

LA CONFIGURACIÓN DEL PROYECTO DE VIDA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORMAR PSICÓLOGOS

Roberto Arzate Robledo

Rubén González Vera

Herminia Mendoza Mendoza

Norma Leticia Cabrera Feroso

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Resumen

Se presenta una investigación sobre la adquisición del aprendizaje formativo en psicología, teniendo como estrategia didáctica principal la construcción del proyecto de vida en la comunidad, en donde participaron 34 alumnos del primer semestre de psicología. Se utilizaron una variedad de instrumentos (carpeta, composiciones y seminarios, entre otros), simultáneamente a la revisión del Programa de Psicología Experimental Teoría I. Los resultados obtenidos mostraron un desarrollo diferenciado del aprendizaje, observado en la elaboración de distintos proyectos aplicables a la comunidad; el proyecto de vida funcionó como apoyo didáctico a la formación del psicólogo, en combinación con otras estrategias de aprendizaje. Apoyados en sus recursos personológicos y contextuales, los alumnos mediatizaron las exigencias sociales y académicas, elaborando reflexiones, expectativas, autovaloración y afectos agradables y desagradables. Sin embargo, se sugiere trabajar sobre el desarrollo de la autocrítica, persistencia y resistencia a la frustración.

Palabras clave: aprendizaje formativo, proyecto de vida, recursos personológicos, estrategias de aprendizaje, autogestión comunitaria.

Abstract

It presents research on learning acquisition training in psychology, with the main teaching strategy project construction of life in the community, where participation of 34 students in the first semester of psychology. We used a variety of instruments (folder, compositions and seminars, etc.), simultaneously with the revision of Experimental Psychology Program Theory I. The results showed differential development of learning observed in the development of various projects applicable to community life project functioned as a teaching aid psychologist training, in combination with other learning strategies. Supported by personological and contextual resources, students mediated social and academic demands, developing thoughts, expectations, and self-worth pleasant and unpleasant emotions. However it is suggested to work on the development of self-criticism, persistence and frustration tolerance.

Keywords: educational learning, life planning, personological resources, learning strategies, community self.

Abstrato

Visão geral. É uma investigação sobre a aquisição da formação em psicologia, tendo como estratégia principal de ensino de aprendizagem a construção do projeto vida na Comunidade, a presença de 34 alunos no primeiro semestre de psicologia. Uma variedade de instrumentos (pasta, composições e seminários, entre outros), foram usados simultaneamente para a revisão do programa de teoria da Psicologia Experimental que eu. Os resultados mostraram um desenvolvimento da aprendizagem, observados no desenvolvimento de vários projetos aplicáveis à Comunidade; o projeto de vida funcionava como apoio educacional para a formação do psicólogo, em combinação com outras estratégias de aprendizagem. Apoiado em recursos personologicos e contextual, estudantes mediatizaram social e acadêmico exige desenvolver pensamentos, expectativas, auto-avaliação e emoções agradáveis e desagradáveis. No entanto, sugere-se que trabalhar no desenvolvimento de tolerância de persistência e frustração

Palavras-chave: aprendizagem educacional, planejamento de vida, personological recursos, estratégias de aprendizagem, comunidade auto.

Fundamentación

A lo largo de varios años se ha encontrado, utilizando, entre otros instrumentos, dinámicas grupales y composiciones, que el ingreso de los estudiantes de los primeros semestres de la carrera de Psicología, se caracteriza por tener un conocimiento muy pobre de esta, su elección se realiza con base a aquello que nada tenga que ver con las Matemáticas, la Biología, la Filosofía, la Historia, entre otras; esperan resolver algunos problemas personales o familiares, otros tienen una visión pragmática de ella, dado que, en bachillerato en la materia de psicología, realizaron talleres sobre alcoholismo, sexualidad. Consideran que la psicología es el psicoanálisis, o el conductismo, o tiene que ver con pseudo terapias alternativas, entre otras razones de este tipo (Arzate, 2010, 2012).

En general se puede decir, que tienen un pensamiento pragmático-instrumental y mágico-religioso de la psicología, solo alrededor de un 10% de los que ingresan manifiestan tener un conocimiento de la diversidad de posturas teóricas que conforman la psicología, de sus aplicaciones, expresando una motivación profesional concreta en alguna de sus áreas. Con respecto a sus afectos vinculados a la esta y a la institución a la que ingresan, predominan las positivas, manifiestan alegría, optimismo, interés, angustia, incertidumbre, inseguridad, pasión, altruismo, satisfacción, disposición a aprender, temor, entre otras.

No obstante, el estudiante llega con una serie de recursos cognitivos-afectivos que le han permitido alcanzar este nivel educativo y resolver una serie de problemáticas a las que se han enfrentado, ya que desde el punto de vista de la escuela histórico cultural y de acuerdo con Mitjás (1993) los sujetos no parten de una creatividad cero y la considera como “el proceso de producción de algo nuevo que cumple exigencias de una determinada situación social en el cual se expresa el vínculo de los aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad” (p. 32). Por lo que es importante que en el estudiante se sigan desarrollando tales recursos, así como, la ubicación de la psicología como ciencia. Para lo cual una tarea problema relevante para tal fin, pudiera ser la elaboración de su proyecto de vida en la comunidad; y de esta manera terminar con el mito o la creencia errónea con la que llegan los estudiantes y tienen algunos profesores de que únicamente van a ser los depositarios de un conocimiento acabado y con recursos muy limitados. En contraposición con lo anterior, desde esta perspectiva se considera que los estudiantes como personas que viven en sociedad y sujetas a un proceso educativo, siempre han experimentado nuevas exigencias, expresadas en necesidades, que tratan y que en realidad han llegado a compatibilizar con dichas exigencias, actualizándolas. De una manera u otra en este proceso de intercambio se han vivenciado estados afectivos agradables y desagradables que estimulan o detienen esta tendencia actualizadora, cuya construcción personal ha pasado de lo interpersonal a lo intrapersonal (configuración, interiorización) y de lo interno a lo externo (exteriorización) y en este proceso han sido capaces, a pesar de todo, de desarrollar una serie de recursos cognitivos afectivos, tanto para salir adelante en lo educativo, como en la vida en sociedad.

Por tales razones, es importante señalar la importancia de proporcionar tareas problemas (proyecto de vida y carpeta, entre otros) que sigan facilitando el desarrollo de tales recursos, así como, una

visión más seria de la disciplina, a través de una formación científica amplia del psicólogo que facilite una comprensión apegada a la realidad de su contexto. De una manera u otra, es la intención del programa de estudios de primer semestre de Psicología Experimental Teórica I (González, Arzate y Mendoza, 2009), dado que, los contenidos de las unidades que lo integran, se asumieron de manera flexible, de acuerdo a los intereses del alumno y de la presente investigación y tienen que ver, con la identidad del psicólogo, historia de la psicología, filosofía de la ciencia y método científico, bases biológicas de la psicología, métodos de la psicología, el estudio de diversos procesos psicológicos y sus aplicaciones, desde diferentes perspectivas teóricas, histórico cultural, conductismo y psicología genética.

En vista de lo anterior, se considera que en el proceso de aprendizaje, la pedagogía ocupa un lugar importante en estrecha relación con la psicología, sin embargo, el predominio de la concepción cognocitivistica de la educación ha conducido a sobredimensionar el alcance del aprendizaje como mecanismo socializador; que en su comprensión y su implementación práctica se reduce a conocimientos, hábitos y habilidades, dejando fuera otros componentes de la subjetividad, como los afectivo-motivacionales. Así, el aprendizaje significativo se entiende como la significación de los nuevos conocimientos que se colocan o se insertan con los ya existentes; no por el modo en que se vinculan con las necesidades y motivos del sujeto, sino por los conocimientos precedentes; de ahí que quede atrapado dentro de los límites cognocitivistas.

En contraste con la posición mencionada, desde el enfoque histórico cultural el aprendizaje se concibe como una adquisición de experiencia histórico social, de aquella que para el sujeto es importante, necesaria, significativa y con sentido personal para su vida, en el momento en que la aprende y en función de sus planes y proyectos futuros. Implica el desarrollo de recursos cognitivos afectivos que el estudiante moviliza al enfrentar una situación complicada, por lo que el aprendizaje es formativo, situado y complejo; es la síntesis de lo individual y lo social, requiere de contextos, de un sistema de actividades y relaciones de comunicación donde se puedan afrontar tareas-problemas reales y relevantes (Bermúdez, 2001; Bozhovich, 1976; D' Angelo, 2005, 2009; Díaz Barriga, 2006, 2009; González Rey, 2007, 2009 y Vygotsky, 1996).

Estas tareas problema, bien se pueden realizar en lo que Wenger (2001) llamó comunidades de práctica, que se caracterizan por tres dimensiones mediante las cuales las comunidades expresan una coherencia en la práctica como **fuentes de motivación**: 1) compromiso mutuo; 2) empresa conjunta y 3) repertorio compartido. El compromiso mutuo, se refiere a que al estar incluido en lo que tiene importancia puede convertirse en fuente de motivación; formar parte de prácticas compartidas, donde las personas se ayudan mutuamente, surgiendo el compromiso con la práctica, que une a los participantes de manera compleja, no reduciéndose a una sola motivación, poder, placer, colaboración, deseo, relaciones económicas, competencias, disposiciones utilitarias, entre otras. En relación a la empresa conjunta, la negociación resulta importante para la aceptación de una responsabilidad mutua y de este modo hacer que la situación se convierta en más amigable para todos. Es decir, las condiciones, los recursos y las exigencias solo conforman una práctica cuando han sido negociadas por la comunidad y de esta manera la convierten en su empresa. Por último, el repertorio compartido, se refiere a que con el tiempo, la acción conjunta con el objetivo de cumplir la meta de una empresa crea recursos para negociar significados, este repertorio incluye, rutinas, palabras, gestos, instrumentos, maneras de hacer, relatos, acciones, símbolos, entre otros que la

comunidad ha creado. Incluye el discurso a través del cual la comunidad crea afirmaciones significativas sobre el mundo y estilos de expresión. La combinación de estas tres dimensiones de la práctica compartida genera una energía social, una motivación que muchos han experimentado. Es decir, no se intenta idealizar estas comunidades, dado que pueden dar lugar a una experiencia de significado y a la inversa ser rehenes de esa experiencia. Es un lugar de compromiso en la acción, en las relaciones interpersonales, en el conocimiento compartido y en la negociación de empresas.

El estudiante no parte de cero, dado que, el aprendizaje se concibe como un sistema individualizado de la información en determinación recíproca con el desarrollo de la personalidad (transformadora, consciente, cooperativa, activa y responsable) la cuestión es que se requieren contextos, en interacción con lo constituido en el alumno, donde se estimule la curiosidad, la imaginación, el planteamiento de preguntas e hipótesis, la controversia y la crítica pero sobre todo donde se propicie la generación y apropiación de los saberes relevantes para la profesión. Estas estrategias serán auténticas si se conecta la experiencia educativa y la evaluación con asuntos relevantes de la vida real, si se vincula la escuela con la vida; en donde un indicador de desarrollo es establecer la consonancia entre las exigencias de la comunidad y las necesidades personales y profesionales del estudiante, a través de la elaboración de su proyecto de vida (Bermúdez, 2001; D' Angelo, 2005; Díaz Barriga, 2006, 2009 y Mitjans, 1993). Por su parte, para Dussel, (1998, citado por Flores, 2011), también es importante la construcción de proyectos viables, teniendo como una de sus características el desarrollo de la vida en comunidad, y al mismo tiempo propone que esta sería un principio necesario de una psicología científica. Safa (2001) señala la importancia del trabajo en comunidad, en la construcción de su identidad, como un espacio local donde a pesar de todo se construye un mejoramiento de la calidad de vida de sus integrantes, desde aquí se vive, se demanda y se imagina el futuro.

Es fundamental el desarrollo de habilidades que contribuyan a establecer la relación de la escuela con la vida, en ese sentido, cabe aclarar que para González Rey (2007, 2009), el sujeto que aprende, recibe la información o el contenido del aprendizaje que lo convierte en contenido psicológico que incorpora o personaliza; donde un mismo contenido psicológico, puede ser utilizado y comprometido en un sistema de acciones, operaciones y relaciones de comunicación (sistema de actividad y comunicación) para enfrentar y dar solución a diferentes problemas de la vida. Un mismo contenido tiene expresiones funcionales diferentes en cada sujeto, y de esta manera se explica cómo a través de una situación de riesgo se encuentran diferencias sistemáticas en todos y cada uno de los estudiantes, en la forma en que su conducta se vincula a los diferentes parámetros de situación a los que se enfrenta y las respuestas que se manifiestan.

Esta idea es clave para comprender que la construcción de las habilidades se articula al desarrollo de la personalidad, que se concibe como la integración psicológica individual y no anula ni sustituye reflexiones, valoraciones, decisiones y comportamientos del estudiante, que activamente debe asumir ante las múltiples exigencias externas. El estudiante como sujeto activo de su regulación se apoya en la personalidad para ejercerla; de tal manera que las *habilidades se conceptualizan como configuraciones psicológicas dentro de su estructura sistémica, donde en la acción individual se utilizan estos recursos personalológicos para favorecer a la transformación de la personalidad y comportamientos concretos*. El estudiante portador en cierto nivel de desarrollo de habilidades, interactúa, su aprendizaje se da en contextos de interacción que son generadores de necesidades que

estructuran y jerarquizan los motivos, dando sentido y dirección a la regulación del comportamiento en las diferentes situaciones. La realidad interactiva es mediatizada por el estudiante a través de estas configuraciones psicológicas, utilizando su contenido con un grupo de operaciones, acciones y relaciones de comunicación, vinculándose externamente con su propia actividad.

D'Angelo (2001, 2005) al referirse a la concepción de la personalidad como sistema complejo, menciona que no se manifiesta de manera abstracta sino que adquiere una forma concreta, de acuerdo con el lugar que ocupa el individuo en la estructura social y toma de posición con respecto a los procesos sociales en que él participa.

Desde estos presupuestos teóricos se manifiesta la importancia de considerar que al estudiante no se le puede estudiar fuera del sistema de relaciones sociales en que está inmerso, y de las exigencias que se derivan de ese sistema, aun cuando, dado su carácter activo, existan determinantes internas en la expresión del desarrollo de su personalidad, lo que indica la necesidad de enfocar dialécticamente esta relación entre lo interno y lo externo a la hora de definir cuándo se ha alcanzado en el desarrollo de la personalidad.

Para García, Cáceres y Romero (s/f) es importante tener en cuenta que esta interacción con el medio, con los demás y consigo mismo no puede verse fuera de las expectativas, exigencias y requerimientos sociales, las que pautan los parámetros dentro de los cuales esas interacciones se establecen, así como las normas que regulan la manera en que el sujeto debe proyectarse, asimiladas y convertidas en propias y que se convierten, junto a otros elementos, en determinantes internos del comportamiento; lo que manifiesta el equilibrio entre lo social y lo individual, entre las necesidades y exigencias sociales y las del sujeto. Por lo tanto, cualquier cambio que se produzca en los contenidos y funciones de la personalidad de un sujeto, aunque implica un desarrollo, no se considera crecimiento personal. Por ejemplo, en un sujeto, producto de determinadas influencias, se pueden presentar cambios en su esfera cognoscitiva: nuevas características de sus procesos, desarrollo de sus operaciones mentales, entre otros; si estos cambios no afectan su personalidad de tal modo que se produzcan modificaciones en la manera en que interactúa con lo que le rodea y con sus semejantes en su vida cotidiana, en la relación que tiene consigo, a partir de lo que se le exige socialmente, entonces, aunque se ha producido un desarrollo (en este caso de una esfera de su personalidad), no ha habido un crecimiento personal.

García, Cáceres y Romero (s/f) definen el crecimiento personal en un sujeto, como el proceso de cambio y transformación que se produce en los contenidos y funciones psicológicas de la personalidad, que permite un nivel de regulación y autorregulación comportamental, implica, a partir de las exigencias de la sociedad, una mejor relación con el medio, con las otras personas y consigo mismo. Dichos recursos y cualidades que se desarrollan como parte de este proceso, movilizan habilidades creativas exteriorizadas en la vida de la persona; dado que, la creatividad desde el enfoque personalógico de la escuela histórico-cultural, además de responder a las exigencias sociales está vinculada a aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad y a recursos personalógicos.

Por lo que se propone el proyecto de vida en la comunidad para analizar de manera compleja y dialéctica esta relación de totalidad entre lo interno y lo externo. Es a través del sistema de acciones y relaciones que se interioriza un proyecto de vida y a su vez a través de las acciones y relaciones planificadas en el proyecto de vida se incide en su desarrollo y su configuración personalógica.

Para D'Angelo (2005) el proyecto de vida, también se ha considerado una unidad de análisis para designar aquellos cambios que se producen en la personalidad de los estudiantes, lo cual puede ser utilizado por los profesores en el contexto de su práctica pedagógica en las aulas. Bajo estos supuestos teóricos, se define el crecimiento personal en un sujeto, como el proceso de cambio y transformación que se produce en los contenidos y funciones psicológicos de su personalidad, que permite un nivel superior de regulación y autorregulación comportamental e implica, a partir de las exigencias de la sociedad, una mejor relación con su medio, con las otras personas y consigo mismo.

Objetivo: Evaluar la construcción del proyecto de vida en la comunidad como modelo didáctico para el desarrollo de recursos cognitivos-afectivos asociados a la asimilación de conocimientos sobre la psicología.

Metodología

Se utilizó la investigación-acción, como una estrategia que moviliza la personalidad alrededor de un proyecto, utilizando una variedad de instrumentos, en un contexto de apropiación donde se produce un desplazamiento de posiciones entre investigador y actor; docente y alumno; observador y sujeto de observación. En el caso del alumno, por el papel que juega en la preparación y conducción de seminarios, en la elaboración y justificación de su problema, en el esfuerzo de compatibilizar sus intereses profesionales vinculados a la psicología con las exigencias y necesidades comunitarias, entre otros aspectos. Con respecto al profesor, actúa como moderador, mediador y facilitador, pero también como tutor, experto y supervisor, concibe estrategias de enseñanza compensadoras. En el aprendizaje cooperativo como en el aprendizaje independiente, organiza actividades de aprendizaje que sigan estrategias variadas, que pongan de manifiesto la relación de los contenidos objetos de estudio con los problemas de la vida cotidiana y propicien una comprensión significativa de los conceptos y la transformación de la realidad.

En concordancia con González Rey (2007) se trata de un estudio centrado en la personalidad, en el sujeto y sus decisiones, lo cual implica la tarea de reconocer –a través de un proceso interpretativo, constructivo– aquellas “configuraciones subjetivas que caracterizan la organización individualizada de la personalidad humana”, en su carácter constitutivo y constituyente de los sentidos subjetivos. La experiencia personal –las vivencias– de un sujeto concreto expresada en actividades, operaciones y relaciones. Un planteamiento metodológico constructivo e interpretativo permitió generar información al descubrir los sentidos subjetivos de las acciones de los sujetos, respuestas en las que actualizan sus potencialidades y quedan expresadas sus necesidades y las exigencias sociales que, organizadas y constituidas a nivel subjetivo, constituyen la historia subjetiva de cada sujeto concreto en su condición social, concretizadas en su proyecto de vida. Es una investigación centrada en los significados socialmente construidos, que se expresan en la singularidad de la producción del alumno y tienen su referente en las necesidades como componente primario en la organización de la personalidad, como interpretaciones co-producidas y compartidas por su pertenencia a diferentes agrupaciones sociales (estudiantiles, deportivas, vecinales, culturales, entre otras).

Sujetos: Participaron 34 alumnos que cursaron el primer semestre de la carrera de psicología.

Procedimiento: La investigación se realizó a la par que la revisión del Programa de Psicología Experimental Animal. Teoría I (PET I). (González, Arzate y Mendoza, 2009), se omitieron algunas referencias del programa, pero se integraron otros artículos, de acuerdo a las necesidades de los

alumnos y de la investigación. Durante un semestre, se revisó el material a través de seminarios, cuatro veces a la semana, de dos horas cada uno. Se formaron equipos de trabajo, de alrededor de cuatro alumnos y decidieron con cual comunidad trabajarían. El modelo construcción del proyecto de vida en la comunidad se consideró como un *apoyo didáctico* para la formación del psicólogo y se implementaron las siguientes etapas e integración de los proyectos: 1) Selección del problema y campo de aplicación de su proyecto al revisar, utilizando para tal fin, el tema de la identidad del psicólogo, así como, una conceptualización de la subjetividad desde el punto de vista de la escuela histórico-cultural; 2) Fundamentación epistemológica, teórica y metodológica de su proyecto desde la perspectiva histórico-cultural al revisar los contenidos respectivos del programa de estudios; 3) Se utilizaron los diversos temas del programa PET I para la fundamentación de su proyecto, como los de historia, métodos y procesos psicológicos de la psicología, así como, sus diversas aplicaciones, entre otros; 4) Observación y registro de los recursos materiales y humanos de la comunidad donde vive el estudiante; 5) Entrevista a tres personas de su comunidad, sobre la percepción y necesidades que tienen de esta; 6) Entrevista a tres líderes de su comunidad sobre el mismo tópico anterior; 7) Compatibilizar sus interés personales y profesionales con las necesidades de la colonia donde vive; 8) Elaboración del proyecto, basado en el seguimiento de la estrategia para la elaboración de un producto industrial (Díaz Barriga, 2006, 2009); y en la autogestión cooperativa (UACM, 2010) y 8) selección por parte de los equipos de trabajo, de un área de la psicología donde se integraron los proyectos anteriores. Para la realización de cada etapa se tomaron en consideración diversos criterios y actividades; en el salón de clases, durante los seminarios, se revisaron los contenidos, y se aplicaron instrumentos interactivos (observación, dinámicas de grupo, psicodrama, conferencias, películas) y de expresión personal (carpeta, guías de observación, frases incompletas, composiciones, cuestionarios, registros observacionales, dibujos, participación, conversaciones, entrevistas, diarios de campo y de clase, situaciones experimentales, conflictos de diálogos). El aprendizaje se pudo reflejar en la elaboración de su proyecto de vida en la comunidad, en donde se podían evaluar y autoevaluar: 1) El conocimiento de la profesión; con las respuestas a las preguntas, ¿Cómo?, ¿Qué?, ¿Dónde? ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Cuánto? y ¿Cuándo?, entre otras; como lo fundamentaron, con qué elementos científicos y grado de profundidad de estos (la epistemología, método, supuestos, las técnicas que se utilizaran, la relevancia histórica y social, entre otros); 2) Grado de desarrollo del área socio-afectiva, en donde se contemplaron los recursos cognitivos-afectivos para la realización de su proyecto de vida en la comunidad y en la apropiación de conocimientos de la psicología y 3) La viabilidad de la elaboración y aplicación de su proyecto al contemplar, con diferentes grados de desarrollo otras áreas, como la mercadológica, la financiera, la jurídica y la técnica. La elaboración de la carpeta, sirvió para demostrar los aprendizajes logrados, sobre todo en la actitud y en la disposición, como una colección de los trabajos académicos que los alumnos realizaron durante el ciclo escolar, de acuerdo a una lógica, para la demostración de su proceso de aprendizaje formativo y de obtención del producto final obtenido.

La evaluación y autoevaluaciones se realizaron a través de la participación con un 20% de la calificación total, coordinación de seminarios un 10 %, examen con base a una guía de estudios por unidad temática del programa de psicología experimental un 5% y la realización del proyecto de vida en la comunidad un 25 % de la calificación, los estudiantes desde los primeros días tuvieron conocimiento de cómo iban a ser evaluados. En total el 60 % de la calificación, el otro 40 % correspondía a tutorías. Las diferentes etapas e instrumentos, que conlleva el modelo pedagógico se

evaluaron de acuerdo a la integración, congruencia y continuidad de los indicadores obtenidos por los proyectos e instrumentos mencionados (González Rey, 1997, 2009a) los puntajes se asignaron con base a esos indicadores que se definieron con el apoyo de descriptores y guías de observación construidas para identificar distintos niveles de elaboración, desde un desarrollo descriptivo, de aprendizaje hasta elaboraciones personalizadas, complejas, del experto. Una escala de evaluación donde se establecieron niveles progresivos de dominio o pericia relativa al desempeño que un alumno mostró, respecto a un proceso o producción determinada.

Resultados

El resultado de un proceso interpretativo, permitió encontrar el sentido de un comportamiento como expresión de la subjetividad individual y social. Todas las situaciones sociales pedagógicas se expresaron con un sentido subjetivo en las emociones y procesos de significación que aparecieron en los protagonistas de esas situaciones. Estas contienen en cada una de sus manifestaciones sus percepciones de sí y del otro, las necesidades del sujeto y las exigencias del escenario social. Los sentidos subjetivos constituidos de los alumnos, motivado e intencional, orientado y comprometido con su formación, proyecto, expresado en metas, fueron los organizadores de la construcción de las unidades de significación en las configuraciones de sentido.

Los alumnos elaboraron los siguientes ante-proyectos, con la posibilidad de aplicarlos en la comunidad de algunos de los integrantes del equipo de trabajo y de registrarlos como una asociación civil donataria: un centro de orientación para jóvenes con padres divorciados; un centro de atención para niños en situación de riesgo; un instituto regional contra el tabaquismo; una escuela de educación preescolar; una clínica de salud integral; clínica para la prevención de la violencia intrafamiliar y un centro de formación de valores en niños de la comunidad, como una manera de prevención de la delincuencia y adicciones. En ellos se visualizó la integración de los conocimientos en psicología y de disciplinas afines, también a nivel básico se desarrolló la capacidad de construcción de redes sociales, una sensibilidad social orientada a las necesidades de la sociedad, entre ellas las de justicia, la necesidad de una conciencia organizativa, orientación al cumplimiento de metas, originalidad, audacia, sentido de pertenencia, capacidad de autogestión. Es importante señalar que esto se logró también con base a referencias que se integraron al programa y se omitieron otros contenidos.

Se observó, un desarrollo diferenciado del aprendizaje en cada uno de los alumnos; un proceso irregular y de un equilibrio en tensión, de la autovaloración, flexibilidad, solución de problemas, imaginación, motivación, sarcasmo, sorpresa, incredulidad, indiferencia, pesimismo, egoísmo, auto-impedimentos, enojo, resentimiento, interés, curiosidad, disposición al riesgo, percepción precisa de metas, independencia, comunicación, pero con una *tendencia al predominio del bienestar y de motivaciones conscientes y autoconscientes*, entre otros. Faltó profundizar en la fundamentación del proyecto y en los conocimientos sobre las diversas posiciones en psicología; por ser alumnos de primer semestre, la exigencia académica no estuvo orientada por la del experto. Se presentaron en general niveles intermedios del desarrollo de la autoconciencia, la autoevaluación y reflexión, entre otros. La calificación final promedio del grupo fue el equivalente a un puntaje de 8,2 Sin contar el puntaje de tutorías.

Se encontró que los alumnos, en la academia siempre están experimentando nuevas exigencias, expresadas en sus necesidades, que trataron de compatibilizar al actualizarlas con los requerimientos académicos y de su anteproyecto de vida. De una forma u otra en este proceso de intercambio intersubjetivo se vivenciaron estados afectivos agradables y desagradables que estimularon o frenaron de manera singular esta tendencia actualizadora, cuya construcción personalizada pasó de lo interpersonal a lo intrapersonal (configuración) y de lo interno a lo externo (exteriorización, compatibilización, autonomía integradora, acomodación mutua o posibilidad). Ocurrió esta individualización, de manera compleja de las exigencias académicas, donde resultó importante el concepto de personalidad y se vio reflejada en su proyecto; así como, en los instrumentos aplicados.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados, se concluyó que estas estrategias didácticas fueron resignificadas, recreadas en la enseñanza y resultaron importantes para la formación y construcción de la identidad del psicólogo, datos similares fueron obtenidos en otros niveles educativos por Díaz Barriga (2009). En general, el anteproyecto de vida en la comunidad funcionó como apoyo didáctico a la formación del psicólogo, en combinación con otras estrategias de aprendizaje, no obstante, hay que perfeccionar su aplicación. Los estudiantes, a pesar de todo, realizaron este proceso de toma de posición a través de la síntesis de lo que se ha constituido en su historia, en consonancia con las exigencias académicas y sociales, que se presentaron; como nuevas *situaciones sociales de desarrollo* a las que se enfrentó y manifestó su decisión de formar parte de ellas. En concordancia con Bermúdez (2001), González Rey (2009, 2009b), Mayo y Gutiérrez (2005), Mitjás (1993) y Wenger (2001) se encontró que el aprendizaje es diferenciado en cada estudiante, estuvo sujeto a múltiples factores que incidieron sobre él. Es un proceso que adquirió su especificidad en cada participante y en cada contexto grupal, social, histórico, nivel educativo y de enseñanza-aprendizaje en que se ubique, de la misma manera que su operativización. Apoyado en sus recursos personológicos y contextuales, los alumnos de manera diferenciada mediatizaron la realidad y actualizaron sus recursos ante las exigencias de esta, elaborando expectativas, *conflictos*, valores, reflexiones, sentimientos, *actualizaron sus conocimientos*, adoptando posiciones, decidiendo y atribuyendo un sentido a sus vivencias, experiencias; construyendo un anteproyecto de vida en la comunidad. Sin embargo, en próximas investigaciones se sugiere trabajar, en el desarrollo de la autocritica, persistencia y resistencia a la frustración. Así como, mejorar la implementación de las estrategias y herramientas didácticas, como un andamiaje, o compensatorias; la diversidad del programa de estudios fue importante para una buena fundamentación, estructuración, viabilidad y con posibilidades de aplicación del anteproyecto, pero algunos contenidos fueron excesivos.

Por último es importante reflexionar desde estas posiciones que el aprendizaje desarrollador del estudiante en la escuela, implicó cambios en los modelos de actuación pedagógica del docente; en tal sentido en el contexto del presente estudio se puede hablar de situaciones sociales que permitieron diagnosticar y generar un nivel de desarrollo real, detectándose y conceptualizando cambios en su totalidad, a través del análisis de los siguientes niveles: 1) cambios en los contenidos psicológicos; 2) relación adecuada consigo mismo; 3) relación activa con el medio e 4) interrelación positiva con los demás.

García, Cáceres y Romero (s/f) señalan que estas dimensiones forman un sistema, de tal modo que no pueden verse por separado, sino en su interacción, para valorar cómo se ha producido el

aprendizaje desarrollador o formativo. El hecho de que se interrelacionen como sistema quiere decir que la determinación de cuánto ha crecido un individuo concreto requiere del análisis de cómo se han manifestado cada una de estas dimensiones, qué cambios se han producido en ellas, en qué sentido, y cómo estas transformaciones se relacionan con las que han ocurrido en el resto de las dimensiones, con el fin de llegar a una conclusión en cuanto a su crecimiento personal y la potenciación del desarrollo de las habilidades para la vida, en la elaboración y aplicación de su proyecto.

Bibliografía

- Arzate, R. R.; González, V. R. y Mendoza, M. H. (2002). El desarrollo de los recursos psicosociales en estudiantes universitarios para la directividad de su aprendizaje. En Olmos, R. A. (Ed). *Construcción de comunidades colaborativas en educación superior*. México: UNAM, pp. 99-164.
- _____. (2010). Construcción del proyecto de vida en la comunidad como un modelo didáctico para la formación de estudiantes de psicología. Ponencia presentada en el XXIX Coloquio Interno de Investigación de la FES. Iztacala. UNAM.
- _____. (2012). Configuración del proyecto de vida en la comunidad como una estrategia didáctica para la adquisición de un aprendizaje desarrollador en estudiantes de primer semestre de psicología. Ponencia presentada en el XXXI Coloquio Interno de Investigación de la FES. Iztacala. UNAM.
- Bermúdez, M. R. (2001). "Aprendizaje formativo: una opción para el crecimiento personal". *Revista Cubana de Psicología*, 18, 3, pp. 3-15.
- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación. pp. 115-144, 241-302.
- D' Angelo, H. O. (2001). *Sociedad y educación para el desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela, pp. 27-98.
- _____. (2005). "Proyecto de vida y desarrollo personal". En Fernández, R. L. (Comp.). *Pensando en la personalidad*, t. II, La Habana: Félix Varela, pp.83-111.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vinculo entre la escuela y la vida*. México: Mc GrawHill, pp.29-119.
- _____. (2009). "Competencias profesionales y evaluación auténtica en contextos universitarios". *La reflexión de la práctica docente y su mejoramiento*. Iztacala: UNAM, pp. 55-84.
- Flores, O. M. (2011). "Interpelación al discurso psicologista hegemónico". *Teoría y crítica de la psicología*, 1, 111-121.
- García, C. R.; Cáceres, M. M. y Romero, R. M. (s/f). "La educación de la personalidad y el desarrollo de habilidades para la vida. Una relación recurrente en la formación del estudiante de la escuela media". Disponible en: www.uaeh.edu.mx/campus/icsa/investigacion/aap/.../3.doc
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación, pp. 66-82.
- _____. (2007). "Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información". India: McGraw Hill, pp. 1-20, 57-102.
- _____. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad. Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural*. Argentina: Noveduc, pp. 63-108.
- _____. (2009b). "La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad" *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, pp. 1-24. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- _____. y Mitjans, A. (1989). *La personalidad su educación y su desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación, pp. 147-261.
- González, V. R; Arzate, R. R. y Mendoza, M. M. (2009). *Programa de Psicología Experimental. Teoría. I*. Iztacala: UNAM. FES.
- Künzel, K. (2001). "¿Aprender durante toda la vida?" *Revista Europea de Formación Profesional*, 8-9, pp. 16-32. Disponible en: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/423/36-es.pdf

Integración Académica en Psicología
Volumen 2. Número 6. 2014. ISSN: 2007-5588

- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado*, Iztacala: UNAM. Facultad de Estudios Superiores, pp. 33-96.
- Mayo, P. y Gutiérrez, A. (2005). “Los retos de la educación vistos desde una investigación psicológica de Bozhovich”. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos27/retos-educacion/retos-educacion.shtml>
- Mitjans, M. A. (1993). *Creatividad, personalidad y educación*, La Habana: Pueblo y Educación, pp. 26-102.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós, pp. 1-30, 225-285.
- Rogoff, B. (1997). “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. En Wertsch, V. J.; Del Río, P. y Álvarez. A. (Eds). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Infancia y Aprendizaje, Madrid, pp.111-128.
- Safa, B. (2001). *Vecinos y vecindarios en la ciudad de México. Un estudio sobre la construcción de identidades vecinales en Coyoacán, D.F.* Ciudad de México: CIESAS/I/Porrúa.
- U.A.C.M. (2010). Diplomado de autogestión cooperativa. Realizado en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México.
- Vygotsky L. S. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas IV*, Madrid: Visor, pp. 119-202, 341-348
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, pp.19-3.