



UN MODELO DE DESARROLLO PSICOLOGICO PARA ORGANIZAR EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO.

José Saúl Hernández López shernan@psicom.uson.mx

Ana Bertha Esquer Flores. anaesquer@psicom.uson.mx

RESUMEN

La siguiente es una propuesta teórica ordenadora del curriculum académico a partir de las demandas docente, de los procesos intelectuales del desarrollo psicológico del alumno durante el espacio curricular y de las funciones definidas para una estructura jerárquica, de complejidad creciente en donde las resultantes son: programas que apoyan el proceso educativo. Tal estrategia considera que las propuestas curriculares que han surgido como estructuras innovadoras, son empíricas y no exploradas, lo que impide su seguimiento y por lo tanto la parte innovadora no concluye.

Se explora una ruta de orden psicológico del desarrollo, para elaborar y describir criterios y componentes identificados en la dinámica del comportamiento formativo, en escenarios curriculares y sus relaciones en cualquier escenario escolarizado. Se remite al estudio de las prácticas académico-curriculares, ligadas a su caracterización, composición, definición y mecanismos de evaluación e intervención en un esquema del desarrollo psicológico, (Tinbergen, J. 1994). Propone que un aprendizaje consolidado solo se expresara durante y en el desarrollo dirigido y que solo existirá en la medida que sea solicitado o demandado (Sigel, 1982), inducido, mostrado o guiado, es decir educado (Bosh, 1984), y por tanto para que la educación exista debe disponer condiciones para el establecimiento, fomento y producción del desarrollo curricular.

Palabras claves: Desarrollo y curriculum.





PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

En todo proceso curricular y en cualquier nivel escolarizado, están interviniendo simultáneamente: demandas docentes, procesos intelectuales de los estudiantes y estructuras académicas, en todos ellos hace falta el espacio psicológico incitador y facilitador que delimite compromisos académicos y que al mismo tiempo transforme la práctica docentes y de aprendizaje en situaciones problematizadoras de los eventos de la naturaleza, la sociedad o del hombre, que al modificar su praxis en elementos de formación profesional se transforma en investigador de sus actos y su entorno. Están presentes también las acciones expertas de diversos académicos, que en sus programas de trabajo estructurado consideran las características del entorno para intervenir de manera formativa y que llegan a ser determinantes en el éxito institucional y personal del egresado.

La siguiente es una propuesta ordenadora de funciones que considera a las demandas docentes, a los procesos intelectuales del aprendiz, al espacio curricular y a las funciones de los formadores educativos, ubicados en estructuras básicas iniciales, intermedias y complejas terminales, que se expresan como estructuras jerárquicas de complejidad creciente y que están presentes en todo el proceso del curriculum.

Objetivos: Se pretende explorar una ruta de orden psicológico, para elaborar y describir criterios y componentes e identificar la dinámica del comportamiento formativo en el escenario curricular y en su relación con el trabajo cotidiano que subyacen el principio acerca del cual se sostiene que educar es promover y disponer condiciones para el desarrollo y que éste será propiciado durante y a través del desarrollo del individuo, por lo tanto la educación será un organizador que moldea y dispone condiciones a través del escenario curricular. Remite de manera necesaria al estudio de las prácticas académico-curriculares, estrechamente ligadas a su caracterización, composición, definición y mecanismos de evaluación e intervención (Tinbergen, 1994), se sugiere que un aprendizaje solo se expresara durante y en el desarrollo dirigido y que solo existirá en la medida que sea solicitado o demandado (Sigel, 1982), inducido, mostrado o





guiado, es decir educado ya que para que la educación exista se deben de disponer condiciones para el establecimiento, fomento y producción del desarrollo, el cual:

- Dura toda la vida: Es un proceso vitalicio de cambios en habilidades para ajustarse a situaciones por las que un individuo transita cotidianamente.
- Involucra ganancias y pérdidas: Es multidimensional y multidireccional, ocurre a lo largo de dimensiones e interacciones, cada una de las cuales se expresa a tasas diversas, se puede ser hábil o competente en distintos estilos de manera simultánea.
- Procede en más de una dirección: A medida que se gana en un área al mismo tiempo se pierde en otra dependen de la demanda. Involucra una distribución cambiante de recursos. Nadie puede hacerlo todo ni responde siempre de la misma forma. Los individuos responden de maneras diversas, es decir de interactuar y se expresara dependiendo de la situación.
- Es modificable. A lo largo de la vida muestra plasticidad. Muchas habilidades, cambian significativamente con la interacción, el entrenamiento o la práctica, incluso tarde en la vida, es decir con la educación, los estilos varían en función de la situación.
- Es influido por la historia y la cultura: Cada persona se desarrolla en múltiples contextos, en parte por el tiempo y por los escenarios es programable y dirigible.

METODOLOGIA: La propuesta de análisis cuantitativo del desarrollo propuesta por Tinbergen, (1994), abre la posibilidad de acercamiento, interpretación y búsqueda de soluciones para problemas de perfiles o estilos de enseñanza-aprendizaje, así los fundamentos teóricos cambian el sentido de su interpretación.

Ante situaciones manifiestas los cambios perceptibles en la estructura social-educativa suelen ser observados como consecuencia directa del asentamiento de la globalización y en forma de demandas de cierto tipo de conocimiento que hipotéticamente cualquier individuo debió haber asimilado a partir de su formación básica inicial, durante los siguientes años escolarizados para que posteriormente se expresare en forma de competencias en su inserción ante algún





ejercicio profesional, tratados mas como generación espontanea que como planes de trabajo, que:

- Pretenden confrontar a individuos ante su desarrollo y ante contenidos que deberán propiciar su reflexión y acción tanto durante su formación, como en su propio proyecto de vida. Bajo estas condiciones las instituciones educativas y la educación superior en particular, seleccionan y aplican nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, para que en forma de tipos de aprendizajes se propicie otra formación de acceso a los conocimientos, ello evidencia la necesidad por contar con enseñanzas y aprendizajes distintos a los que se practican.
- Pretenden integrar estrategias educativas para fomentar el desarrollo psicologico durante la acción curricular, considerando que el desarrollo es una condición independiente de la educación y no como parte de una estructura apoyada en la disposición de condiciones pertinentes que integren funciones acordes a un modelo de desarrollo y con posibilidades efectivas para modificar el quehacer y los resultados de la educación.

Con lo cual al contar con una estructura curricular, tratada como objeto de estudio, (Tinbergen, 1994), se deslinda de aproximaciones reduccionistas del concepto de desarrollo a partir de esquemas formales como por ejemplo el de Sigel, (1982) y Bosch, (1984) utilizados como taxonomías de la estructura del desarrollo psicologico a través del curriculum, en forma de herramienta para organizar procesos secuenciales y observados en escenarios educativos.

Un plan de estudios es mapa de acción curricular, en cualquier lugar y época sostiene estructuras secuenciadas por el tiempo, no por la jerarquía o complejidad de los procesos de aprehensión de conocimientos, en él se delimitan sistemas de interacción entre aprendiz y las estrategias definidas por los docentes ante determinado contenidos que producen actividades para acceder a conocimientos jerárquicos, pero no estructurados, ni mucho menos evidenciados en forma de acciones derivadas de la demanda, esto se eterniza a través de la acción curricular aglutinando a estudiantes alrededor del fracaso o de la satisfacción a la demanda que no necesariamente es la útil o necesaria ya que no deriva en otra acción mas compleja, es decir, con





ello no se conoce si son producto de la formación o de la actividad del propio estudiante de forma paralela a su formación.

La propuesta de contar con un modelo de desarrollo curricular basado en 3 niveles de interacción permite incluir por un lado la acción pedagógica del docente, por la otra el desarrollo psicológico del estudiante y la forma de interacción derivada de productos tangibles como son las competencias o las habilidades formadas. Por un lado el plan se divide en criterios de complejidad y por el otro en complejidad de acciones a través de la demanda satisfecha por la interacción educativa, a continuación se describe la estructura curricular basada en modelos teóricos...

PROCESOS BASICOS. NIVELES CURRICULARES DEL PRIMER TERCIO DE CUALQUIER PROFESIÓN.

Demanda de operación docente: distanciamiento bajo, (Sigel, 1982).	Proceso de aprendizaje: estrategia de conocimiento (Bosch, 1984).	Competencias curriculares: funciones (ciclos escolares iniciales).
Verbalizaciones docentes que proponen una demanda mínima e inseparable del contexto inmediato. No trascienden el presente curricular	El aprendizaje se traduce a esquemas unitarios, transformados en cadenas sencillas o compuestas de términos y/o definiciones.	Acciones en el plan de estudios: colocan las experiencias dispuestas para facilitar o incidir en situaciones para el aprendizaje.
<p>1. DENOMINAR: El docente pide al alumno que aplique un nombre, que nombre a un objeto, evento, lugar o acción presente en el contexto. No supone ninguna elaboración, ni inferencia.</p> <p>Ejemplos: “Este es un experimento”, “el nombre del procedimiento es...”; “¿sabes</p>	<p>ORGANIZA POR SUPRESION DE CONTENIDOS: <u>Considera ideas suplementarias</u> que están al término de la cadena de enseñanza o de los ejemplos expuestos y <u>crea estructuras de conocimiento</u> en donde no puede identificar ideas básicas.</p>	<p>El avance y cambios de situaciones derivan en confrontaciones entre nuevas experiencias. Si hace estructuras conceptuales, entenderá el material de lectura como complemento. Aunque puede dar lugar a que responda de la misma forma en todos sus actos. Integra conocimientos, con nivel de</p>



<p>el nombre de lo que se va a realizar?</p>		<p>dificultad semejante cuando exporta acciones, lecturas o asignaturas, paralelas o anteriores, al contenido.</p>
<p>2. IDENTIFICAR: Pedir que diga si un nombre corresponde a un referente, que reconozca algo, que señale el referente a un nombre, que diga si el referente corresponde está presente. Ejemplos: “¿esto es una literal?”, “¿cuál de ellos es ovíparo?”.</p>	<p>ORGANIZA POR OMISION DE REFERENTES: <u>Memorizar enseñanzas o textos</u>, sin identificar situaciones, ayudas contextuales o textos de apoyo: ... “no entiendo lo que leo...”, “en la clase no se dijo...”. No busca, ni identifica, ni explora referentes.</p>	<p>En este momento las lecturas de clase son textuales, las puede apoyar con otras clases y con otra información.</p> <p>Hace uso de referentes o estrategias como búsquedas o lecturas complementarias.</p>
<p>3. OBSERVAR. Pedir que observe, anote, registre o examine; que atienda utilizando los sentidos (escuchar, ver, oler, palpar,...). Que mantenga la atención en la enseñanza de la clase o en la lectura. Ejemplo: “observa cómo se realiza la técnica de muestreo”; “¿ves el punto X?”; “huele el gas”, “toca la tráquea”, “observa el movimiento...”</p>	<p>ORGANIZA POR INVERSION DE IDEAS: Trastoca la enseñanza del profesor o de los textos, al considerar lo contrario de las ideas, <u>invierte relaciones</u>.</p> <p>ORGANIZA POR RUIDO COGNOSCITIVO. Confunde o suprime ideas porque las encima, <u>no considera separación o independencia</u>, se expresa como consecuencia de la ausencia de lectura de comprensión</p>	<p>Apoya partes de la enseñanza, explica contenidos que requieren organización. Se entrena en hacer esquemas.</p> <p>Identifica contenidos claves e interesantes.</p> <p>Trabaja sobre la exploración de contenidos o sobre contenidos posteriores relevantes y realmente atractivos que se pueden justificar por los nexos con las metas. Entrena en hacer apuntes, preparar clases y técnicas de estudio eficaz. Organiza sistema y rutinas de aprendizaje.</p>
<p>4. DEMUESTRA. Demostraciones docentes que piden mostrar, manifestar, declarar, anotar y denotar observaciones.</p>	<p>ORGANIZACIÓN: REDUCCION DE COINCIDENTES: <u>No analiza o no es capaz de separar o relacionar aspectos</u> de su</p>	<p>Abarca todo un curso, un proceso o un tema a partir de una explicación o juicio muchas veces tendrá que pasar de lo banal a lo</p>



<p>Ejemplo: “Observa como lo hago”; fijate lo que estoy haciendo”; “estoy doblando una gujeta sobre la otra”.</p>	<p>enseñanza con problemas que debe de resolver su profesión, al nivel en el que se encuentre.</p> <p>ORGANIZA POR REDUCCION DE ESQUEMAS: <u>No construye estructuras cognoscitivas, repite información relevante.</u> Reduce grupos de conocimiento suprime contenidos y los identifica con un contenido a una tabla, un gráfico o un solo saber, inclusive todo el grupo de saberes a un solo examen</p>	<p>relevante.</p> <p>Define nuevas relaciones con el entorno, tal vez en un Servicio comunitario y profesional interesante, en una buena práctica o un buen acto educativo, significativo y relevante</p> <p>Hace análisis y síntesis de diferentes cantidades de información. Es frecuente hasta la mitad de un curso. Apoya trabajos finales con criterios definidos o la preparación de trabajos finales</p>
<p>5. DESCRIBIR: Pedir que represente con lenguaje, caracterice un objeto, persona o situación, que proporcione información elaborada de algo concreto, describa acciones o estados internos (sentimientos, creencias, fantasías, discusiones, puntos de vista o ideas aisladas), Descripciones estáticas, no relaciones dinámicas entre elementos ni características de uso funcionales. Ejemplo: “Quien lo dijo...”; “¿describe la conducta?”; “es frecuente e irregular”; “¿qué característica tiene esta variable?”</p>	<p>ORGANIZA POR REDUCCION DE TEORÍAS: Considera que las teorías de su disciplina son condiciones inútiles e innecesarias para su formación. No adquiere libros complementarios, <u>ni material de trabajo, no acepta modelos de trabajo, ni criterios de presentación,</u> su expresión más frecuente es la búsqueda de listas de secuencia o de procedimientos y no de diferentes posibilidades de interpretación</p>	<p>Induce aprendizajes a partir de saberes coincidentes y repetidos que forman parte del grupo de contenidos ejes y que son consistentemente manifiestos.</p> <p>Incide hacia la segunda mitad del curso o de su formación profesional, para que se expresen mecanismos relacionados con otros contenidos u otras disciplinas inclusive de diferente objeto de estudio.</p>

Superado este nivel de complejidad, maestro y alumno (ya no repiten para afirmar un contenido) sino que inician la aprensión de otros contenidos bajo la estructura de nuevos



sistemas de relación, en donde ya no se regresa a los niveles mínimos, sino que se parte de ellos como condición para abordar niveles de complejidad previos a los de máxima complejidad.

PROCESOS INTERMEDIOS, NIVELES CURRICULARES INTERMEDIOS.

Demanda de operación docente de distanciamiento medio. (Sigel, 1982):	Estrategia de organización del conocimiento: proceso asimilatorio (Bosch, 1983)	Competencias curriculares
Verbalización docente, que incrementa la demanda, supone la representación y una cierta elaboración del presente inmediato.	Un aprendizaje que se ve influido por otro contenido o palabra, lo hace semejante y lo sustituye cuando se trata de contenidos consolidados.	Pasado y presente colocan al estudiante para hacer uso de lo aprendido, consolida acciones que requieren de ejecuciones en donde exprese lo aprendido.
6. REPRODUCIR: Pedir al estudiante que propague y comunique ideas. Reconstruya experiencias previas sin orden temporal o lo haga en interacción dinámica o funcional con los eventos. Ejemplo: “recuerda, tú hiciste uno de estos en clase”, “¿has manipulado un simulador de vuelo?”; “trata de hacerlo como yo”; “¿cómo haces esto?”.	ASIMILACIÓN PROGRESIVA: <u>Un primer segmento de contenidos o conceptos influye en los siguientes,</u> los segmentos por asignatura y las materias seriadas deberán producir saberes progresivos y acumulados, no necesariamente continuos, es decir cada materia o contenido depende para su saber del anterior	Observa continuidad, hace cortes intelectuales, el saber necesario será sustituido por otro. Cuando se observa progresión, los mapas conceptuales colaboran a integrar saberes. Organiza actividades fuera de planes de estudio para inducir progresiones de contenidos que están sueltos en este tipo de organización, así el alumno podrá integrarlos
7. SECUENCIAR. Que elabore sucesiones ordenadas y procedimientos de eventos temporales o pasos articulados e históricos, llevando a cabo una tarea. Ordenar eventos temporalmente o en pasos articulados, tanto en una historia como llevando a cabo una tarea, o pedir al estudiante que lo haga. Palabras claves: Ultimo, próximo, después,	ASIMILACION REGRESIVA: Cuando un segmento de conocimiento anterior influye en el conocimiento <u>el alumno reconstruye lo que le antecedió.</u> El último segmento de contenidos o conceptos influye en los pasados, los segmentos por asignatura y las materias seriadas deberán producir saberes regresivos y discontinuos, es decir cada	Sus expresiones más comunes están en contenidos que se producen en la parte final del curso. Los conocimientos previos aprendidos en semestres iniciales o en etapas anteriores no definieron adquisiciones de patrones de conducta y a partir de la confrontación con nuevos





<p>empezar, el que sigue comienzo...</p> <p>Ejemplo: “primero ve el índice”, “con las conclusiones repite...” “¿cómo lo hizo?”,</p>	<p>materia o contenido depende para su saber hasta del fin de un saber o de un curso.</p>	<p>conocimientos, estos pudieron dejar “lagunas” que en muchas ocasiones no son recuperables del todo.</p> <p>Es recuperable, si se conocen las funciones de dicho conocimiento y sus nexos con otros nuevos, es decir jamás se suplirá a las clases o lecciones no asimiladas, pero se puede esperar que exista elasticidad para recuperar algún conocimiento, al menos en su estructura, es la posibilidad de incorporar a la lectura de comprensión dentro de las habilidades cognoscitivas.</p>
<p>8. COMPARAR: Pedir establecer diferencias o semejanzas: similitudes o diferencias entre clases de objetos presentes o pedir al alumno que lo haga; no se incluye la razón de estas semejanzas o diferencias. <i>Describir similitudes:</i> Notificar características comunes ostensivas (análisis perceptivo). Ejemplo: “¿son lo mismo?”; “¿en que se parecen?”. <i>Describir diferencias:</i> Identificar diferencias ostensibles entre cosas (análisis perceptivo). Ejemplo: “¿en qué se diferencia el hidroplano del aeroplano?”; “¿en qué se diferencian el concepto del término”. <i>Inferir similitudes:</i> Identificar cosas comunes no observables, no presentes, analogías, relaciones parte-todo. Ejemplo: “¿te parece a ti</p>	<p>ASIMILACIÓN CONTIGUA: Dependiendo de la proximidad de los segmentos.</p> <p>Contigua progresiva Cuando la <u>relación en la cadena de conocimientos</u> es de uno a uno e inmediato, esto es, un contenido de la enseñanza afecta al siguiente.</p> <p>Contigua regresiva Cuando la <u>relación en la cadena de conocimientos es inmediato</u>, esto es, un contenido de la enseñanza afecta al anterior y lo modifica</p>	<p>El aprendizaje pierde la perspectiva global porque jerarquiza el paso inmediato o anterior. La posibilidad de restaurar conocimientos se establece cuando es capaz de leer nuevamente las clases o bien que use nuevamente los textos pasados para referir un contenido. No es el sentido común, ni la eficacia de su respuesta, es la condición de la relectura y el repaso de los apuntes o los libros pasados lo que le posibilita el avance continuo.</p> <p>La asimilación contigua regresiva, considera segmentos amplios de relación que se producen conforme avanza el curso o la profesión la síntesis y evaluación son las actividades de recuperación de</p>



<p>un núcleo?”. <i>Inferir diferencias:</i> Identificar diferencias no observables. Ejemplo: es lo mismo ADN que ARN...</p>		<p>contenidos y están dados por la elaboración de trabajos finales con criterios</p>
<p>9. COMBINAR: Pedir al alumno algo diferente: identificar afinidades entre los elementos equivalentes de la misma clase, organizar en un todo los elementos incluidos en el, poner en orden jerárquico o pedirle que lo haga. <i>Clasificación simétrica:</i> reconocer los elementos comunes de una serie. Ejemplo: “¿cuál va junto?”. <i>Clasificación asimétrica:</i> Organizar cosas en algún orden secuencial, viendo la relación como un continuo, algún tipo de seriación, comparación, donde cada cosa está relacionada con la anterior y con la siguiente (de mayor a menor). Ejemplo: “¿cuál no pertenece a este grupo”; “¿cuál viene ahora?”. <i>Enumerar:</i> Seriar, enumerar cosas no parecidas, recuento ordinal o pedir al alumno que lo haga. <i>Ejemplo:</i> “1,2,3,4...”. <i>Sintetizar:</i> Reconstruir componentes en un todo organizado, juntar, crear una nueva forma, sumar un número de cosas discretas. Ejemplo: ¿que indica el promedio?</p>	<p>ASIMILACION NO CONTIGUAS Relaciona segmentos de conocimiento, aun cuando no estén ordenados.</p> <p>No por secuencias estructuradas, sino por segmentos nuevos.</p> <p>Asimilación No Contigua Progresiva: <u>Establece relación de contenidos iniciales con finales</u> en algún proceso de aprendizaje.</p> <p>Asimilación No Contigua Regresiva: <u>Establece relación de contenidos finales con los anteriores</u> en algún proceso de aprendizaje</p>	<p>Establece relación de contenidos en la cadena de aprendizajes en donde se ofrecen saltos, el contenido de la enseñanza brinda la posibilidad de iniciar un contenido, abandonarlo temporalmente y regresar a el para codificar nuevos conocimientos. Puede perder la posibilidad de no establecer orden o secuencia en la organización de contenidos si no establece estos saltos. Es importante que el alumno pueda relacionar varios segmentos de conocimiento aun cuando no estén ordenados por secuencias estructuradas sino por segmentos nuevos.</p> <p>Es necesario fomentar habilidades de búsqueda con la finalidad de mantener a la actualización como el mejor instrumento de regresión a contenidos iniciales.</p>

Los procesos complejos en la regularidad de la formación curricular no son abordados por la enseñanza y en el mayor de los casos se dejan a las posibilidades de los alumnos, este modelo aborda tal situación colocada para los periodos terminales de la formación.



PROCESOS COMPLEJOS. NIVELES TERMINALES Y FUNCIONES COMPLEJAS.

<p>Demanda distanciamiento alto. Acción para la enseñanza (Sigel, 1982).</p>	<p>Procesos sustitutos del aprendizaje. (Bosch, 1983)</p>	<p>Competencias curriculares terminales</p>
<p>Pide que exponga una hipótesis racional o la elabore y que trascienda en todos los términos las cualidades perceptivas del ambiente; se refieren a la elaboración de ideas o postulados</p>	<p>El alumno reemplaza a un contenido por otro, sin que esta sustitución se deba a la influencia de un contenido próximo, pues en este caso se clasificaría como asimilación.</p>	<p>Fin de cadenas de aprendizaje, el alumno ha definido un estilo para enfrentar situaciones. Si no las incorporo, es tarde para regresar, deberá aprender en otros espacios.</p>
<p>10. EVALUAR: Pedir al alumno que asigne atributos y valores, estimule criterios. Valore consecuencias, competencias, efecto, esfuerzo o ejecución. Ejemplo: verificar si la tarea se ha hecho según las expectativas, “¿se puede hacer?”. INFERENCIA CAUSA-EFECTO: El maestro pide al alumno que establezca relaciones causa-efecto y que elabore propuestas. Ejemplo: “¿por qué esta roto?”, “¿por qué ocurrió eso así?”; “me gustaría saber qué pasaría si lo interpretaras con otro autor</p>	<p>SUSTITUCION FRONTAL: Un contenido unitario y posterior es sustituido por otro anterior e independiente <u>construido por la propia interpretación del estudiante</u> o por contenidos paralelos sin relación.</p>	<p>El aprendizaje se ve limitado, por segmentos de contenido ajenos a la formación como alguna otra actividad diferente a la formación y que le implica el uso de más tiempo, cuando son nuevas el alumno aun hace uso de viejas enseñanzas o de los primeros niveles de instrucción escolar, actualiza su aprendizaje a los tiempos actuales. Hacia la segunda parte del contenido del curso o profesión, revierte la sustitución utilizando lenguaje técnico o propio de la disciplina.</p>
<p>11. PLANIFICAR: Pedir que haga planes o programas compartidos. Que especifique condiciones para llevar a cabo una acción completa y de una manera ordenada, objetivo: ejecutar la acción ideal. Ejemplo: “dime todo lo que</p>	<p>SUSTITUCION POR AUSENCIA DE SEGMENTO MÚLTIPLE O SIMPLE. Cuando la sustitución la realiza un contenido lateral el proceso se denomina laterización de coincidentes.</p>	<p>Segmentos de aprendizaje intermedios tardíos, pueden y suelen sustituirse por otros contenidos emergentes, debido al rezago en los tiempos de la enseñanza (en el programa). Desaparece al final del curso,</p>





<p>tienes que hacer para evitar la crisis”.</p>		<p>la enseñanza o la formación, se puede prolongar hasta el otro nivel de formación, termina con prácticas unitarias.</p>
<p>12. PROPONE ALTERNATIVAS: Seleccionar una acción. Pedir al alumno que proponga diferentes opciones o maneras de ejecutar la tarea o seleccionar una acción nueva. Ejemplo: “inténtalo de otra manera”; “¿sabes otra manera de hacerlo?”.</p>	<p>SUSTITUCION POR BLOQUEO DE OPCIONES. Las diferentes opciones de aprendizaje se sustituyen por bloques de contenidos que producen ruido cognoscitivo, es decir ingresan de forma simultánea y cierran la posibilidad a nuevo conocimiento</p>	<p>No puede aprender un nuevo conocimiento porque ya tiene reafirmado otro anterior y no puede ingresar a nuevas opciones. Las sustituciones se producen entre nuevas opciones y contenidos bloqueadores que poseen el mismo punto de articulación. Desaparece a la mitad de la formación, cuando el alumno integra conceptos y materializa acciones de lo aprendido, es decir cuando es crítico.</p>
<p>13. TRANSFORMAR Transmitir producción de cambios, cambia la función o apariencia de algo, atender al proceso de cambio los materiales, personas o sucesos o pedir al alumno que incluya inferencias en cuanto a predicciones relacionado con un cambio de estado. Ejemplo: “¿qué necesitas hacerle a una roca para transformarla en metal?”; “convierte la madera en papel”.</p>	<p>SUSTITUCION POR PÉRDIDA DE SIGNIFICADO. Un contenido importante y relevante se sustituye por uno sin relevancia, la enseñanza pierde valor en la medida que el aprendiz solo la valora por la obligatoriedad y no por la relevancia para su formación.</p>	<p>Su expresión más común está en la evitación por parte del alumno hacia nuevos compromisos con su aprendizaje. Desaparece cuando el alumno traslada la dedicación de su tiempo a la actividad de aprender y reduce las paralelas, las nuevas búsquedas, las lecturas sin calificación son indicadores del cambio</p>
<p>14. RESOLVER CONFLICTO. Pedir presentar información contradictoria o conflictiva con una solución, condición negativa atendiendo a una solución alternativa o pedir que lo haga; incluye inferencias relacionadas causa-efecto con un elemento adicional de identificación del elemento central que puede ser</p>	<p>SUSTITUCION POR CONFUSION: Se trata de sustituciones entre contenidos simultáneos altamente representativos y menos representativos, pero igualmente importantes aun cuando no para ese momento</p>	<p>No separa sustituye uno por otro aun cuando descontextualizados pasa de uno a otro sin diferenciarlos, el trabajo en servicio con prácticas académicas, de laboratorio o de réplica de contenidos, presentar un trabajo públicamente permite la separación de contenidos. Desaparece en torno a</p>



transferida a otra situación. Ejemplo: "si quedaran residuos de sangre, todavía podrías identificar al criminal"; "si no hay ninguna luz aquí, ¿porque hay vida?".		acciones organizadas y relevantes para la formación, pero se ha de tener en cuenta que en algunos contextos puede ser una variante estable.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CONCLUSIONES: Lo anterior lleva a replantear el papel de las instituciones escolares en sus funciones sustantivas, crear y recrear el conocimiento y buscar resolver los problemas de la sociedad, la formación de individuos y desde luego la recuperación de la propuesta: Del análisis cuantitativo del desarrollo (Tinbergen, J. 1994), se abre la posibilidad de acercamiento, interpretación y búsqueda de soluciones, así los fundamentos cambian el sentido de su interpretación e:

- 1 Intensificar la búsqueda por caracterizar a contenidos manifiestos y expuestos, que están normado a un cuerpo de conocimientos, para describir líneas tecnológicas, atender eventos o diferenciar indicadores en su magnitud y/o relevancia, (Hernández, Fernández y Baptista, 2005), esto identifica otras cualidades y categorías de estudio.
- 2 Discutir su composición, características y tipos de relación entre cada indicador y sus sistemas dispuestos, observando transformaciones temporales y espaciales de las diferentes variedades del comportamiento. Analizar contextos, situaciones y escenarios, en donde se expresa el desarrollo, incorporado al sistema educativo y sus acciones reguladoras y normativas, en todos los espacios curriculares como partes de ese proceso de desarrollo.
- 3 Describir procedimientos para guiar la creación de condiciones, arreglos y disposiciones acordes a la existencia de recursos materiales, intelectuales y formativos. Diseñar tecnologías para generar disposiciones y medios, para el alcance de misiones, fines, metas y objetivos, como guías para propiciar, inducir y facilitar el desarrollo psicológico y determinar compromisos y alcances de la intervención psicológica y delimitar acciones, su impacto en la educación y su deslinde de condiciones explicadas con mayor amplitud y profundidad por otras disciplinas.





BIBLIOGRAFÍA

- Bosch, Laura. (1984). El desarrollo fonológico de simplificación en el habla infantil: una prueba para su evaluación. En: González c, Antonia M. (1995). El desarrollo del lenguaje: nivel fonológico. Practica #4. P 76-87. En Psicología del desarrollo: teoría y prácticas. Ediciones aljibe.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2005). Metodología de la investigación. McGraw-Hill. México.
- Sigel, Irvin. E. (1982). The relationship between parental distancing strancing strategies and the childs cognitive behavior. En I. M. Laosa y I. E. Sigel. *Family as learning environment for children*, educational testing service, Princeton, New Jersey. New York and London: Plenum press.
- Tinbergen, Jan. (1994). Hacia una Economía Mundial: sugerencias para una política económica internacional. Planeta-Agostini. Barcelona.

