

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS PROFESIONALES

I Z T A C A L A

M O D E L O E D U C A T I V O P A R A L A

LICENCIATURA EN P S I C O L O G Í A

ELEMENTOS DEL MODELO EDUCATIVO

- 1.0 LEGALES: ART. 3 CONSTITUCIONAL. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, LEY ORGÁNICA DE LA UNAM, EPA., etc...
- 2.0 CONTEXTUALES: INTEGRACIÓN DE NECESIDADES NACIONALES, INSTITUCIONALES Y DISCIPLINARES.
- 3.0 FILOSÓFICOS : FUNDAMENTOS AXIOLÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS
- 4.0 ORGANIZACIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA: CONSEJO TECNICO, CAAXCS, JEFATURA DE CARRERA Y CLAUSTROS DE PROFESORES.
- 5.0 CURRICULARES : MAPA CURRICULAR MIXTO Y

FLEXIBLE, PROGRAMAS DE ESTUDIO INTEGRALES Y PERFIL PROFESIONAL CON ESPECIALIZACIÓN

6.0 PSICOPEDAGÓGICOS : APRENDIZAJE PERMANENTE (UNESCO); AUTONOMIAS INTEGRADORAS (D' ANGELO) TEORIA SOCIAL DEL APRENDIZAJE (LEAVE Y WENGER) Y EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL (ASNAR-MINGUET).

PROPUESTA DE LA COMISION DE MODELO EDUCATIVO / CLAUSTROS VERSIÓN ABRIL 2006 *

6.0 FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA:

- *APRENDIZAJE PERMANENTE (UNESCO) (Torres, 1999)**
- *AUTONOMIAS INTEGRADORAS (D' ANGELO, 2005)*
- *TEORIA SOCIAL DEL APRENDIZAJE (LEAVE Y WENGER, 2001)*
- *CONSTRUCCIONISMO SOCIAL (ASNAR-MINGUET, 1998)*

A MANERA DE PRESENTACIÓN

Ante la perspectiva de un inminente Cambio Curricular en nuestra escuela, aparece la necesidad de preguntarse en torno a cuáles serían los rasgos del modelo pedagógico en el que se sustentará la nueva estructura curricular. Las posibles respuestas a este cuestionamiento, se articulan a dos vías de solución. Por una parte, a una política académica institucional donde se promueve que el proceso de enseñanza-aprendizaje dé impulso a la formación por competencias profesionales. Por cierto que a este impulso se suman voces provenientes de nuestra disciplina que, a nivel nacional e internacional, coinciden en la necesidad de fomentar un modelo de aprendizaje centrado en las competencias. Estas voces toman muy en cuenta que a últimas fechas el proceso de globalización ha impactado la enseñanza de la Psicología, a tal grado que han cobrado mucha presencia figuras como el <Título Europeo de Psicólogo>, o el <Título Iberoamericano de Psicología>. En esta misma perspectiva, se insiste en la necesidad de que la formación de los futuros psicólogos tenga como plataforma un entrenamiento basado en las competencias, ya que, además de las bondades de ese tipo de instrucción, esto favorecería la evaluación y acreditación que realizan organismos nacionales e internacionales

La otra vía de solución a nuestra pregunta, tiene que ver con la forma en que los distintos claustros plantean aspectos relacionados con un modelo pedagógico que se adecue a su perspectiva teórica. Cabe señalar que en algunos de los claustros la referencia al modelo pedagógico, aparece de modo implícito, mientras que en otros las referencias al modelo pedagógico son muy claras. Así, en este tipo de claustros quedan especificados aspectos como los siguientes: el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el tipo de vínculos que los alumnos deben establecer con los contenidos y el lugar que ellos tendrán dentro de las situaciones de aprendizaje, la referencia a las habilidades que se deben promover en los estudiantes a lo largo del proceso de formación.

No podemos sustraernos a las políticas institucionales locales e internacionales que impulsan un modelo pedagógico a partir de competencias profesionales, pero tampoco podemos menospreciar el trabajo realizado a lo largo de muchos años en nuestra escuela y el esfuerzo que a últimas fechas han llevado a cabo los diferentes claustros presentes en la comisión de cambio curricular de nuestra escuela. Por estas razones, nos vemos obligados a tratar de lograr un cierto grado de armonía entre estas dos zonas en tensión.

Cabe señalar que esta tensión en algunos casos es mucho menor, pues contamos con claustros que impulsan abiertamente la formación del psicólogo apoyándose en la noción de competencias profesionales. Se habla ahí de dimensiones ligadas al proceso de aprendizaje tales como analizar, conocer, comprender e integrar. En esa misma dirección se ubican un conjunto de habilidades como la evaluación, el diagnóstico y la intervención. En esta última jugarán un papel importante otro conjunto de habilidades relacionadas con la selección, adaptación, desarrollo de técnicas, métodos y procedimientos a situaciones y casos específicos.

En esta misma dirección podemos ubicar a quienes al tratar de que el psicólogo, en especial el psicólogo educativo, llegue a realizar una gama amplia de funciones genéricas, poniendo atención a las propiedades del aprendizaje que pueden relacionarse con “las maneras eficaces de efectuar deliberadamente cambios cognoscitivos que tengan valor social”. La educación, por consiguiente, se centra en el aprendizaje guiado o dirigido hacia fines prácticos y específicos; estos fines pueden definirse como la adquisición permanente de cuerpos estables de conocimiento y de las capacidades necesarias y actitudes favorables para adquirir el conocimiento.

La meta aquí, es dar respuesta a los retos actuales, apropiándose tanto de los conocimientos de la Psicología, como de aquellos saberes de las disciplinas más cercanas al ejercicio profesional. Dado que esto hace posible la ampliación de perspectivas de acción. Se habla entonces de una formación integral apoyada en el ejercicio profesional en escenarios reales, donde la supervisión de los docentes es esencial.

En esa misma dirección encontramos, que algunos claustros intentan superar la dicotomía teoría-práctica en la que se han apoyado prácticas escolares más tradicionales. “las cuales encarnan la idea de que lo esencial del conocimiento se encuentra en el dominio de la teoría como conocimiento abstracto y general (desvinculado de las contingencias de tiempo y lugar), que luego será “aplicado” a una diversidad de situaciones concretas en la solución de problemas específicos” (cf. Lave & Wenger, 1991).

La idea central en este argumento, es apoyarse en una epistemología que impulse una práctica escolar donde se rompa con la “prioridad de la teoría”. Se busca, en cambio, una continuidad entre las actividades escolares y las actividades que se realizan efectivamente en los escenarios reales. Se trata de establecer relaciones estrechas entre formación e investigación, que recuperen las problemáticas de los escenarios y el desarrollo del conocimiento disciplinario. Esta articulación colabora a que el proceso de formación y el ejercicio profesional se conviertan en una práctica reflexiva.

Dentro de este contexto, el modelo pedagógico debe reconocer la tensión intelectual, e incluso afectiva, que vive el alumno al enfrentar la diversidad de posturas que conviven en la Psicología y que se materializan en nuestra institución. Esta condición genera cierto tipo de relaciones entre el docente y el alumno que no deben dejar de considerarse. El papel que puede asumir aquí el docente es de interlocutor, participando en la construcción de reflexiones y de estrategias para enfrentar colectivamente la diversidad teórica, así como el conjunto de problemas que implica el involucramiento con los escenarios. Colocarse en ese lugar implica ya una postura ética ante el proceso de formación del alumno, la cual favorecerá la promoción, en el propio alumno, de un principio ético de respeto a la diversidad.

La comprensión acerca de qué es el currículo es el objeto de múltiples interpretaciones actuales. Furlan (1978) y Torres (1993) señalan: “toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica (qué y cómo hay que enseñar aprender y evaluar, el papel de todo ello en los distintos sujetos), y refleja una determinada concepción no sólo de lo educativo sino de lo social, lo político, lo cultural”.

APRENDIZAJE PERMANENTE (UNESCO) (Torres, 1999)*

Aprender a enseñar debe ser parte del currículum escolar, considerando el valor formativo y reflexivo de la enseñanza, el papel de educador(a) que toda persona asume en sus relaciones familiares y sociales, y la ampliación prevista de esta función en la sociedad del futuro.

Asumir las múltiples identidades de los educadores-docentes implica asumir los múltiples papeles que estos juegan en la sociedad y los múltiples escenarios en los que desarrollan su vida y sus aprendizajes.

En el concepto de *aprendizaje permanente*, las competencias docentes son resultado no sólo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia. (Torres, 1999)*

Suponiendo que fuese factible lograr ese "docente ideal", que desafía los propios límites de lo humano, ¿a qué modelo educativo y de sociedad responde? ¿Son estos valores y competencias aceptados y deseados en las distintas sociedades y culturas? ¿Conforman todos ellos un modelo educativo coherente? ¿Qué de todo ello, por ejemplo, es compatible con un modelo escolar centralizado y qué con un modelo descentralizado; qué con un modelo educativo orientado por el *capital humano* y qué con uno orientado por el **desarrollo humano**?

Ordenar el campo, formular preguntas y construir la problemática, en general y en cada caso, parece esencial antes de intentar responder al para qué, qué, quiénes, cómo, cuándo y costos de el <desarrollo docente>.

Admitir la multiplicidad y la complejidad de competencias requeridas por el buen docente (el docente capaz de asegurar una educación de calidad), el enorme rezago de su formación y la acelerada producción de nuevo conocimiento y el avance de las tecnologías, supone admitir la necesidad del *aprendizaje permanente*. Adoptar la perspectiva del *aprendizaje permanente* implica:

a) Reconocer la centralidad del *aprendizaje* docente: la posibilidad de una renovación escolar profunda, centrada en los aprendizajes, pasa en primer lugar por docentes que sean "líderes del aprendizaje" y la escuela una institución que aprende. Antes que preguntarse cómo lograr que los docentes enseñen mejor, es preciso preguntarse cómo facilitar y asegurar que los docentes aprendan (Alliaud, 1998)*.

Es necesario recuperar, no sólo para los alumnos sino para los docentes, la centralidad *del aprendizaje*, superando y ayudando a los docentes a superar las percepciones tradicionales respecto de la enseñanza y el aprendizaje como funciones fijas, encarnadas en sujetos y funciones diferenciadas. Un necesario desafío de investigación que se abre en este terreno es precisamente aproximarse a una mejor comprensión de las motivaciones y la naturaleza del saber y los aprendizajes docentes, caja negra que apenas empieza a abrirse a la investigación y que promete contribuir a repensar los esquemas tradicionales de formación docente y a ubicarla dentro del marco de una pedagogía de adultos que supere los límites estrechos con que se ha movido tradicionalmente este campo.

b) Partir de la biografía escolar del docente y asumir la reforma del sistema escolar como parte de la estrategia de formación docente: al asumirse que la formación docente arranca con la "formación inicial", se ha desconocido la importancia de la biografía escolar del futuro docente, no sólo respecto a los contenidos curriculares sino al aprendizaje sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje que tiene lugar en el aparato escolar, como parte del "currículum oculto". Transformar el sistema escolar es entonces condición de la propia reforma de la formación docente y de la calidad docente, en cuanto: -) la deficiente educación general (incluidas competencias lingüísticas básicas, la capacidad para investigar y aprender a aprender, así como el manejo de teclado y la computadora, una necesidad básica de aprendizaje en el mundo moderno) con que llegan los futuros docentes a su formación profesional

Hernández- Guzmán y Sánchez-Sosa (2005) en su estudio nos presentan una propuesta de competencias profesionales para el psicólogo mexicano, la forma de alcanzarlas y la forma de evaluarlas:

La competencia íntegra, de manera organizada, el dominio entretelado de atributos declarativos, procedimentales, metacognitivos y actitudinales.

A lo largo de todos los niveles de cualquier competencia profesional, permean las competencias básicas inherentes a toda profesión. Los mismos niveles descritos y las mismas relaciones horizontales y verticales entre los niveles se reproducen en cada una de las competencias básicas:

- (1) Comunicación. Comunicarse efectivamente con los demás, tanto en forma verbal como escrita. Convencer sobre la importancia, eficacia, efectividad y beneficios de los servicios que presta el psicólogo.
- (2) Relaciones interpersonales. Establecer relaciones con usuarios de los servicios psicológicos, colegas, y público general, por medio de actitudes de consideración personal, empatía, toma de perspectivas, y de aceptación personal.
- (3) Entendimiento del contexto y la cultura. Comprender y apreciar el contexto inmediato y cultural en el que se dan las relaciones de trabajo del psicólogo.
- (4) Manejo e integración de la información. Buscar, allegarse, integrar y aplicar críticamente la literatura profesional y de investigación, y el conocimiento científico relevantes a un problema
- (5) Actitud científica. Evaluar críticamente su propia actuación y la de sus colegas, por medio de la aplicación de criterios de evaluación basados en los conceptos científicos. Comprender la ciencia como un proceso dinámico y continuo de renovación constante. Contribuir al conocimiento por medio de la comunicación de sus resultados profesionales y de investigación.
- (6) Valores éticos. Aplicar los principios y normas de conducta éticos que rigen el quehacer del psicólogo.

Concluyen su análisis de componentes principales en seis factores en los que se aglutinan tanto conocimientos, como habilidades y valores requeridos por los psicólogos mexicanos :

- (a) Competencia Interpersonal, (b) Diagnóstico y Evaluación, (c) Planeación de Sistemas,
- (d) Diseño y Aplicación de Medidas Psicológicas, (e) Intervención, e (f) Investigación.

Educación y Persona. D'Angelo (2005)

La complejidad de las situaciones actuales y en perspectiva requieren según la <didáctica crítica-reflexiva>, la formación de personas con un pensamiento multilógico tolerante a los diferentes ángulos y socialmente útil. El nuevo concepto de persona educada surge de este paradigma crítico-reflexivo, proponiendo un modelo de individuo indagador sistemático y co-responsable en todas las esferas de la vida.

Y no basta con que el maestro “enseñe” con –procedimientos activos, se trata de que transforme su enseñanza sitiada (enseñanza in vitro), en <APRENDIZAJE SITUADO>, esto es de experiencia vital interactiva para todos los participantes del proceso educativo .

La reformulación de la educación, entonces, apunta al desarrollo del potencial creativo, cultural y ético que garantice un desarrollo humano sostenible (UNESCO, 1993).

CURRICULO INTEGRAL COMO BASE DE LA FORMACIÓN HOLÍSTICA

Diferentes propuestas de enfoque del currículo guardan estrecha relación con los postulados del paradigma educativo crítico-reflexivo-creativo. D'Angelo (2005)

- a) Lawrence Stenhouse (1984) El currículo como proceso
- b) Abraham Magendzo (1992) el diseño curricular problematizador
- c) Donald Lempke (1994) diseño curricular flexible y participativo.
- d) Ángel Villarini. (1996) El currículo orientado al desarrollo humano integral.
- e) Ovidio D'Angelo (2004) El desarrollo humano en la complejidad bajo Autonomías Integradoras.

TEORIA SOCIAL DEL APRENDIZAJE DE WENGER (2001)

PREMISAS CLÁSICAS DEL APRENDIZAJE

- ♦ APRENDER SÓLO COMO PROCESO INDIVIDUAL
- ♦ ENCAPSULADO EN ESPACIOS Y TIEMPOS FORMALES SEPARADOS DE NUESTRA REALIDAD
- ♦ EVALUACIONES RÍGIDAS Y TRANSCONTEXTUADAS
- ♦ LA COLABORACIÓN VISTA COMO INADECUADA
- ♦ MINIMIZAR EL PUNTO DE VISTA DEL APRENDIZ

NUEVAS PREMISAS

- ♦ SOMOS SERES SOCIALES TODO EL TIEMPO
- ♦ EL CONOCIMIENTO ES UNA COMPETENCIA
- ♦ EL CONOCER ES COMPROMISO DE MANERA ACTIVA CON EL MUNDO
- ♦ EL SIGNIFICADO PERSONAL REVALORIZADO EN LA CO-CONSTRUCCIÓN DE NUESTRA REALIDAD

NUEVAS CATEGORÍAS

- ♦ **SIGNIFICADO:** UNA MANERA DE HABLAR DE NUESTRA HABILIDAD <INDIVIDUAL Y COLECTIVA> DE EXPERIMENTAR NUESTRA VIDA Y EL MUNDO COMO ALGO TRASCENDENTE
- ♦ **PRÁCTICA:** UNA MANERA DE HABLAR DE LOS RECURSOS HISTÓRICOS Y SOCIALES COMPARTIDOS QUE PUEDEN SUSTENTAR EL COMPROMISO MUTUO EN LA ACCIÓN.
- ♦ **COMUNIDAD:** UNA MANERA DE HABLAR DE LAS CONFIGURACIONES SOCIALES DONDE LA CONCRECIÓN DE NUESTRAS EMPRESAS SE DEFINE COMO VALIOSA Y NUESTRA PARTICIPACIÓN ES RECONOCIBLE COMO COMPETENCIA.
- ♦ **IDENTIDAD:** UNA MANERA DE HABLAR DEL CAMBIO QUE GENERA EL APRENDIZAJE EN MODO Y GRADO DE CREACIÓN DE HISTORIAS PERSONALES EN EL CONTEXTO DE NUESTRAS COMUNIDADES.

CONSTRUCCIONISMO ASNAR-MINGUET (1998)

El constructivismo, es una EPISTEMOLOGÍA INTERACCIONISTA; es decir, es una Teoría del Conocimiento multifactorial y no unidireccional y determinista como lo es el positivismo. El constructivismo es más **comprensivo** que prescriptivo, intenta explicar el proceso del conocimiento humano, sin desarraigar el contexto individual-social. Esta base epistémica es un buen punto de partida que se caracteriza por elaborar una relación de <ajuste permanente> entre el conocimiento y la realidad; es decir, promueve una interrelación

entre el sujeto y el objeto del conocimiento. Desde esta óptica se conviene en la existencia de una realidad objetiva y que el sujeto construirá puentes para acercarse a ella, donde el conocimiento es mediado por la percepción y el sentido que el sujeto les confiere a las características de la realidad en un momento y circunstancia particular, ¡ Sí ¡, el sujeto con su mente construye, pero no desde su interior aislado, sino con base en su experiencia contextualizada por el medio cultural específico.

Asnar-Minguet (1998))

En suma, **el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo**; por el contrario, es un **proceso activo subjetivo**, que cada persona va configurando constantemente a la luz de sus experiencias. El aprendizaje **no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de saber**, sino "**un proceso activo**" por parte del aprendiz que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto "**construye**". La propuesta constructivista ha tomado **matices diferentes**, podemos destacar dos autores que han epistemologizado constructivísticamente a la Psicología:

Jean Piaget y Lev S. Vigotsky .

El Constructivismo de Piaget o Constructivismo Psicológico

Aquí **el aprendizaje es fundamentalmente asunto personal**. Existe el individuo con su cerebro cuasi-omnipotente, generando hipótesis, usando procesos inductivos y deductivos para entender el mundo y poniendo estas hipótesis a prueba con su experiencia personal.

El motor de este proceso es el conflicto cognitivo. En toda actividad cognitiva debe existir una circunstancia que haga tambalear las estructuras previas de conocimiento y obligue a un reajuste del viejo conocimiento para asimilar el nuevo. Así, el individuo aprende a cambiar su conocimiento y creencias del mundo, para ajustar las nuevas realidades descubiertas y construir su saber.

Típicamente, en situaciones de aprendizaje académico, **se trata de que exista aprendizaje por descubrimiento, experimentación y manipulación de realidades concretas, pensamiento crítico, diálogo y cuestionamiento continuo**. Detrás de todas estas actividades descansa la suposición de que todo individuo, en modo y grado uniforme, será capaz de construir su conocimiento a través de tales actividades.

Variables sociales como uso del lenguaje, clase social, aprendizaje en medios no académicos, concepciones de autoridad y estructura social no son consideradas en esta forma de constructivismo. No importa en que contexto esté sumergida la mente del aprendiz, los procesos cognitivos tienen supuestamente una naturaleza casi inexorable en su objetivo de hacer significado de las vivencias del aprendiz. **En síntesis, en esta aplicación psicogenética del constructivismo, la cognición humana puede lograr sus cometidos estando transcontextualizada. Es decir, "aprendizaje in vitro".**

El Constructivismo de Vigotsky o Constructivismo Social.

En esta teoría, llamada también Constructivismo Situado, el proceso del aprendizaje se logra: **significativamente sólo en contexto histórico-social.**

Es decir, no es el sistema cognitivo individual lo que estructura significados, sino éste, en la interacción social. El intercambio social genera representaciones interpsicológicas que, eventualmente, se han de transformar en representaciones intrapsicológicas, siendo estas últimas, las estructuras de las que hablaba Piaget. **El constructivismo social no anula las suposiciones del constructivismo psicológico, sin embargo considera que está incompleto.** El origen y destino de todo conocimiento no es entonces la mente humana, sino una **sociedad** dentro de una **cultura** dentro de una época histórica. Hay un elemento probabilístico de importancia en el constructivismo social. No se niega que algunos individuos pueden ser más inteligentes que otros. Esto es, que en igualdad de circunstancias existan individuos que elaboren estructuras mentales más eficientes que otros. **Pero para el constructivismo social esta diferencia es totalmente secundaria cuando se compara con el poder de la interacción social. La construcción mental de significados es altamente improbable si no existe el andamiaje externo dado por un agente social.**

De este modo, se debe destacar que en la Zona de Desarrollo Próximo (zdp), Vigotsky apuntala la idea de que entre aprendizaje y desarrollo puede existir una influencia que podría juzgarse recíproca, pero en la que el aprendizaje fincado en la creación de zdp, es decir, en el contexto de colaboración con los otros (lo cual sería un auténtico co-aprendizaje) desempeña un papel crucial. Así, el aprendizaje, dentro del esquema sociocultural, asume características que lo hacen diferente a otras aproximaciones teóricas, a saber: 1) es un proceso social y cultural (involucra la mediación de otros y el uso de artefactos culturales), 2) un proceso en donde se posibilita el conocimiento distribuido y 3) un proceso que ocurre dentro de contextos y prácticas socioculturales (John-Steiner y Mahn, 1996, citado en Hdez.Rojas, 1999).

El educador empieza a comprender ahora que *cuando el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo.* La diferencia entre los dos planos de desarrollo del comportamiento —el natural y el cultural— se convierte en un punto de partida para la nueva teoría de la educación. Hernández-Rojas (1999)

El conocimiento y el aprendizaje están situados dentro de espacios socioculturalmente definidos, y el instrumental físico y cognitivo utilizado en ellos no puede ser aprendido genuinamente, a menos que se participe dentro de las comunidades de practicantes. Desde el punto de vista de Lave y Wenger (1991), una comunidad de practicantes sería lo siguiente: un conjunto de relaciones entre personas, la actividad y el mundo a través del tiempo y en relación con otras comunidades de práctica cercanas entre las que se encubre. Según Lave y Wenger (1991), los aprendices dentro de sus grupos o comunidades logran aprender por un proceso que denominan "participación periférica legítima". A los aprendices se les permite participar, aunque al principio periféricamente, en las actividades reales que los grupos desarrollan, reconociéndoles su papel legítimo de aprendices. Progresivamente, ellos acceden a la cultura que el grupo social (como un taller de algún oficio) maneja, mediante una constante observación de los

practicantes expertos, una gradual introducción en las actividades de producción y una paulatina asunción de papeles con mayor responsabilidad y compromiso dentro del grupo social.

En este sentido, se arguye que la descontextuación del saber, algo que ocurre comúnmente en las escuelas, produce cierta parcialización y reduccionismo que, a su vez, provoca un conocimiento abstracto e inerte en quienes lo aprenden y que ocasiona gran dificultad de comprensión y, sobretodo, bajos niveles de transferencia a situaciones cotidianas. Por esta razón, Brown *et al.* (1989) hacen la recomendación de estructurar las situaciones pedagógicas procurando no descontextuar los saberes que se requiere enseñar, utilizando prácticas y problemas auténticos, tal y como éstos ocurren en las situaciones naturales dentro de tareas que tienen sentido y no sustituirlas, como suele suceder, por situaciones artificiales o ficticias.

Como se puede fácilmente deducir, la propuesta de las comunidades de aprendizaje tiene un antecedente directo en la línea de investigación sobre comunidades de practicantes en escenarios naturales o de educación informal . Rogoff advierte que las comunidades de practicantes pueden existir en escenarios escolares o extraescolares. Al respecto, Rogoff (1994) menciona que sin embargo existen diferencias entre ellas. Las más importantes son las dos siguientes: 1) en las comunidades de aprendizaje que ocurren en las aulas existe mayor grado de intencionalidad y de esfuerzo consciente por producir un aprendizaje en los estudiantes y hay un énfasis menor en realizar actividades comunitarias productivas, y 2) en las comunidades de aprendizaje informal los aprendices pueden participar directamente en actividades valiosas para la comunidad a la que pertenecen con el apoyo de los adultos, mientras que en las escolares esta situación se ve restringida y la finalidad se centra más bien en desarrollar la comunidad a partir de los intereses de los estudiantes en formas que los vinculen con actividades significativas y que a su vez se relacionen con habilidades y valores de la comunidad. --Estas son algunas de las posibilidades que está abriendo la línea de trabajo que considera la zdp como un auténtico proceso colectivo.

CLASIFICACIÓN DE MODELOS DIDÁCTICOS

<i>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</i>	<i>DIDÁCTICA TRADICIONAL</i>	<i>TECNOLOGÍA EDUCATIVA</i>	<i>DIDÁCTICA CRÍTICA</i>
<i>CONCEPTO DE APRENDIZAJE</i>	<i>MEMORÍSTICO</i>	<i>CONDUCTA OBSERVABLE</i>	<i>ACCIÓN-REFLEXIÓN EN CONTEXTO SOCIOCULTURAL</i>
<i>TIPO DE OBJETIVOS</i>	<i>CAPACIDADES POTENCIALES</i>	<i>OPERACIONALES</i>	<i>MOLARES O GENÉRICOS</i>
<i>TIPO DE CONTENIDOS</i>	<i>ENCICLOPÉDICOS</i>	<i>MICRO-ESPECÍFICOS</i>	<i>SIGNIFICATIVOS</i>
<i>ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</i>	<i>CONFERENCIAS PROFESOR</i>	<i>PRÁCTICAS DEMOSTRATIVAS</i>	<i>SOLUCIÓN GRUPAL Y ESTUDIOS DE CASO</i>
<i>TENDENCIA EVALUATIVA</i>	<i>EXAMENES ESCRITOS</i>	<i>MEDICIÓN CONDUCTUAL Y EXAMENES OBJETIVOS</i>	<i>CUALITATIVA DE TODO EL PROCESO</i>
<i>ESTRUCTURA CURRICULAR</i>	<i>POR ASIGNATURAS</i>	<i>MODULAR</i>	<i>CURRICULUM FLEXIBLE</i>

ESQUEMA DEL MODELO PROPUESTO

ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS	AUTONOMÍAS INTEGRADORAS
APRENDIZAJE SOCIAL PERMANENTE	RESIGNIFICACIÓN DE LAS IDENTIDADES
OBJETIVOS	COMPETENCIAS
CONTENIDOS	EXPERIENCIALES
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	COMUNIDADES DE PRACTICA
TENDENCIAS EVALUATIVAS	INTEGRATIVA ENTRE LO CUANTITATIVO Y LO CUALITATIVO
TIPOS DE INVESTIGACIÓN	<u>DISCIPLINAR</u> : EXPERIMENTAL, HISTÓRICA Y CONCEPTUAL <u>CURRICULAR</u> : EDUCATIVA E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN- PARTICIPATIVA (I-A-P-)

RELACIÓN PREFERENTE ENTRE LOS PARTICIPANTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE-EVALUACIÓN

ESTRATEGIA GENERAL DE APRENDIZAJE BASADA EN: PROBLEMAS Y EN ESTUDIOS DE CASO

CARACTERÍSTICAS GENERALES:

COMPROMISO ACTIVO DE CORRESPONSABILIDAD EN LA SITUACIÓN DEL PROBLEMA

ORGANIZACIÓN DEL TEMA DE APRENDIZAJE EN TORNO A PROBLEMAS IDIOSINCRÁTICOS EN CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE IDENTIFICACIÓN DEL EDUCANDO CON LA REALIDAD SOCIAL

ESCENARIOS REALES BAJO COLABORACIÓN DE COMPAÑEROS ESTUDIANTES Y DE SUS DOCENTES.

ANÁLISIS DE CASOS CON METODOS CRÍTICOS-REFLEXIVOS SOLUCIONADORES DE PROBLEMAS

EVALUACIÓN

PARA APROXIMARNOS A LA CONFECCIÓN DE INDICADORES ESTRATÉGICOS DEL DESARROLLO ACADÉMICO, SE PROPONEN LOS SIGUIENTES ASPECTOS, QUE CADA CLAUSTRO PRECISARÁ A SUS NECESIDADES.

- **DIAGNÓSTICA :**

RECONOCE CARACTERÍSTICAS E INTERESES DE LOS EDUCANDOS Y LOS DOCENTES-GUÍAS AL INICIO DE CADA NIVEL Y/O PROCESO DE APRENDIZAJE. PLANEANDO Y CONSENSANDO ESTRATEGIAS-CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

- **FORMATIVA :**

CON UN PROPÓSITO DE RETROALIMENTACIÓN AL EDUCANDO Y AL MISMO DOCENTE, PERMITIÉNDOLE AJUSTAR SOBRE LA MARCHA, LA PROFUNDIDAD DEL CONTENIDO Y/O ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE.

- **SUMATIVA :**

CON EL FIN DE ACREDITACIÓN DE LA COMPETENCIA ESTABLECIDA PARA LA ASIGNATURA O BLOQUE.

EVALUACION DOCENTE :

CADA CLAUSTRO DEFINIRÁ SU PERFIL PROFESIOGRÁFICO DOCENTE EN PROCESO, EN TRES GRANDES RUBROS :

- COMPETENCIA PEDAGÓGICA
- COMPETENCIA CONCEPTUAL
- COMPETENCIA PROFESIONAL

Para que el egresado de la licenciatura reúna las características prescritas por el perfil profesional, será necesario exponer al alumno a experiencias de aprendizaje que guarden una correspondencia directa con éste, en términos de competencias concretas. Se propone recurrir a:

- talleres prácticos,
- estudios de caso,
- proyectos de investigación,
- participación en equipos de trabajo,
- tutorías,
- asesorías a sus pares,
- auto-exploración,
- prácticas de campo con diversas poblaciones,
- intervenciones supervisadas con diversidad de clientes,
- juego de roles,
- simulación de interacciones con clientes,
- modelamiento por parte de expertos,
- observación directa del desempeño en ambientes profesionales con retroalimentación,
- ejercicios de actuación como miembros de un comité de arbitraje tomando decisiones simuladas,
- trabajo con viñetas computarizadas,
- solución de problemas,
- presentación de casos reales y discusión,
- revisión del trabajo de otros,
- experiencia clínica supervisada,
- observación de expertos,
- internado,
- estudios de investigación de resultados,
- retroinformación de los clientes,

- contacto con diversos profesionales,
- entrevistas, actividades de intervención,
- experiencia profesional en diversos escenarios.

La evaluación de las competencias es un proceso que se da a lo largo de toda la vida profesional, y deberá recurrir a medidas válidas y fiables que permitan determinar objetivamente el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes. Algunas de las posibles formas de evaluación de las competencias, además de los métodos tradicionales de evaluación de conocimientos, se propone la calificación, realizada por pares, por el supervisor, por los propios clientes o por medios electrónicos, de muestras de trabajo, de videos mostrando la competencia, de actuaciones en vivo, de simulaciones en vivo, de simulaciones en computadora, de expedientes, de casos y su evolución y resolución.

En resumen, la acreditación, para cumplir con su propósito, tendrá que basarse en criterios que aseguren que:

1. Todos los sub-sistemas que intervienen en la formación de psicólogos contribuyan eficazmente a la consecución del perfil del egresado.
2. El perfil del egresado se parezca lo más posible al perfil profesional .
3. Los objetivos de las asignaturas, módulos, en fin, de los ciclos de formación conduzcan al perfil profesional.
4. Las actividades de aprendizaje conduzcan a los objetivos de cada ciclo de formación.
5. Los sistemas de evaluación de los docentes, ya sea por parte de los alumnos o de pares, retroalimenten efectivamente a la práctica docente, a los sub-sistemas de formación y actualización del cuerpo docente, a los sub-sistemas de evaluación del aprendizaje, a los sub-sistemas de promoción y definitividad de los docentes, a los sub-sistemas de estímulos a la productividad académica, etc.
6. Las instalaciones sean apropiadas y suficientes para alcanzar los objetivos de la formación profesional.
7. Las actividades de aprendizaje de habilidades y competencias se desarrollen en los escenarios naturales donde se realiza el ejercicio profesional.
8. Los recursos como bibliotecas, centros de cómputo, etc. cuenten con los materiales que los planes de estudio prescriban.
9. Los sistemas de apoyo a los alumnos incluyan aquellos que velan por su bienestar físico y psicológico y social
10. La supervisión en la práctica profesional sea el método de enseñanza por excelencia de las competencias profesionales.

Estas competencias están basadas en los pilares que constituyen las bases de <La educación para la vida> también ya planteados por la UNESCO(1996), y que son :

- Aprender a conocer o Aprender a aprender.
 - Aprender a hacer.
 - Aprender a ser o a convivir.

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

- Arnay, R. (1999), **Aprendiendo en la escuela, aprendiendo en la calle**. Ed. Visor Madrid .
- Asnar-Minguet, P. (2000) **Constructivismo y educación**. Ed. Tirant Lo Blanch, Valencia
- Baquero, R. (1998), "*Tensiones y paradojas en el uso de la psicología sociohistórica en la educación*", en R. Baquero et al., **Debates constructivistas**, Buenos Aires, Aique.
- Brown, A. L. (1998), "Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters", **American Psychologist**, vol. 52, núm. 4, pp. 399-413.
- Bruner, J. (1999), **La educación, puerta de la cultura**, Madrid, Visor.
- Buela-Casal, G., Gutiérrez-Martínez O. y Peiro, J.M. (2005) "Hacia el título europeo de Psicología" *Revista Mexicana de Psicología* Vol. 22 Número Especial. P.p. 243-252
- D' Angelo O. (2001) **Sociedad y educación para el desarrollo humano**. Ed. Acuario. La Habana.
- Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (1998). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista**. Ed. McGraw Hill, México
- Ezpeleta, J. y Furlan, A. (comps) (1999) "La gestión pedagógica de la escuela". Santiago de Chile. UNESCO-OREALC.
- Fierro, C., Fortul, B. y Rosas, L. (2002) **Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción**. Ed. Paidós, México.
- FURLAN, A. (1980) **APORTACIONES A LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**. UNAM-ENEP.
- Gutiérrez-Martínez, O. (2005) "Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencias: Implicaciones para la acreditación de los programas de Psicología" *Revista Mexicana de Psicología* Vol. 22 Número Especial p.p. 253-270
- Hernández-Guzmán, L. y Sánchez-sosa, J.J. (2005) "El aseguramiento de la calidad de los Programas de formación en Psicología Profesional en México" *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 22 271-286
- Hernández-Rojas, G. (1999) "*La zona de desarrollo próximo, comentarios en torno a su uso en los Contextos escolares*. Rev. Perfiles Educativos No 68-69 CESU-UNAM
- PANSZA, M. Y COLS. (1990) **FUNDAMENTACIÓN Y OPERATIVIDAD DE LA DIDÁCTICA**. ED. GRANICA, MÉXICO.
- Rogoff, B. (1994), **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto Social**. Ed. Paidós. Barcelona.

- Santoyo, R. (2003). “ *Reflexiones y Propuestas para una reforma del sistema de educación Superior* “. CESU-UNAM
- Schon, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ed. Paidós, Madrid/MEC
- Torres del Castillo. R.M.(2002) “Nuevo papel docente ¿ Qué Modelo de formación “
UNESCO-BARCELONA.
- QUEZADA ,R. (1990) “*LA DIDÁCTICA CRÍTICA Y LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA*”
REV. PERFILES EDUCATIVOS. No. 50 CESU-UNAM
- Wenger, E. (2001) **Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad.**
Ed. Paidós, Barcelona
- [Http: //biblioteca.ajusco.upn.mx/](http://biblioteca.ajusco.upn.mx/) UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL