la práctica. Como tal, no es llamado por Gimeno (1988) "análisis de las tareas", sin embargo menciona que las tareas son un buen recurso para el análisis de la práctica docente ya que "...una cierta secuencia de una cuantas de ellas constituyen un modelo metodológico, acotando el significado real de un proyecto de educación que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades."

El análisis de las tareas desde esta perspectiva sugiere conocer cada uno de sus componentes, así como la relación que existe entre cada uno de estos, ya que cada tarea expresa una metodología específica que pretende desarrollar cierto tipo de aprendizajes. Tomando en cuenta las secuencias de los componentes de ejecución dentro de la instrucción, se puede establecer una secuencia que permita alcanzar de una manera rápida y eficaz los objetivos educativos propuestos.

Teniendo como fin el descubrir las secuencias de tareas que utilizan los profesores a partir de los objetivos educativos de cada materia, fue preciso apoyarnos en las técnicas descritas en el método las cuales tuvieron como fin otorgarnos la información necesarias tanto para evidenciar las secuencias de tareas como para conocer su significatividad educativa. Tal información se traduce en las jerarquizaciones y en los cuadros de secuencias que se presentan a continuación.

Por lo tanto el realizar un análisis de las tareas a partir de los datos obtenidos es el fin de este trabajo de investigación.

9. CUADROS DE SECUENCIAS Y JERARQUIZACIONES.

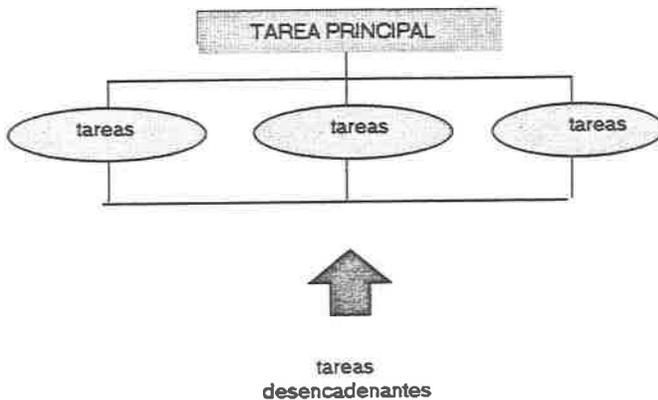
Los cuadros de secuencia que a continuación se presentan tienen como finalidad mostrar un acercamiento más específico del aula ordenando las tareas de acuerdo a los sucesos captados en las observaciones y las diferencias entre las secuencias de enseñanza utilizadas por los profesores por sesión. Se mostrara primero un cuadro en el que aparecerán las sesiones observadas a un mismo profesor denominado 3 A, el segundo cuadro pertenece al profesor 3 B. En el caso de quinto semestre 5 A se denomina al primer profesor y así sucesivamente: 5B y 5C. Es importante señalar que estos cuadros contienen tres categorías importantes :

- * Tareas realizadas por el profesor
- ◆ Tareas realizadas por los alumnos
- ◇ Tareas realizadas por ambos (maestro-alumno)

Además de señalar los tiempos de duración de cada sesión.

A partir de la información organizada en los cuadros de secuencias se elaboraron jerarquizaciones en las que se muestra la estructura metodológica que el profesor siguió para ordenar y enseñar los contenidos temáticos correspondientes de acuerdo a los fines educativos

En un primer momento se destaca la tarea principal que se refiere al fin curricular de la materia y al que se llegará a través del desarrollo de las actividades en el aula. Posteriormente se mostrarán las tareas con un nivel de complejidad menor y por último las tareas que se presentaron en el aula en todo momento. La lectura de las jerarquizaciones es de forma ascendente (de abajo hacia arriba) y de izquierda a derecha, ejemplo:



Seguido del cuadro de secuencias se presentará una jerarquización con su correspondiente interpretación. Información que nos servirá de apoyo para hacer una comparación entre profesores del mismo semestre, con el fin de resaltar las diferencias en el desarrollo de tareas apegadas a un mismo fin curricular.

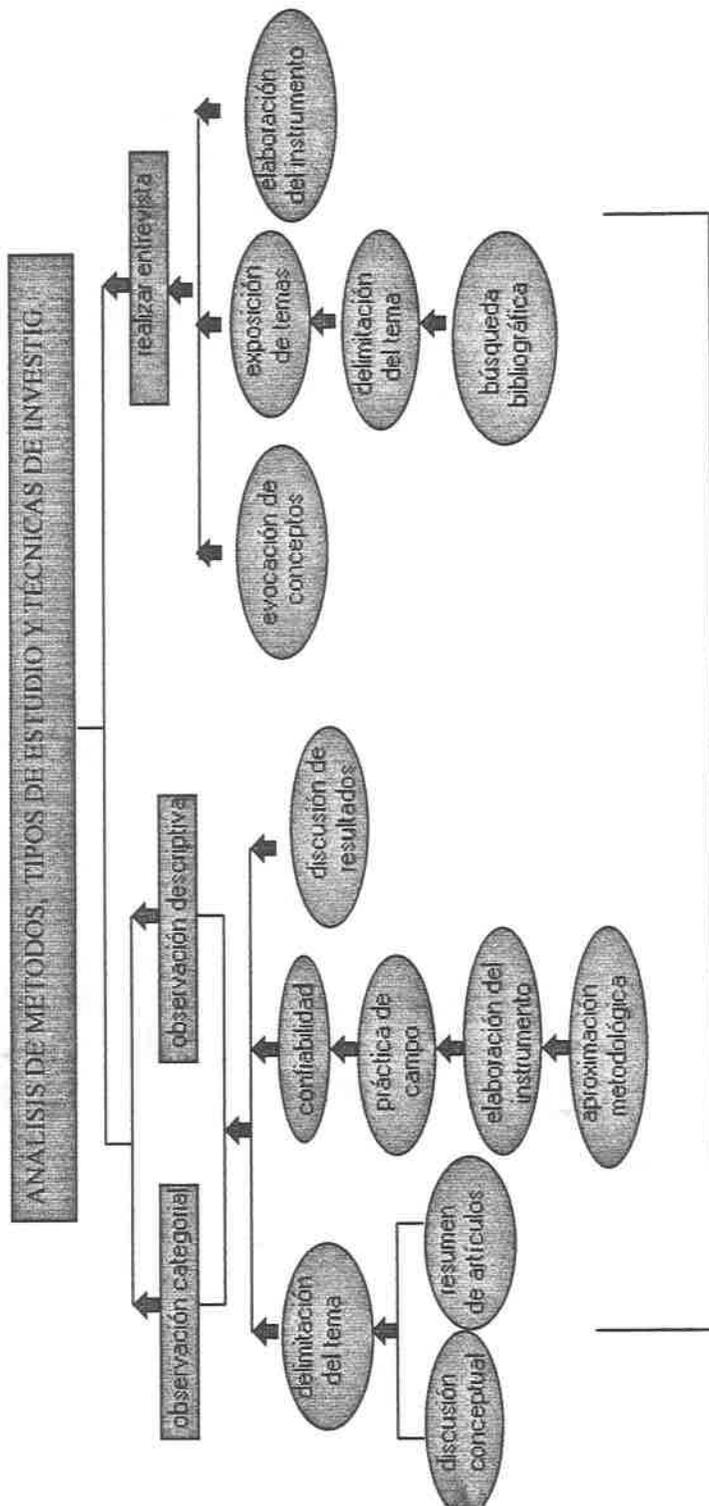
Finalmente se presentará una jerarquización general de los datos en donde se mostrarán todas las tareas utilizadas por los profesores observados (tanto de tercero como de quinto semestre) en concordancia con los fines curriculares del área metodológica además de su correspondiente interpretación.

INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Cuadro de Secuencias de 3 A

Primera sesión	Segunda sesión	Tercera sesión
<p>Forma de organización (tradicional por filas)</p> <ul style="list-style-type: none"> * lectura de un artículo (10 min) * elaboración de preguntas en base a práctica de campo ◆ comentario de alumnos * aclaración de dudas en base a los comentarios (utilización del pizarrón) <ul style="list-style-type: none"> ■ elaboración de categorías ■ análisis de resultados * sugerencias para la modificación del instrumento ◆ comentarios y propuestas para los registros * elaboración de preguntas en base al reporte de práctica ◆ preguntas acerca de la codificación de los datos * sugerencias al apego de lo señalado en la antología para la codificación * elaboración de preguntas en base a la organización del marco teórico (1 hrs. 5 min.) * entrega del trabajo ya revisado que consistía en una crítica a una novela o artículo * comentarios acerca de la importancia de la ortografía y la redacción * ejemplificación estos tema de importancia con respecto a la formación del psicólogo educativo * marca errores comunes cometidos por los alumnos en sus trabajos (se apoya en el pizarrón) (25 min.) * recoge trabajos de la práctica realizada (elaboración de una observación) (5 min.) <p>Termina la sesión</p>	<p>Se encuentran sentados por filas</p> <ul style="list-style-type: none"> * entrega de trabajos con las correcciones y los comentarios hechos por el profesor * explicación e instrucciones acerca de como se debe de entregar un reporte. muestra lo que debe contener * pide comparación de sus trabajos con el formato que se acaba de explicar (15 min.) ◆ comparan formato y elaboran preguntas acerca de la codificación de los datos * aclara las dudas que se presentan por medio de ejemplos * marca error común acerca de referencias bibliográficas y da una explicación de como hacerlas apoyado en el pizarrón * explicación acerca de la confiabilidad del instrumento (40 min.) * asignación de tareas para la próxima sesión se realizara una entrevista * asignación de tarea para mejorar redacción pide la elaboración de una carta que le entregar (10 min.) <p>Termina la sesión</p>	<p>Se encuentran sentados por filas</p> <ul style="list-style-type: none"> * realiza lectura extracurricular para los alumnos presentes ○ entre todo el grupo y el profesor comentan la lectura (15 min.) * pasa lista (3 min.) * explica y elabora preguntas acerca de la diferencias entre lo que es una técnica y un instrumento * pide después de lo expuesto se le mencionen ejemplos ○ se dan diferencias entre los conceptos para que pueda quedar claro, se va formando un cuadro de diferencias (12 min.) <p>INTERRUPCION DE LA CLASE (2 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> * retoma ejemplos y continua la exposición de la clase ◆ elaboración de preguntas en torno a las diferencias y a la distinción * aclara dudas * a partir de los comentarios de los alumnos se conforma en el pizarrón un cuadro de diferencias entre los diferentes conceptos (23 min.) <p>INTERRUPCION DE LA CLASE (sale el profesor por 5 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ elaboración de preguntas a partir de lo expuesto * aclaración de dudas acerca de las diferencias (7 min.) * una vez conformado el cuadro con diferentes técnicas e instrumentos se les pregunta las diferencias entre cuestionario y entrevista * explicación del tema de entrevista * asignación de tarea, realizar una entrevista a los profesores que participaron en la observación (15 min.) <p>Termina la sesión</p>

JERARQUIZACIÓN 3A



Tareas que se presentaron durante las clases:

- Exposición de la clase
- lectura artículos especializados
- lecturas extracurriculares
- planteamiento de preguntas
- aclaramiento de dudas
- selección de ejemplos
- asignación de tareas
- evaluación del trabajo
- ejercicios de redacción

INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE 3 A.

La serie de tareas que se presentaron en este grupo mantienen estrecha relación con los contenidos del tercer semestre que “tiene como finalidad que el alumno analice los tipos de estudio y técnicas de investigación en Psicología”. Se encontraban revisando en el momento de la recolección de datos, las técnicas de: observación categorial, observación descriptiva y la entrevista.

Este tipo de contenidos demanda una aproximación conceptual y metodológica en la que se explique claramente: el diseño, aplicación e interpretación de datos. Las tareas sugeridas para la enseñanza deben de abarcar de manera total y no parcial cada una de estas facetas de las técnicas de investigación, promoviendo con esto el análisis de cada una de ellas, es decir, darles a los alumnos elementos para transferir sus conocimientos y que puedan ser aplicados en contextos diferentes.

Cuando se llegó a la parte de la discusión de los resultados (referida en las jerarquizaciones del grupo 3 A, pág.59) fue realizada de manera parcial pues durante las sesiones observadas los alumnos manifestaron dudas acerca de que si la codificación de datos que habían realizado era la correcta, y el profesor para resolver esta duda les dijo que revisaran de nuevo lo sugerido por la antología.

Podemos decir que esta forma de proceder del profesor está demostrando una enseñanza parcial ya que no cubre de manera completa la revisión de las técnicas de investigación, en el sentido de que no le permiten al alumno lograr por completo el procedimiento para la codificación de los datos y por lo tanto esto no le permite llegar a un análisis real de la técnica de investigación utilizada.

De acuerdo a la ordenación de los contenidos para la enseñanza, (cuadro de secuencia y jerarquización del 3 A) el profesor refirió en el grupo focal que, “el alumno es quien debe tener un contacto directo y constante con el campo de investigación permitiéndole tener experiencia en esta área, por medio del ensayo y el error”, por lo que la ordenación de los contenidos se realizó de la siguiente manera: primero se dio un panorama general de lo que era la técnica de

investigación, para después mandarlos a la práctica de campo, donde se esperaba que el alumno regresará con dudas específicas sobre la aplicación y el uso de la técnica de la investigación, para finalmente retomar todo esto en clase y darle cierre a la temática respectiva.

Por lo tanto el elemento que permitió la ordenación y enlace entre las tareas, fue que el profesor considera que el aprendizaje se da a partir del "ensayo y el error". En general esta ordenación de las tareas resulta favorable para el aprendizaje de los alumnos sobre todo combinada con preguntas directas acerca el contenido y la experiencia de los alumnos en la práctica así como la manejó el profesor, de 3 A sólo faltaría introducir a los alumnos a cuestionamientos más profundos sobre el uso de las técnicas de la investigación desarrolladas.

En este punto podemos resaltar que las intervenciones de los alumnos durante las sesiones fueron muy pocas en comparación con las intervenciones del profesor (referirse al cuadro de secuencias del 3 A) eso refleja que el alumno aún carece de habilidades o interés en el tema desarrollado. Sería conveniente manejarle a los alumnos de manera clara el objetivo que se persigue al desarrollar tal o cual tema de investigación, lo cuál le permitirá tener claridad sobre la tarea.

Otra manera de mantener el interés, es promover dentro del aula unas condiciones de organización óptimas para la realización de la tarea. Esto quiere decir que la finalidad de la tarea debe de ser congruente con la forma de organización grupal. En el caso de las sesiones que se observaron, la manera de organización fue tradicional (en filas) esta organización supone una participación menos activa de los alumnos lo cual era contradictorio con lo que demandaban las tareas propuestas por el profesor, en este caso se sugieren técnicas como la plenaria que permite a los alumnos hacer el cierre de los temas trabajados de manera más favorable para la adquisición del conocimiento.

Esto lo decimos porque una de las tareas que proponía el profesor era la discusión de los resultados de la investigación realizada, a partir de los comentarios hechos en la revisión de los trabajos por parte del profesor , lo cual no se logró porque la participación del grupo no fue total ya que pudimos observar que solo algunos alumnos fueron los que se involucraron en las tareas dentro del aula.

En este sentido, Coll (1992) sugiere que para la enseñanza de los procedimientos el profesor tendrá la función de guía y experto lo cual le permitirá conducir a los alumnos al análisis y reflexión sobre sus actuaciones en el campo de la investigación.

Las habilidades que se pretenden desarrollar en este semestre son las de: observación, construcción de instrumentos, manipulación de variables, organización de datos y análisis de resultados.

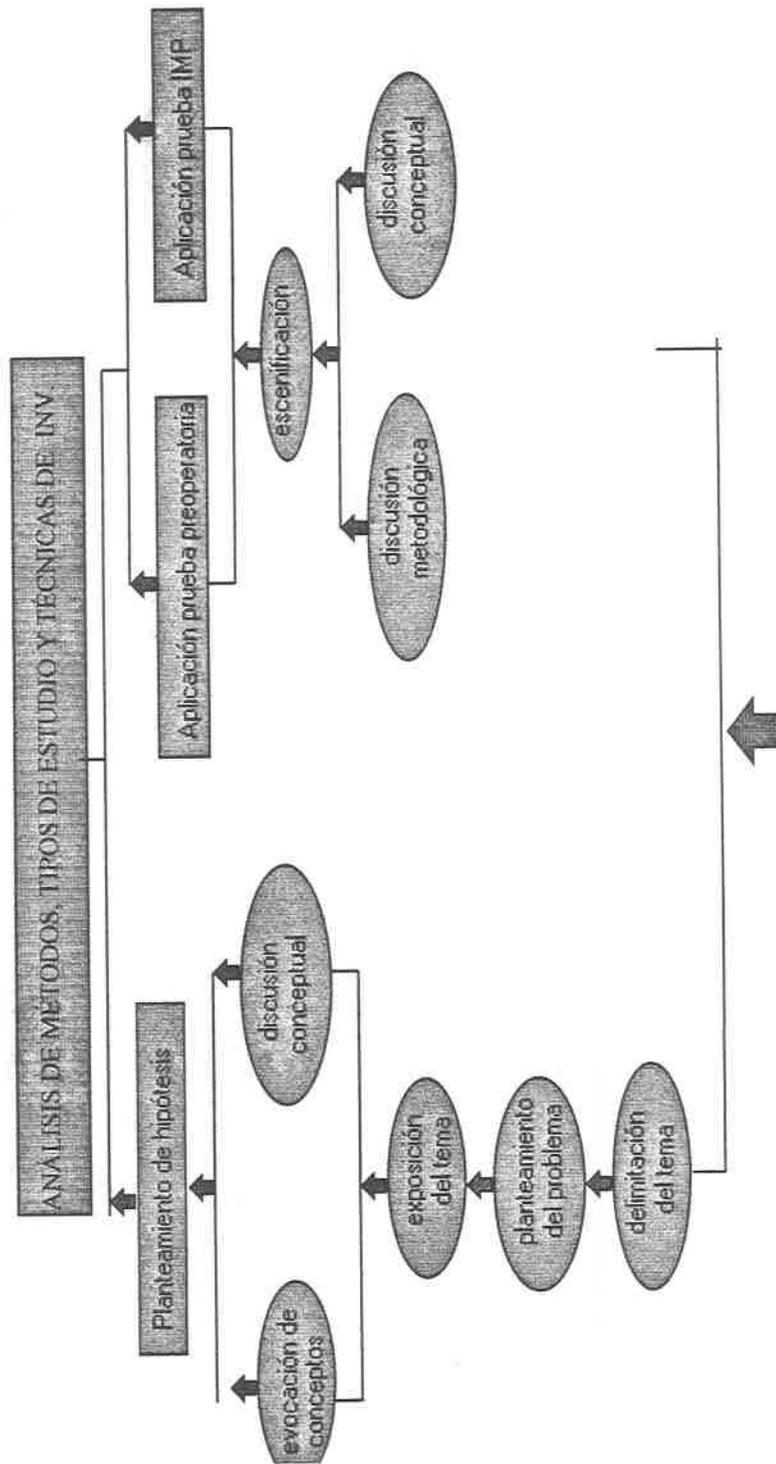
Con la organización de tareas en base a los contenidos (presentada en la jerarquización del grupo 3 A pág.59) se apoya al desarrollo de tales habilidades, aunque como vimos faltó mayor profundidad en las temáticas para llegar a un análisis real de las técnicas de investigación.

Para ello hay que considerar las propuestas de organización del aula en la que se permite explotar los conocimientos de los alumnos obtenidos después de la práctica, tales como: la exposición de trabajos de investigación, evaluar los aciertos y deficiencias, la plenaria como forma de organización grupal en la cual se puedan comentar sus experiencias particulares detalles en los cuales se puedan discutir las ventajas y desventajas sobre el uso de las técnicas de investigación y de otra manera también se estaría apoyando al pensamiento crítico el cual le permitirá al alumno tener elementos para la toma de decisiones sobre la utilización de cualquier técnica de investigación.

Cuadro de Secuencias de 3b

Primera sesión	Primera sesión
<p>Se encuentran sentados de manera tradicional (en filas)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Explica formato que deberá tener el trabajo final que se entregará (marcar tiempo) * indica forma de organización el grupo para poder realizar la tareas que se piensa trabajar en el salón: la orden suc que formaran pequeños grupos ◆ Los alumnos conforman los pequeños grupos. conformándose seis equipos * Explica que en equipos deberán formular una hipótesis. cualquiera. que se les ocurra que pudiera guiar un trabajo de investigación * marca tiempos para la realización de la tarca. será de quince minutos ◆ los alumnos comienzan a trabajar * el profesor se reúne con los grupos para hacer sugerencias sobre sus planteamientos. como afinarlos ◆ un equipo hace preguntas al profesor acerca de su planteamiento * se dirige al lugar del equipo (30 min.) * en base alas preguntas que le hicieron se explica a todo el grupo el tipo d investigaciones que se pueden hacer y sugiere que a partir de esto se delimite el planteamiento * se dirige a todos los grupos de manera particular y les ayuda a realizar el planteamiento. * marca termino de la tarea (15 min.) <p>Se modifica la organización del grupo y se sientan en plenaria</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ exposición de lo que realizó cada equipo. los temas tratados fueron: <ul style="list-style-type: none"> ■ el divorcio * intervención del profesor durante las exposiciones de los alumnos para hacer comentarios (10 min.) * exposición de lo que es una hipótesis ◆ intervención de los alumnos al plantear preguntas (10 min.) * explicación de lo que es una investigación funcional y lo que es una investigación estructural apoyado en el pizarrón ◆ se presentan preguntas entorno a la temática expuesta (12 min.) * asigna tarea para la próxima sesión, llevar material para la escenificación de una prueba (5 min.) <p>Termina sesión</p>	<p>El grupo se encuentra sentado de manera tradicional (en filas)</p> <ul style="list-style-type: none"> * explicación del profesor de que se trabajara la aplicación de la prueba preoperatoria de Piaget * propuesta al grupo en general para la participación en escenificación de la aplicación (5 min) ○ escenificación de manera conjunta. profesor- alumno * explicación al mismo tiempo de la prueba ◆ participación de tres compañeros (25 min.) * propuesta para que participen otros alumnos en la escenificación de la siguiente prueba (IMP) * se trabaja su aplicación con los materiales que el profesor llevo a la clase ○ se escenifica su aplicación (17 min.) <p>Se asigna tarea para la próxima sesión. Aplicación de estas dos pruebas en la cámara de Gessell con niños que los alumnos llevaran (5 min.)</p> <p>Termina la sesión</p>

JERARQUIZACIÓN 3b



Tareas que se presentaron durante la clase:

- Exposición de la clase
- instrucciones de organización
- planteamiento de preguntas
- aclaración de dudas
- selección de ejemplos
- asesorías
- asignación de tareas

INTERPRETACIÓN DE DATOS DEL 3 B

Como se mencionó anteriormente la finalidad de este semestre es, que el alumno analice los principales métodos, tipo de estudio y técnicas de investigación. La serie de tareas que se presentaron en este grupo fueron de dos temáticas: la primera fue la elaboración de hipótesis y la segunda fue la aplicación de una prueba psicológica.

La primera tarea sobre la elaboración de hipótesis es favorable para la enseñanza de los procedimientos porque apoya el desarrollo de habilidades del pensamiento sintético y de selección así como la habilidad para controlar y manipular variables.”... respecto a los procedimientos, lo que se espera es que el alumno los aprenda de manera comprensiva, profunda, funcional y permanente. Lo importante, por un lado, es saber dominar qué se ha de hacer (la secuencia, el orden) y cómo para llegar al objetivo señalado, por otro lado, poseer de forma organizada suficiente información sobre las condiciones y estructura de la tarea resolver”. (Coll y Valls, 1992.)

La segunda tarea sobre la aplicación de una prueba psicológica no tiene relación directa con los contenidos que se deben de abordar en tercer semestre, más bien pertenece a contenidos que se manejan en el próximo semestre como parte de la formación metodológica. Esto refleja un rompimiento a nivel de objetivos curriculares ya que si se están trabajando otro tipo de temáticas no se está dando a los alumnos los elementos básicos sobre la revisión y el análisis de técnicas de investigación que requiere para continuar con el desarrollo de sus habilidades de investigación. Esto puede traer como consecuencia el que los alumnos no cuenten con los conocimientos previos que les permitan abordar contenidos curriculares de semestres posteriores.

Por otro lado la organización grupal permitió un desarrollo favorable de las tareas porque se fomentó la participación total del grupo aunque las temáticas manejadas no fueron las propuestas para este semestre y materia, lo cual nos lleva a cuestionar si la movilidad del aula que logró este profesor, puede también lograrla para la enseñanza de los procedimientos correspondientes a la revisión y análisis de técnicas de investigación.

Esta organización grupal se vio favorecida porque el profesor intervino constantemente en la elaboración de las hipótesis asesorando a los pequeños grupos de trabajo así como también involucró a los alumnos en la aplicación de la prueba psicológica a través de la técnica de la escenificación.

Debido a que este profesor no tuvo oportunidad de asistir al grupo focal ni participar en la entrevista no pudimos obtener información acerca de los elementos que considera para su planificación por lo tanto no pudimos realizar la comparación entre lo que él planeaba y lo que se llevaba a cabo en el aula.

Cabe señalar que las tareas desarrolladas por este profesor promueven el desarrollo de habilidades procedimentales pero no da elementos para el análisis de las técnicas de investigación que es lo que se pretende en este semestre, en virtud de que uno de los puntos importante para la enseñanza de los procedimientos, es que el profesor sirva de guía (imitación de modelos). El profesor de 3 B sirvió de "modelo guía" para la aplicación de la prueba psicológica. "Los alumnos observan a un experto que está actuando (mejor si este además expresa verbalmente y razona su actuación) construyen así un modelo mental adecuado de las actividades necesarias para ejecutar la tarea a la que se enfrentan" (Coll y Valls, 1992). Pero como ya dijimos anteriormente, el desarrollo de esta tarea no corresponde a los contenidos curriculares del curso e tercer semestre de metodología.

Podemos rescatar que la tarea de la elaboración de hipótesis, (como se mencionó anteriormente) es un buen ejercicio, el cual creemos que es conveniente que se siga trabajando ya que les proporciona a los alumnos elementos para la delimitación de problemas a partir de la manipulación de variables.

COMPARACION ENTRE TAREAS DEL 3 A Y 3 B

Primeramente hay que resaltar que ambas secuencias de tareas son una muestra representativa de lo que es el proceso de enseñanza aprendizaje que puede llevar a cabo un profesor durante todo un semestre.

Aquí apreciamos dos formas distintas de organizar el aula y los contenidos.

Por una parte tenemos a una secuencia de tareas apegadas a los objetivos curriculares de la materia inclusive utilizando los materiales y organización grupal que se sugiere en la antología y que además se enriquece con los cuestionamientos constantes del profesor hacia el alumno, pero que hace falta involucrar a todos los alumnos en las tareas propuestas.

Por otro lado tenemos a otra secuencia de tareas que logran movilizar al grupo en el aula, teniendo en constante actividad a los alumnos, pero que no sigue los fines curriculares de la materia teniendo como consecuencia el no darles a los alumnos los elementos necesarios (básicos) para hacer investigación y sobre todo para enfrentarse a las problemáticas posteriores que se presentan en otras materias de la misma área.

Ante todo hay que considerar los elementos de significatividad y relevancia del conocimiento que propone Coll (1992) para la enseñanza de los procedimientos, tal como el contexto activo del aprendizaje para que se fomente la actividad relacional con otros conocimientos.

Es aquí donde tocamos otro punto muy importante "relacionar los conocimientos" con otros contenidos de estudio. Esto se traduce a que los alumnos pueden transferir sus conocimientos a situaciones nuevas.

Pero esto es difícil de lograr si la enseñanza de los procedimientos se queda solo en el plano de la demostración teórica de las técnicas de la investigación, lo que nos lleva a deducir que la práctica de campo no es suficiente por sí sola sino que es necesario además el análisis y reflexión sobre las situaciones a través de la inducción de suficiente verbalización para que el

alumno descubra los mejores pasos para realizar procedimientos y sobre todo afinar las habilidades de las que carece: crítica, reflexión, análisis, pensamiento sintético, etc. para la investigación y que suelen no ser fomentadas desde niveles educativos anteriores.

Otro aspecto que se desprende de este es que el primer profesor realizó actividades extracurriculares que pretendían reforzar las habilidades antes mencionadas y que consisten en:

- 1.-lectura de artículos extracurriculares, crítica de los mismos,
- 2.-posterior revisión ortográfica y de redacción, brevariario cultural,
- 3.-presentación de cuadros sinópticos en el pizarrón para presentar la información teórica.

Considerando que en esta materia se dan los conocimientos básicos sobre investigación podemos decir que las tareas que pudimos detectar promueven el aprendizaje inicial sobre las técnicas de investigación, pero que habría que considerar reforzar cada uno de estos aprendizajes. Coll y Valls (1992) mencionan al respecto que “El significado de la propuesta (uso de las técnicas de investigación) coincide, en el fondo, con todas aquellas que reclaman, de cara a un aprendizaje completo, que se alimente la reflexión, la planificación, el análisis de los éxitos y fracasos por parte de los propios alumnos, la asunción de mayor responsabilidad respecto a los aprendizajes, y presentando como principal cometido del profesor el suscitar en los alumnos un suficiente grado de autoconciencia y autocontrol del proceso de aprendizaje”.

Cuadro de Secuencia de 5 A

5*

Forma de organización del grupo. sentados en semicírculo

- * pide la exposición de las dificultades y avances sobre su tarea de elaboración de su proyecto de investigación
- * elaboración de preguntas en base a lo expuesto por los alumnos
- ◆ elaboración de preguntas con respecto a problemas que se enfrentaron en la realización de su trabajo (elaboración del marco teórico)
- * aclara las dudas de los alumnos. permitiendo la exposición de los siguientes grupos
(15 min.)

- ◆ exposición de sus avances. realiza preguntas específicas sobre la redacción y elaboración del proyecto
- * a consecuencia de que varios equipos han presentado las mismas dudas, se da una explicación, apoyada en el pizarrón acerca de los elementos que se van a contemplar en la elaboración del proyecto:

- ⇒ redacción de objetivos
- ⇒ contextualización del proyecto
- ⇒ organización de la información
- ⇒ citas bibliográficas
- ⇒ justificación
- ⇒ etc...

- ◆ a partir de la exposición se presentan preguntas a cerca de como anda su investigación, cómo contextualizar su trabajo.
- * muestra ejemplos de como enmarcar su trabajo y de que manera debieran de organizar su información
- * ejemplificación, a partir de un tema de un compañero, aclarando duda

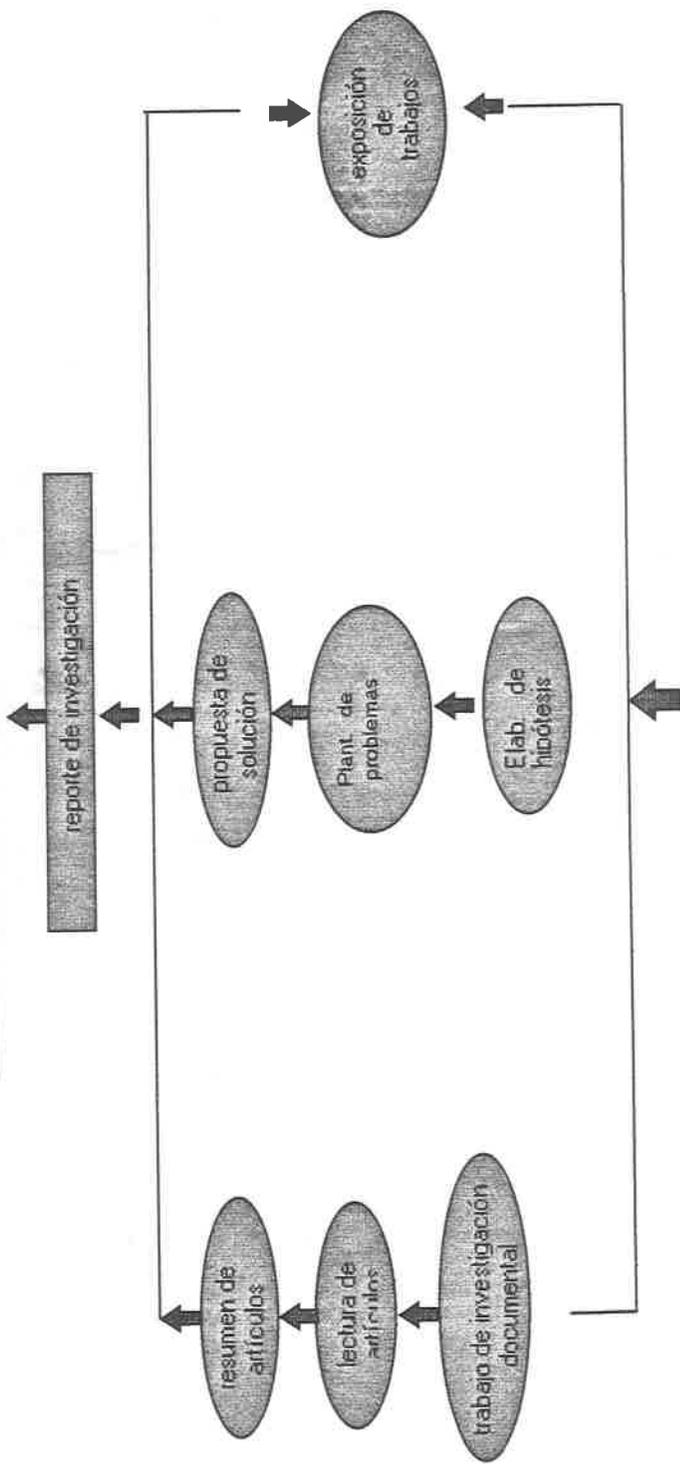
(1hrs. 15 min.)

- * marca en el pizarrón el formato que debe presentar el trabajo y los criterios para la evaluación del curso
- * pide que si hay alguna duda o necesitan material , pueden buscar al profesor para asesorías.
(5 min.)

Termina la sesión

JERARQUIZACIÓN 5 A

ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



Tareas que se presentaron durante la clase a todo momento:

- Exposición de la clase
- evaluación de trabajos
- planteamiento de preguntas
- aclaración de dudas
- selección de ejemplos
- asesorías

INTERPRETACIÓN DE DATOS DEL 5 A

El objetivo de este semestre es el de incorporar al alumno a las tareas de planeación de un proyecto de investigación a partir de proponerle protocolos guías.

La secuencia de tareas que se presentó en este grupo estuvo apegada a elaborar un proyecto de investigación, con miras a ser su trabajo de tesis, tarea que corresponde a séptimo semestre, y no como finalidad última del área metodológica.

El desarrollo de esta tarea, está justificada por el profesor diciendo que: “es importante que el alumno tenga claro lo que es el proceso sistemático que implica una investigación, las partes que lo componen pero involucrándolo desde inicios”(información obtenida en la entrevista que se le realizó al profesor).

Esto en cierta medida justifica la finalidad del profesor, aunque no hay que dejar de lado que los lineamientos curriculares están diseñados de tal manera que el aprendizaje de los alumnos sea de manera gradual, apoyándose en los conocimientos previos. Esta elaboración del proyecto de investigación al manejar temáticas variadas, permite que el alumno contemple para su planeación contenidos de otras materias, teniendo la libertad de elegir temas de su interés y con esto quizás motivando al alumno a la investigación.

Sin embargo el profesor del quinto A sabe que es difícil despertar el interés por la investigación, pues comenta que “lo principal de que el alumno elabore su proyecto de investigación es que el alumno debe de tener iniciativa e interés, no siempre se logra”. Por esto y contemplando que es preciso que el alumno valore su participación para que su aprendizaje sea significativo, proponemos dinamizar la manera de trabajo, apoyando las exposiciones por equipos con material visual como carteles, acetatos, rotafolios etc. favoreciendo, así mismo, la retroalimentación. Pues para las exposiciones no se recurrió en ningún material.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, el tener como fin la elaboración de un proyecto con miras a ser trabajo de tesis, demostró ser una tarea no adecuada y compleja para los alumnos ya que carecían de los elementos básicos sobre el manejo de variables y sobre como

estructurar una investigación. Esta manera de trabajar también originó que el proceso para llegar a que se lograra una revisión completa de lo que es el proceso investigación fuese más lento y que el alumno no desarrollara habilidades que le serán necesarias para semestres posteriores.

Por lo que le proponemos al profesor contemplar los protocolos guías que sugiere la academia ya que le permite al alumno participar de manera gradual en el proceso de investigación. Y si el profesor cree conveniente trabajar otras temáticas, sugerimos trate de mostrar al alumno también la parte metodológica de una investigación, con el fin de facilitarle el abordaje de las mismas, pues la enseñanza de los procedimientos debe de ser una enseñanza guiada con la finalidad de apoyar al alumno a ser autónomo en sus actuaciones.

Esto lo podemos ver reflejado en la jerarquización (pág.71) en donde podemos observar que todas las tareas que ejecutó el profesor se dirigen a que el alumno desarrolle su marco teórico, ubicado en la fase de investigación documental sin llegar a una aproximación metodológica o propuesta para la solución del trabajo y por lo tanto sin terminar de experimentar todo el proceso de investigación.

Cuadro de Secuencia de 5 B

5B

- * El profesor propone forma de organización en el aula será por plenaria
 - * pide exposición de avances por grupos a como ellos lo decidan
 - ◊ elección de que equipo inicia la exposición de su trabajo
(10 min.)
 - ◆ 1er. equipo exposición de sus avances y pregunta acerca de la elaboración del instrumento
 - * da sugerencias sobre el trabajo y marca procedimiento para el análisis de resultados que tendrán que hacer

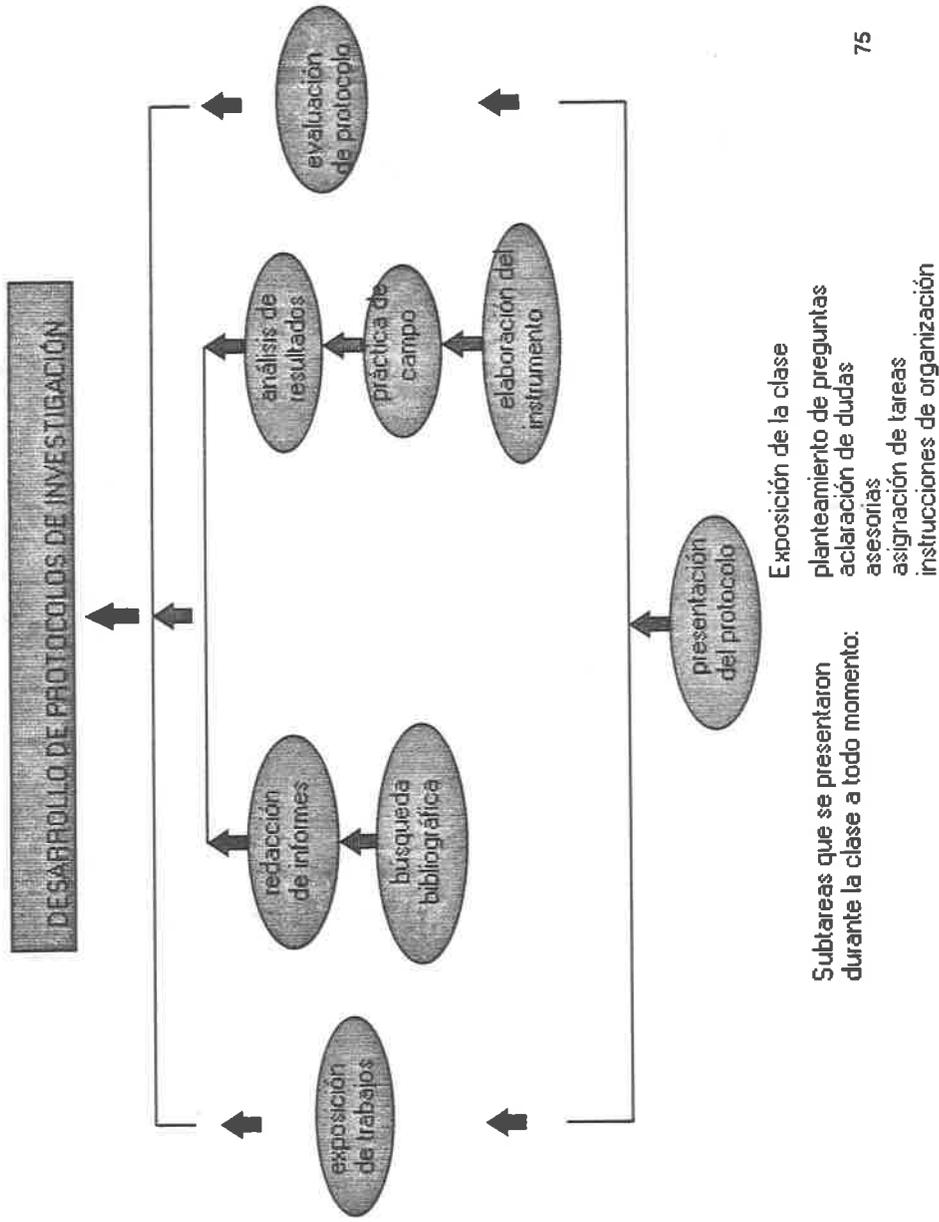
 - ◆ 2do. equipo exposición de los obstáculos a los que se enfrento en el piloteo
 - ◊ se propone de manera grupal una marea de mejorar el piloteo participación conjunta
 - * preguntas acerca de los tramites que hicieron, para la aplicación del instrumento.

 - ◆ 3er. equipo expone avances y la manera en la que han iniciado el análisis de resultados
 - ◊ sugerencias de otro equipo sobre el instrumento que se utilizó
 - * requisitos para la entrega del trabajo final: redacción de informes

 - ◆ 4to. equipo exposición de manera de trabajar y planteamiento de preguntas acerca de la aplicación del instrumento
 - * recomendaciones sobre como hacer el análisis de resultados

 - ◆ 5to. equipo que expone sus avances y el formato que tiene el instrumento que van aplicar
 - ◊ se hacen comentarios acerca del material que todo el grupo vio rápidamente
 - * recomendaciones acerca de posibles modificaciones a las instrucciones y algunas cuestiones de redacción del instrumento
- Hasta este momento han expuesto todos los equipos del grupo.
- (40 min.)
- * marca fecha para la próxima reunión y para la entrega del trabajo final (desarrollo protocolo de investigación)
- (2 min.)
- Sale la mayoría del grupo
- ◆ planteamiento de pregunta de un alumno sobre el instrumento que utilizara
 - * aclaración de dudas de manera individual al alumno que pregunto
- (3 min.)

JERARQUIZACIÓN 5b



Subtareas que se presentaron durante la clase a todo momento:

INTERPRETACIÓN DE DATOS DEL 5B

El objetivo de este semestre es el de “ incorporar al alumno en las tareas de planeación de un proyecto de investigación a partir de proponerle protocolos guía”

La secuencia de tareas utilizadas por el profesor del 5 B está apegada a los contenidos temáticos de la materia en el que se proponen protocolos guía para la investigación. Estos protocolos muestran al alumno los pasos a seguir para conformar un proyecto de investigación guiándolo desde la búsqueda bibliográfica, en donde los alumnos construyen, aplican y evalúan el instrumento elegido.

Por lo tanto el profesor retoma esta ordenación de los contenidos para ayudar a los alumnos a construir su aprendizaje. En cuanto a las tareas que se desarrollaron en clase giran en torno a hacer partícipes de sus avances en la investigación, lo cual favoreció el desarrollo de habilidades de reflexión, comunicación, analíticas y organizativas pues la forma de trabajo del profesor dentro del aula permitió la participación activa de todos los alumnos.

Las condiciones organizativas de su realización se basaron en la técnica de la plenaria, en la que los alumnos tenían un papel activo, ya que ellos pudieron hacer comentarios y sugerencias acerca de los avances de sus compañeros, además de que todos conocían los avances de todos. El profesor por su parte a partir del ritmo que marcaban los alumnos orientaba los comentarios haciéndoles preguntas directas sobre los avances, a demás de hacer sus propias sugerencias y comentarios retomando lo dicho por los alumnos.

El control que el profesor ejerció sobre los alumnos permitió guiarlos en su investigación a partir de las propias reflexiones de los alumnos reflejando un grado de estructuración favorable. Cabe señalar que tal grado de estructuración fue favorable porque pudimos observar, que los pequeños grupos de trabajo, tenían un avance homogéneo en su trabajo de investigación, se encontraban en la fase de elaboración y/o aplicación del instrumento.

Sin embargo es importante mencionar que a pesar del interés del profesor por guiar las reflexiones de los alumnos, solo algunos mostraban profundidad en sus ideas, lo cual no quiere

decir que esta forma de trabajar los contenidos curriculares no sea una buena forma de incitar al alumno a la crítica y la reflexión, pues todos los participantes se encontraban atentos, también esperando la pregunta del profesor sobre algo en específico.

La forma de secuenciar las tareas y de otorgarle un papel muy importante a la organización en el aula para facilitar el aprendizaje, se justifica a partir de que el profesor mencionó en el grupo focal que “es importante que el alumno se comprometa e involucre en el hecho de investigar a partir de que las tareas le permitan aprender a redactar, informar, analizar, instrumentar problemas y darles posibles soluciones el interés y gusto del alumno por hacer investigación es muy importante porque esto permitirá que se involucre más y mejor en la investigación y se puedan obtener mejores resultados”.

Es preciso no perder de vista la importancia de la inducción del análisis y reflexión sobre la investigación para favorecer o apoyar habilidades investigativas que le permitirán conocer cuales son los mejores pasos para realizar los procedimientos. Y poder abordar un problema psicoeducativo. Para lo cual es necesario reforzar con lecturas sobre investigación educativa que le permitan conocer otras formas de hacer investigación.

En la jerarquización 5 A, podemos ver que las tareas fundamentales que rigen el desarrollo de un protocolo de investigación están estructuradas de tal manera que permiten, al alumno experimentar todo un proceso de investigación de un problema psicoeducativo previamente delimitado, tarea apoyada a través de la exposición y evaluación constante de los avances. El inconveniente estaría en función de no guiar la capacidad del alumno a detectar por sí solo problemas psicoeducativos, para esto se pueden promover ejercicios tales como el planteamiento de hipótesis (como la utilizada por el profesor 3 B, referirse al cuadro de secuencias pág.63), la revisión de lecturas de investigación educativa que le ayudarán a relacionarlas sus propias experiencias con las de expertos.

Secuencia didáctica de 5 C

5C

Reunión de pequeños grupos para asesoría con el profesor en el aula

- ◆ **1er. equipo** exposición de los avances de su trabajo en base a los protocolos de investigación
 - se elaboran preguntas con respecto a los avances de los alumnos
- ◆ explicación de como se realizó, la búsqueda bibliográfica, elaboración de fichas, redacción etc...
- recomendaciones para el avance de la investigación y el análisis de sus resultados

- ◆ **2do. equipo** que presenta el instrumento que utilizara en su investigación
 - a la par de la revisión va sugiriendo correcciones en el instrumento i en las instrucciones
 - elaboración de preguntas con respecto a lo que se ha hecho para que la aplicación se haga
- ◆ aclaración al profesor sobre lo que han hecho
- disposición de asesorías una vez que se hayan hecho las correcciones o la aplicación
- ◆ explicación de como se eligió la muestra
- recomendaciones para el avance de la investigación

- ◆ **3er. equipo** Entrega del borrador del marco teórico
 - revisión del marco
 - elaboración de preguntas en base al manejo conceptual en el marco teórico
- ◆ explicación y argumentación de lo que ha trabajado: marco teórico e instrumento
- observaciones al avance de la investigación y propuesta para asesorías después de aclarar algunas cosas del marco teórico

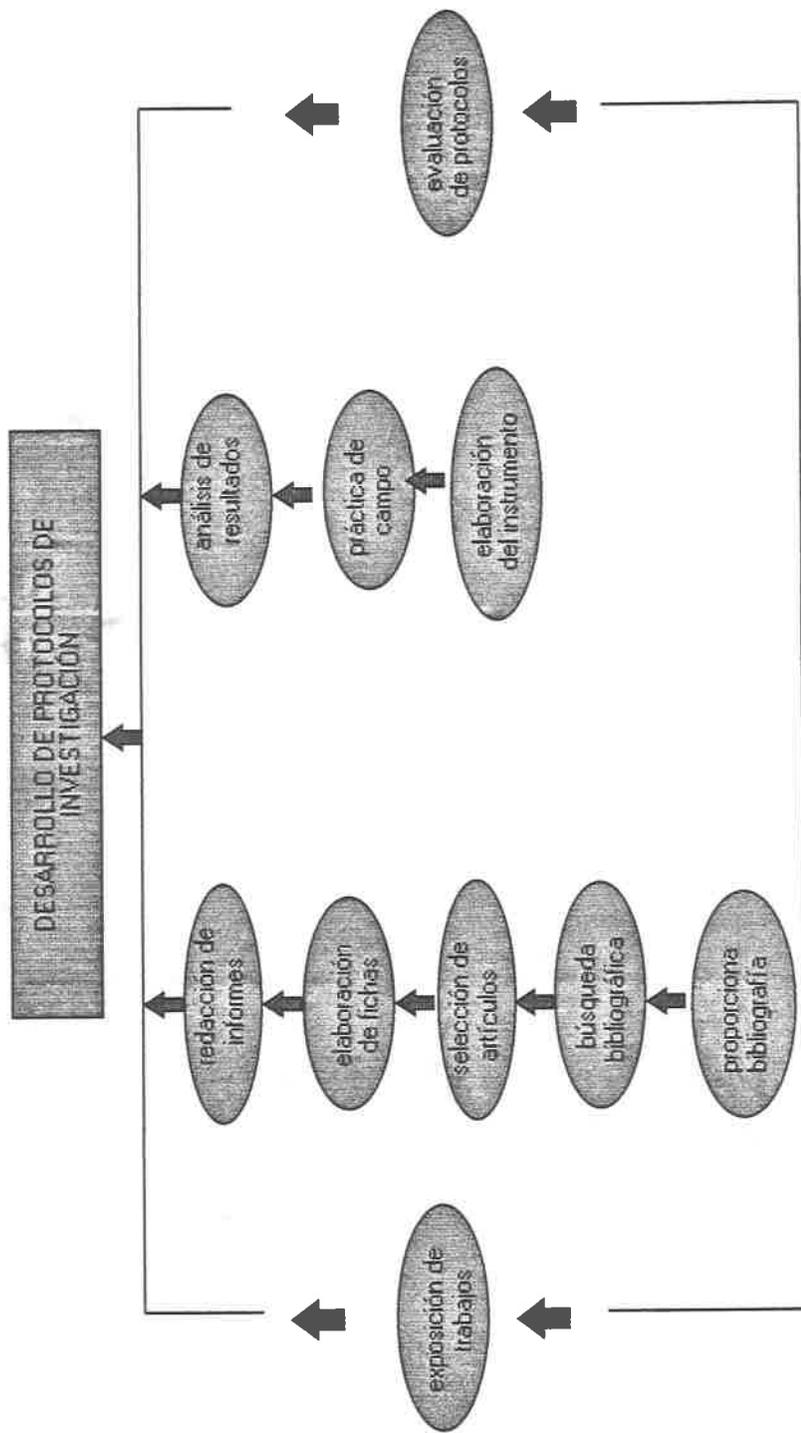
- ◆ **4to. equipo** un alumno que expone el instrumento que aplicara
 - revisión del trabajo y se van haciendo correcciones de manera escrita y verbal
- ◆ interrupción del alumno para justificar su trabajo
- muestra el profesor los errores en la redacción de reactivos.
- ◆ el alumno argumenta estar estos bien redactados, pues así lo plantea la antología
- el profesor pide se vuelva a revisar el material para que el instrumento mejore
- ◆ el alumno manifiesta que ya reviso las lecturas y que incluso ya se piloto el instrumento
- el profesor se exaspera y comenta al alumno que esa aplicación no le va a servir pues abra que hacerle modificaciones al instrumento

El alumno muestra no entender las indicaciones del profesor

- pide se revise nuevamente las lecturas sugeridas por la antología y para la próxima asesoría revisara nuevamente su instrumento
- ◆ el alumno promete la revisión del material
- termina la asesoría

(1hrs. 8min.)

JERARQUIZACIÓN 5C



Tareas que se presentaron durante la clase a todo momento:

- Exposición de la clase
- planteamiento de preguntas
- aclaramiento de dudas
- asignación de tareas
- asesorías

79

INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL 5C

Siendo el objetivo el de incorporar al alumno en las tareas de planeación de un proyecto de investigación a partir de proponerle protocolos guía. Este profesor los trabaja siguiendo las temáticas y ejemplos de tareas que propone la misma antología, promoviendo el trabajo grupal o individual según la preferencia de los alumnos.

La dinámica que se utilizó en este grupo, no favoreció la retroalimentación, porque la revisión de los avances se realizó de manera muy personal entre el equipo en turno y profesor. Esta organización no permitió fomentar entre los alumnos una reflexión conjunta de su aprendizaje. Por lo que es necesario, para apoyar, al aprendizaje de procedimientos, permitir el intercambio de experiencias entre alumnos.

Tales sugerencias deben de contemplar los alcances y limitaciones de cada investigación ayudando a organizar las acciones, a través de la interacción entre compañeros Permitiendo también con este tipo de exposiciones el desarrollo a habilidades de verbalización, análisis, crítica, planificación etc.

Porque además la enseñanza de procedimientos no solo se limita en presentar un trabajo de investigación solo por presentarlo sino esta dirigido entre otras cosas, a ayudar al alumno a construir otras formas de actuación en la investigación y esto se logra, como ya dijimos, a través de la inducción y presentación de alcances y limitaciones del trabajo de investigación.

Esta demostración de alcances y limitaciones, así como del mismo proceso de investigación en su mayoría debe de ser orientado por el profesor involucrándose como guía y experto dando instrucciones precisas y claras sobre lo que hay que hacer. Ya que durante el desarrollo del protocolo, un alumno, del grupo 5 C demostró tener muchas dificultades, ya que para él no quedaba clara la manera de elaborar su instrumento y el profesor sólo refirió que se apegara a los lineamientos que sugería la antología.

Lo que se puede proponer al profesor y también contemplando lo que manifestó en la entrevista “ es buscar estrategias que le permitan al alumno involucrarse con la investigación a partir de proponer que se empape y conozca investigaciones que se han hecho en su campo, además de que el profesor como experto y como gente que realiza investigación exponga sus experiencia”, es que el contenido del diálogo educativo “verse, en estos casos sobre los caminos o vías escogidos para actuar, las dificultades encontradas para seguir generando actividad productiva de cara a las metas, las alternativas posibles, la descripción del proceso seguido mientras se ejecuta o elabora el procedimiento, los conocimientos declarativos pertinentes que son evocados,” etc., (Coll y Valls 1992).

Además de considerar la alternativa de organizar a los alumnos de tal manera que se permita la retroalimentación de los conocimientos y experiencias en la investigación, ya que resulta conveniente para los alumnos que se inician en el campo de la investigación y para la formación de esquemas mentales de actuación.

INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL 5C

Siendo el objetivo el de incorporar al alumno en las tareas de planeación de un proyecto de investigación a partir de proponerle protocolos guía. Este profesor los trabaja siguiendo las temáticas y ejemplos de tareas que propone la misma antología, promoviendo el trabajo grupal o individual según la preferencia de los alumnos.

La dinámica que se utilizó en este grupo, no favoreció la retroalimentación, porque la revisión de los avances se realizó de manera muy personal entre el equipo en turno y profesor. Esta organización no permitió fomentar entre los alumnos una reflexión conjunta de su aprendizaje. Por lo que es necesario, para apoyar, al aprendizaje de procedimientos, permitir el intercambio de experiencias entre alumnos.

Tales sugerencias deben de contemplar los alcances y limitaciones de cada investigación ayudando a organizar las acciones, a través de la interacción entre compañeros Permitiendo también con este tipo de exposiciones el desarrollo a habilidades de verbalización, análisis, crítica, planificación etc.

Porque además la enseñanza de procedimientos no solo se limita en presentar un trabajo de investigación solo por presentarlo sino esta dirigido entre otras cosas, a ayudar al alumno a construir otras formas de actuación en la investigación y esto se logra, como ya dijimos, a través de la inducción y presentación de alcances y limitaciones del trabajo de investigación.

Esta demostración de alcances y limitaciones, así como del mismo proceso de investigación en su mayoría debe de ser orientado por el profesor involucrándose como guía y experto dando instrucciones precisas y claras sobre lo que hay que hacer. Ya que durante el desarrollo del protocolo, un alumno, del grupo 5 C demostró tener muchas dificultades, ya que para él no quedaba clara la manera de elaborar su instrumento y el profesor sólo refirió que se apegara a los lineamientos que sugería la antología.

Lo que se puede proponer al profesor y también contemplando lo que manifestó en la entrevista “ es buscar estrategias que le permitan al alumno involucrarse con la investigación a partir de proponer que se empape y conozca investigaciones que se han hecho en su campo, además de que el profesor como experto y como gente que realiza investigación exponga sus experiencia”, es que el contenido del diálogo educativo “verse, en estos casos sobre los caminos o vías escogidos para actuar, las dificultades encontradas para seguir generando actividad productiva de cara a las metas, las alternativas posibles, la descripción del proceso seguido mientras se ejecuta o elabora el procedimiento, los conocimientos declarativos pertinentes que son evocados,” etc., (Coll y Valls 1992).

Además de considerar la alternativa de organizar a los alumnos de tal manera que se permita la retroalimentación de los conocimientos y experiencias en la investigación, ya que resulta conveniente para los alumnos que se inician en el campo de la investigación y para la formación de esquemas mentales de actuación.

COMPARACIÓN ENTRE TAREAS DE LOS GRUPOS

5 A, 5B, y 5C.

Podemos apreciar en primera instancia de que muy a pesar de que las secuencias de tareas de los diferentes grupos son homogéneas, se presenta un contraste en el manejo de grupo, lo que trae como consecuencia una forma diferente de manejar el contenido.

Al igual que el caso de tercer semestre, aquí también nos encontramos con el profesor 5 A que cambia la finalidad de este curso, enfrentando a sus alumnos a experimentar todo el proceso de la investigación. Este profesor maneja los fines curriculares de semestres posteriores (7º) en donde el alumno propone teórica y metodológicamente cómo se desarrollara su trabajo de tesis. Esta forma de proceder trae como consecuencia directa el no terminar de experimentar todo el proceso de investigación, porque el alumno aún no cuenta con los elementos necesarios para diseñar o delimitar una metodología, y sobre el uso o construcción de algún instrumento.

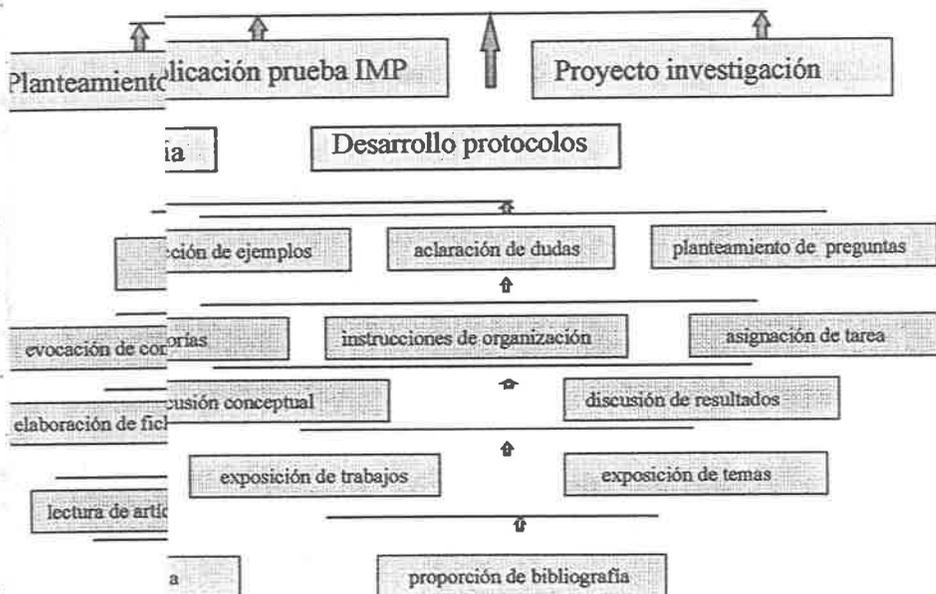
Por otro lado se encuentran los otros dos profesores que se apegaron a los fines curriculares de quinto semestre de "elaborar un proyecto de investigación basado en protocolos guía", pero que aún así demuestran formas distintas de organización.

Por ejemplo el grupo de quinto B a diferencia del grupo C involucró a través de una constante interacción grupal a todos los alumnos de todos los equipos lo que originó la contextualización activa del aprendizaje, logrando con ello una reflexión que le permitiría al alumno organizar sus acciones. Mientras el profesor del quinto C se centró más en la revisión específica de los trabajos de investigación a los equipos en turno sin originar una verdadera retroalimentación.

Creemos por tanto, a partir de la propuesta sobre la enseñanza y aprendizaje de los procedimientos, que el profesor sí haga uso de su autonomía profesional para modificar algunas actividades u organización grupal, tal vez para introducir otro contenido pero no al extremo de cambiar totalmente la dirección de los lineamientos y finalidades curriculares que pueden originar un rompimiento en la formación deseable del Psicólogo Educativo.

Además a partir del tipo de enseñanza que puede sugerir el profesor debe procurar involucrarse más en lo que es el proceso de investigación que sigue el alumno, tal vez sugiriéndole materiales no propuestos en la antología, procurando darles instrucciones precisas sobre lo que tiene que hacer: sin perder de vista que el fin es que adquieran habilidades de planeación, así como crear un pensamiento más reflexivo originando dudas más profundas para, no quedarse solo en el plano de informar el proceso seguido en la práctica.

El tener dudas más profundas se refiere a cuestionar, por ejemplo, sobre el uso de los instrumentos, cuándo es conveniente o no un tipo de instrumento, cómo hacer evaluación de ideas o proyectos, cómo establecer otro tipo de organización de la investigación etc. Además de que esto le ayudará a interrelacionar sus conocimientos adquiridos en otras áreas permitiéndole a su vez detectar y dar soluciones a otros problemas psicoeducativos.



INTERPRETACION DE JERARQUIZACION GENERAL

En la siguiente jerarquización se presentan las tareas que se detectaron en los grupos observados de tercero y quinto semestre. El orden en el que están jerarquizadas es el siguiente: se leen de abajo hacia arriba y están divididas en tareas que requieren de una enseñanza conceptual, procedimental y de actitudinal o de opinión, ordenados de izquierda a derecha.

Para comenzar este análisis es preciso contemplar el objetivo que persigue el área metodológica siendo éste el de: "Proporcionar al alumno habilidades para detectar y sistematizar, evaluar y proponer alternativas sobre distintos problemas educativos así como reportar los resultados; desarrollar los procedimientos para conceptualizar y/o elaborar estrategias que sitúen un problema psicoeducativo de acuerdo a diferentes demandas y práctica institucionales; desarrollar los procedimientos teórico metodológicos par efectuar investigación con relación a problemas psicoeducativos en un contexto escolar a partir de los llamados procedimientos..." (Documento de caracterización del área metodológica, U.P.N., Junio 1991).

El área metodológica propone para el cumplimiento de estos objetivos la enseñanza de los procedimientos. Si observamos en la jerarquización general pág. 86 el área metodológica para desarrollar sus contenidos involucra en su práctica tareas de memoria o comprensión (evocación de conceptos, elaboración de fichas, lectura de artículos etc.), procedimentales (análisis de resultados, práctica de campo, elaboración de instrumentos etc.) y actitudinales o de opinión (discusión de resultados, discusión conceptual, exposición de trabajos etc.) que pudieran ser óptimas para la enseñanza. Pero, si retomamos lo anteriormente dicho podemos cuestionarnos a cerca de que si trece tareas de procedimientos son suficientes para que el alumno sistematice, investigue, organice, comunique y promueva alternativas procedimentales siendo estos objetivos que se persiguen al finalizar estos semestres, por lo tanto, se espera que los alumnos puedan dar solución a diversas problemáticas en las que se involucre el psicólogo educativo.

Se utilizaron estas tareas para cubrir nueve contenidos temáticos (realizar entrevista, elaborar un proyecto de investigación, planteamiento de hipótesis, desarrollo de protocolos etc.) encontramos que esta podían ser utilizadas por los profesores indistintamente y con suma

frecuencia para el desarrollo de los temas. Nos preguntamos, si 13 tareas procedimentales - conjugadas si, con tareas de memoria, opinión y comprensión - son favorables para el abordaje de tantos temas y lograr que estos sean significativos al alumno.

Al realizar esta categorización y organización de las tareas nos dimos cuenta que algunos profesores en el tipo de tareas que promueven contemplan los conocimientos previos de los alumnos de tipo conceptual así como también toman en cuenta su opinión, lo cual es muy importante, aunque como lo mencionamos se deberían de mejorar las tareas con el propósito de promover la reflexión y la conexión entre temáticas logrando con esto una integración en el aprendizaje.

Es importante que todos los profesores consideren y no pierdan de vista el fin al cual deben llegar con la enseñanza de procedimientos en cada semestre, ya que los profesores de semestres posteriores pueden suponer que los alumnos ya tienen los elementos necesarios para desarrollar lo que él puede demandar en ese semestre, cosa que es lógico pensar, cuando se supone que es misión de cada profesor cumplir con los objetivos curriculares.

Pero a veces resulta no ser así y que por más congruentes que puedan parecer los planteamientos curriculares los alumnos no cuentan con aquéllos elementos necesarios tal vez porque carecen de habilidades que debieron adquirir en niveles educativos anteriores o porque la planificación o elección de las tareas no ha sido la más optima o porque quizá no se ha logrado una retroalimentación adecuada.

Consideramos a partir de esto que no hay que subestimar la capacidad constructiva del alumno al dejar que se involucre en tareas complejas de investigación, teniendo presente que carece de elementos que se lo impiden, más bien habría que encauzar esa capacidad constructiva hacia la reflexión, la crítica, a la verbalización, y la formación de actitudes, etc. a través de hacerle preguntas directas sobre el tema en cuestión, el apego continuo con el contexto, la experiencia en la práctica, sobre los conceptos teórico y/o experiencia adquirida durante el trabajo de investigación, con la discusión continua con sus propios compañeros, enfatizando tanto la expresión verbal como escrita.

Hay que reconocer que a todas luces es evidente que muchos alumnos carecen de tales elementos y que tal vez a través de tareas de apoyo como las propuestas por un profesor de tercer semestre (lectura de artículos extracurriculares, ejercicios de redacción) se podrían subsanar las carencias de los alumnos, tratando por supuesto de no priorizarlas sino sólo utilizarlas como complemento a la actividad. Teniendo como fin guiar a los alumnos a integrar sus conocimientos y experiencias, para que puedan a su vez llegar a la reflexión de sus propias actuaciones.

CONCLUSIONES

Es preciso iniciar diciendo que hay que considerar al currículum como un sistema de lineamientos en el que su función empieza desde el diseño, se concreta en el desarrollo y se estructura y modifica a través de la evaluación. Este sistema de lineamientos desemboca finalmente en el aula, en el que juntos, profesores y alumnos hacen realidad los objetivos a nivel político-administrativos y a nivel de centro.

A través del trabajo conjunto de estos actores principales, conectados a partir de tareas o actividades estructuradas, sugeridas desde el diseño curricular de centro o sugeridas o modificadas por el profesor de acuerdo al contexto al que se enfrenta, a su autonomía y experiencia profesional, cobra valor el currículum convirtiéndose las tareas en el motor principal que mueve y da vida al aula.

A lo largo de esta investigación pudimos seguir de cerca parte del desarrollo curricular de dos materias de la licenciatura en psicología educativa de la U. P. N., pero si bien es cierto que en los planteamientos recientes sobre investigación educativa propone seguir el desarrollo en conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje, para tener una visión completa de este último grado de concreción curricular también es cierto que para un trabajo de investigación a nivel licenciatura las limitaciones son muchas, y es por eso, y no ignorando los nuevos planteamientos, restringimos nuestro campo de investigación abocándonos de una manera exclusiva al proceso de enseñanza.

Pudimos, entonces, darnos cuenta, de que dicho proceso es muy complejo a la hora de ponerlo en marcha sobre todo porque entran en juego varios elementos que muchas veces se ignoran en la planeación. Entender o esclarecer este proceso tan complejo fue parte de este trabajo pues al hacerlo nos permitió conocer cómo es entendido el currículum, lo que a su vez nos permitió obtener datos importantes que los mismos profesores pueden considerar para enriquecer su práctica educativa, en otras palabras es dar parte del proceso de desarrollo, de la parte más comprometida a la que está dedicado el currículum en todas sus dimensiones.

Las tareas utilizadas por los profesores de este nivel fueron en su gran mayoría las que propone la academia como óptimas para cumplir con los objetivos curriculares. Aunque en ocasiones fueron modificadas o se incluyeron otras como apoyo.

Por lo tanto, a partir de lo que observamos creemos que también la enseñanza de los procedimientos no debe de quedarse solo en el plano de la demostración sino que además es necesario llevar al alumno a tener cuestionamientos más profundos (análisis y reflexión) sobre la amplitud de aplicación en otras áreas curriculares de lo aprendido y lograr que los alumnos puedan transferir sus conocimientos a situaciones nuevas pudiendo ubicar éstas siempre dentro de un marco psicoeducativo.

En el abordaje y detección de problemas psicoeducativos es importante que se le ayude a los alumnos a integrar los conocimientos que recibe de todas las materias, procurando que lo conceptual sirva de apoyo para la formación procedimental y actitudinal, ya que hemos de recordar los planteamientos de Coll (1992) en los cuales menciona que para la adquisición de conocimientos se requiere la integración e interrelación de los diferentes contenidos temáticos (hechos, conceptos, procedimientos y actitudes), estos deben de ser trabajados como un todo y no por separado, esto se aplica tanto en la organización temática de una materia como en la organización temática entre materias, es decir, que el conjunto de materias que se presentan en el semestre, deberán ofrecer congruencia entre ellas permitiendo con esto a los alumnos tener elementos para adquirir conocimientos más complejos en las materias de semestres posteriores.

A través de ésta explicación queremos resaltar también que es muy importante la relación e integración entre las áreas (psicoevaluativa, psicoevolutiva, psicosocial y metodológica) de la academia de psicología educativa ya que aunque en algunas materias se logra la integración entre los contenidos es necesario que se haga explícito también entre materias; es decir, que los profesores tendrán que hacer explícita durante el proceso de enseñanza la relación temática que hay entre materias y semestres. Además de reconocer cuáles son aquellos aspectos que sirven como apoyo o complemento para otras materias. Por ejemplo proponiéndole al alumno, en materias no del área metodológica, realizar una evaluación Institucional, en donde él diseñe los instrumentos adecuados y delimite un planteamiento.

Pues, debido a la facilidad que tiene el área metodológica para incluir contenidos de otras áreas curriculares para el desarrollo de sus temáticas, (como por ejemplo en las temáticas de la entrevista, la observación, la elaboración del proyecto etc.) y retomando el ejemplo, creemos que es necesario la reformulación y renovación constante de los protocolos de investigación que se proponen en quinto semestre procurando que sea lo más cercano posible a la realidad y el campo laboral del psicólogo educativo, con la intención de darles a los alumnos los elementos necesarios para abordar cualquier problema psicoeducativo.

Con respecto a la traducción de lineamientos curriculares que hicieron dos profesores del área y que no estaba dirigida a cumplir con los objetivos del semestre, creemos que es un punto de atención que habrá de considerar el área metodológica pues podrían sugerir un posible replanteamiento o modificación de los objetivos curriculares o temáticas a tratar en estos cursos, con el fin de que haya congruencia entre las tareas propuestas y los planteamientos curriculares así como los contenidos logrando de esta manera una formación completa en el psicólogo.

Es cierto que también el currículum debe de ser flexible pero hay que considerar ante todo, el darle a los alumnos los elementos necesarios que le puedan servir de apoyo para que pueda continuar con semestres posteriores y para el aprendizaje de conocimientos más complejos. Después de todo, la finalidad de enseñar a hacer investigación a nivel superior es, el de obtener un pensamiento científico que nos ayude a la solución de problemas concretos de nuestra profesión y como psicólogos educativos, nos corresponde tratar y/o abordar temas relacionados con la educación vinculados con la psicología como herramienta básica para darles explicación y/o solución.

Bajo estos señalamientos habría que enriquecer algunas propuestas de planeación pero esto se dará a partir de que el profesor las revise y considere pertinentes para desarrollarlas en su contexto. Encontramos, por ejemplo, que los alumnos tienen mayor claridad de lo que van a hacer en la investigación y en el conjunto de elementos teórico-conceptuales cuando:

- se presenta y elabora con ayuda de los alumnos un mapa conceptual el cual le pueda clarificar la organización de tales elementos (de trabajo y conceptuales).

➤ la evaluación durante el proceso permite conocer y seguir de cerca los avances de los alumnos además de conocer cómo ponen en práctica sus conocimientos. éste tipo de evaluación se llevó a cabo cuando el profesor pregunta a los alumnos las condiciones de sus avances y los usos conceptuales, durante el trabajo de investigación:

- es muy enriquecedor para los alumnos el que puedan intervenir o sugerir sobre los avances de sus demás compañeros, pues, esto les da elementos para la toma de decisiones de su propia investigación (delimitación del problema, elaboración del instrumento, piloteo, elección de abordaje metodológico) además les permite conocer las demás opciones metodológicas que pueden utilizar para otra investigación. Esto lo decimos porque en las observaciones algunos profesores utilizaron tareas similares, aunque la dinámica y organización grupal marcaron el enriquecimiento o empobrecimiento de la tarea.
- Y bajo este criterio es importante que a los alumnos los vayan introduciendo, desde los primeros semestres, a la lectura de artículos especializados sobre los estudios realizados en psicología educativa, los cuales les han de permitir elegir el abordaje metodológico de cualquier problema de investigación así como obtener un panorama sobre el campo de intervención en el que pueda participar como psicólogo educativo.

Contemplando estas sugerencias, así como la dinámica y organización grupal. Los profesores del área metodológica de la UPN pueden mejorar la enseñanza de los procedimientos logrando que estos puedan ser susceptibles de ser aprendidos y, por lo tanto, aplicados así como también el desarrollo de habilidades necesarias para la investigación promoviendo habilidades como :

Capacidad de análisis

Iniciativa

Pensamiento sintético

Comunicación (verbalización)

Creatividad

Capacidad de planeación

Clasificar información

Manipular variables

Diseño de modelos de investigación

Formulación de Hipótesis

Redacción

Juzgar o evaluar

Asimilación y retención de la información

Metacognitivas y sociales

Recordando además, que el saber hacer no se limita sólo al “saber cosas” sino al saber utilizar y transferir los conocimientos.

“Con los procedimientos se apunta a la acción, a la manera de hacer algo, al saber hacer; aprender y enseñar procedimientos implica que el alumno adquiera un conjunto de habilidades, estrategias, reglas o pautas de actuación, rutinas y modos de hacer, tácticas y métodos, algoritmos, etc., los cuales le convierten en práctico, competente y quizás experto para afrontar significativamente su entorno”(Valls, 1989).

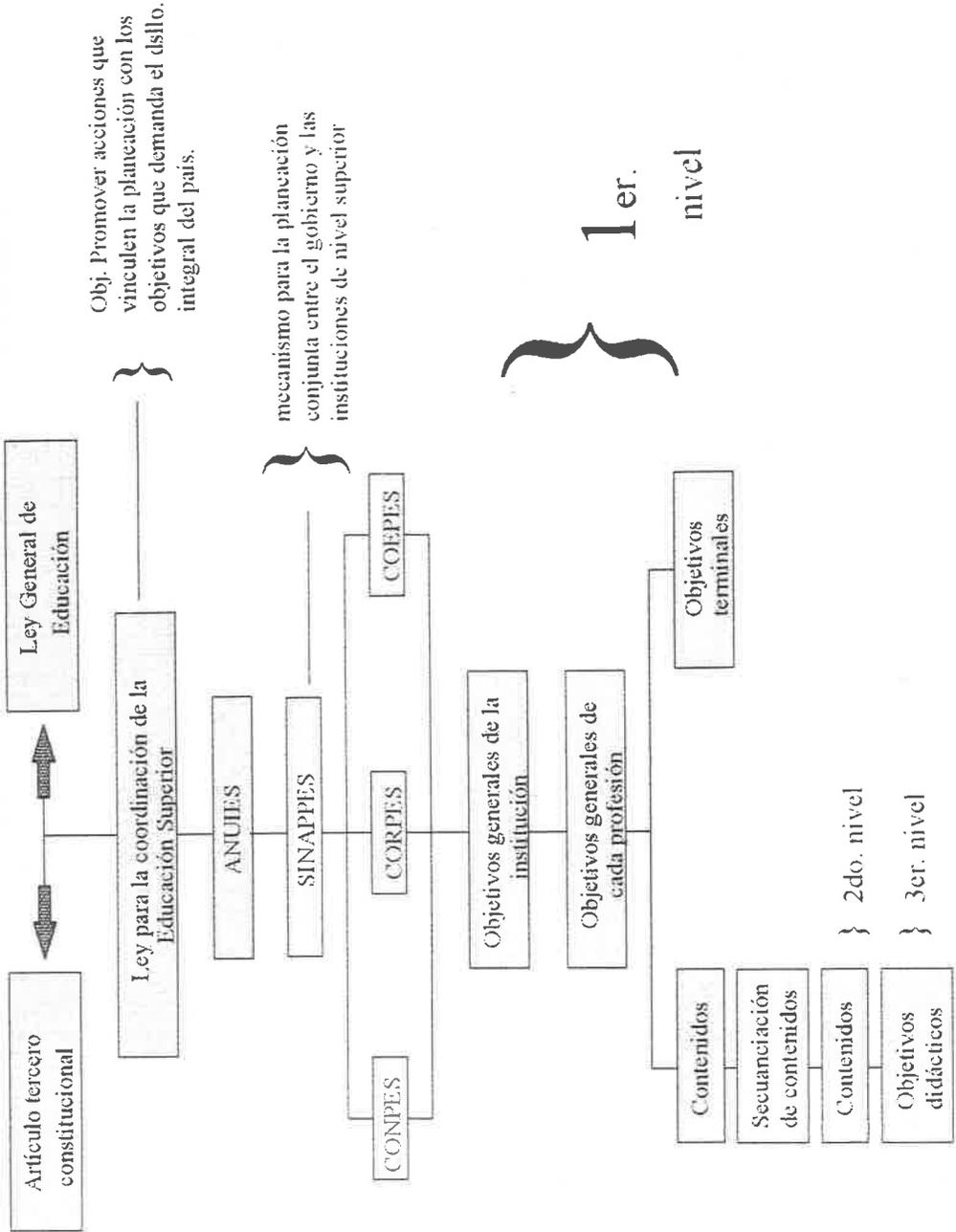
ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION

Este trabajo de investigación se centró en el análisis de las tareas para la enseñanza de los procedimientos utilizados por profesores del área metodológica de la UPN con el fin de obtener elementos que permitan a los profesores reflexionar sobre la acción y así mismo enriquecer su práctica pedagógica.

↓ ATRIBUIA

Una limitante de nuestra investigación se presentó cuando se realizó el análisis de los datos, ya que teníamos conocimiento de las habilidades que debían de ser desarrolladas por la investigación; pero no llegamos a comprobar hasta qué punto éstas fueron desarrolladas en el alumno, ya que como dijimos anteriormente nos centramos únicamente en el proceso de enseñanza.

A N E X O S



Obj. Promover acciones que vinculen la planeación con los objetivos que demanda el dslo. integral del país.

mecanismo para la planeación conjunta entre el gobierno y las instituciones de nivel superior

D I S E N O C U R R I C U L A R B A S E

CUADRO DE CONCRESIONES CURRICULARES DEL NIVEL SUPERIOR

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS Y EL GRUPO FOCAL

- 1.-¿Cuál es el enfoque teórico-metodológico que tiene el área?
- 2.-¿Que importancia se le da al área metodológica en la formación profesional del Psicólogo Educativo ?
- 3.-¿Cuál es el objetivo del área metodológica de la licenciatura ?
- 4.-¿ Con qué finalidad se diseñaron los objetivos del área ?
- 5.- A nivel de diseño curricular ¿ cómo fue que se seleccionaron los contenidos temáticos en el área metodológica ?
- 6.- Usted como profesor ¿ qué elementos considera para su planeación pedagógica? cuáles son los elementos y/o condiciones que considera para el desarrollo de las Tareas?
7. - La planificación de la enseñanza corresponde al enfoque que se plantea en el curriculum de psicología educativa
8. - ¿ Qué papel juegan las tareas en su planificación?
9. - ¿Cuál es el papel que juegan las tareas en el proceso de enseñanza aprendizaje?
10. -¿Cuál es su opinión acerca de las actividades que se plantean en la antología?
11. -¿ En qué contexto son adecuadas para cumplir con el objetivo del curso?
12. -¿Cuál es el tipo de tareas que con más frecuencia utiliza?
13. -¿ Qué criterios considera para la elección de las tareas?
14. -¿ De qué recursos se vale usted como profesor, para llevar acabo las tareas?
15. -¿ Qué papel juega el alumno al realizar este tipo de tareas?

16. -¿ Qué papel desempeña usted al implementar las tareas que planeó?
17. -¿ Qué tipo de tareas facilitan su instrucción académica e introducen al alumno en la investigación?
18. -¿ Considera que las tareas mejoran la capacidad de aprendizaje del alumno?
19. -¿ Qué tan importantes considera las tareas extraescolares?
20. -¿ Qué criterios considera importantes para saber si una tareas es ó no adecuada?

FORMATO DE OBSERVACIONES

Nombre del profesor _____ Grupo _____ Grado _____

Hora de inicio _____ Termino de la sesión _____ No. de sesión _____

Tiempos de observación	Descripción de la sesión

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AUSBEL, David P. *Psicología Educativa un punto de vista cognoscitivo*. Traducción Robert Holler Domínguez. México. Trillas 1978.
- CAÑAL, P. LOPEZ J. L y WAMBA, A. El lugar de las actividades en el diseño y desarrollo de la enseñanza: ¿ como definir las ?. *Revista de Investigación en la Escuela*. Vol. 19 1993.
- CASTAÑEDA Yañes Margarita. *Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos*.
- COLL C.S. PALACIOS y MARCHESI A. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid Alianza 1990.
- COLL, C.S. *Elementos para el análisis de la práctica educativa*. Boletín de la Asociación de didácticas de Ciencias Sociales. Girona España. 1992.
- COLL, C. POZO SARABIA. VALIS. *Los contenidos de la reforma*. De Santillana. 1992
- COLL, C. S. *Aprendizajes escolares y construcción del conocimiento*. De. Paidós. México 1990.
- CONALEP. *Iniciación a la práctica docente*. México 1993.
- CONSEJO Mexicano de Investigación. A.C. *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje I*. 1995.
- DOCUMENTO de Caracterización del Area Metodológica. U.P.N. Academia de Psicología Educativa Nov.1990.
- DOYLE, W. *El trabajo académico*. *Reviu of Educational Research*. Traducción Procoro Millán. 1983.

GAGNE, R.M. The conditions of learning. 1970.

GAGNE, R.M. The essentials of learning for instruction. 1974.

GAGNE, R.M. La instrucción basada en la investigación sobre el aprendizaje México. Universidad Iberoamericana. Traducido por el Centro de Didáctica de la UTA. 1986.

GIMENO, S. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Barcelona Morata. 1988. Segunda edición.

GIMENO, S. Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum. Editorial Anaya 1989.

MORGAN, David. Focus group of qualitative research. Sage Publications. California 1991.

NAVA, S. Herón. La psicología Educativa ¿ ciencia o arte ?. Edit. Roca Pedagógica. México 1984.

PROPUESTA General para la Reconstrucción d la Licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Agosto 1995.

ROSALES, C. Evaluar y Reflexionar sobre la práctica. Madrid Narcea. 1990.

UNIVERSIDAD Autónoma Metropolitana. Planes y Programas de Estudio de la Licenciatura en Psicología.

UNIVERSIDAD Nacional Autónoma de México. Planes y Programas de Estudio de la Licenciatura de Psicología. 1988.

UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional. Planes y Programas de la Licenciatura en psicología Educativa. 1990.

WITROCK Merlin. La investigación de la Enseñanza I. Edit. Paidós. 1990

WITROCK Merlin. La investigación de la Enseñanza II. Edit. Paidós.

ZABALZA M.A. Diseño y desarrollo curricular. Madrid, Narcea. 1987.

ZAMORA Tovar I. Estado Actual de la investigación en la docencia universitaria.
Revista Docencia Acceso- Rendimiento Vol.16 mayo-agosto.1988.