



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“PRESENCIA DE LOS PARADIGMAS CONSTRUCTIVISTAS EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS DE LAS TESIS DE LICENCIATURA DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y DE TRES REVISTAS DE EDUCACIÓN NACIONALES”

Tesis para obtener el título de:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

Presenta:
IVÁN DANIEL SALA CASTRO

Director de la tesis:
Dr. Gerardo Hernández Rojas

Revisora:
Dra. Frida Díaz Barriga Arceo

Ciudad Universitaria, CD. MX., 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Le agradezco a mi padre el haberme enseñado la importancia del compromiso, así como también el hábito del trabajo; agradezco todo el apoyo y el amor que me dio y que me sigue dando. Le agradezco, por la mismas razones, a mi madre, quien estuvo conmigo desde un principio y quien nunca me permitió tirar la toalla sino que, más bien, me alentaba a seguir luchando por conseguir mis metas. A mi hermano le agradezco su apoyo incondicional y su presencia en mi vida; a pesar de la distancia que nos separaba siempre lo sentí junto a mí a lo largo de cada paso que di en esta etapa de mi vida. Cada uno de ustedes llevará siempre dentro de mí un lugar especial... estoy muy feliz por formar parte de esta familia.

Le agradezco a mi tío Pepe, quien no sólo me recibió con los brazos abiertos desde un principio sino que también me enseñó, instruyó y aconsejó muchas cosas por las cuales sentiré siempre un profundo agradecimiento. Le agradezco a mi tía y amiga Tere, quien con cariño y afecto también me abrió las puertas de su casa y de quien también he aprendido bastante. Le agradezco a Daniela, mi prima, por haber sido tan amable y servicial conmigo en todo momento y por todas esas aventuras que han hecho de mi estancia en esta ciudad una experiencia inolvidable. Le agradezco a Esteban, mi primo, por todos esos momentos de risas y por todas esas pláticas que me hicieron sentir como en casa; gracias por haber sido mi amigo y por dejarme ser tu *roomie*. Muchas gracias a la familia Castro Ruiz.

Les agradezco a mis amigos, Alan y Charlie, quienes me enseñaron la importancia de la amistad en las buenas y en las malas; les agradezco por todas esas charlas, risas y consejos que generaron en mí un gran afecto hacia ustedes... me enseñaron cuál es el tipo de amistades que quiero tener.

Le agradezco profundamente a Naomi por haberme mostrado lo fuerte que puedo ser, por mostrarme tantos caminos que me faltaban por ver y por acompañarme a lo largo de tantos momentos importantes que me han pasado; te agradezco, Naomi, por todos los aprendizajes y por todas las experiencias juntos las cuales me han hecho, sin duda, una mejor persona. Quiero agradecer a la familia Ramos Imuro por haberme incluido en muchos de sus planes los cuales, para mí, siempre tendrán un valor especial.

Le agradezco al Dr. Gerardo Hernandez Rojas, mi profesor y director de tesis, por haber visto en mí la oportunidad de lograr un proyecto como el que ahora presento. Agradezco a la Dra. Frida Díaz Barriga su presencia como revisora y como excelente profesora durante mi estancia en la Facultad y a lo largo de mi trabajo. Le agradezco a la Dra. Irene Muria, a la Mtra. Cecilia Morales y a la Mtra. María Eugenia Martínez por ayudarme, a través de comentarios y señalamientos acertados, a terminar este trabajo que tanto trabajo me costó hacer.

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México por mostrarme un mundo lleno de diversidad cultural y social, el cual me ha permitido redefinir mis prioridades con respecto a mis futuros proyectos profesionales y personales.

Finalmente le agradezco a México, mi nación, por ser casa de gente tan maravillosa, inteligente, capaz, dedicada, motivada y valiosa.

INDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN	2
Justificación.....	4
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: IDENTIDAD, ORÍGENES Y PROPÓSITO.....	7
La psicología como disciplina paradigmática.....	7
De la psicología general a la psicología de la educación.....	8
La psicología precientífica.....	9
Influencia de la Grecia Clásica en la psicología y en la educación	10
De la Grecia Clásica a la Edad Media: Influencia de la religión en la psicología.....	12
El Renacimiento y la psicología: hacia una modernidad científica	12
Positivismo y psicología	14
Los inicios de la psicología moderna	15
La psicología de la educación como disciplina puente entre la psicología y la educación.....	16
PARADIGMAS EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.....	19
Conductismo	20
Humanismo.....	21
Cognoscitivismo.....	23
Constructivismo.....	24
Los cinco paradigmas constructivistas.....	26
Teoría Psicogenética Constructivista.....	26
Teoría Sociocultural	28
Teoría del Aprendizaje Significativo.....	30
Teorías del Aprendizaje Estratégico	32
Constructivismos radicales.....	34
CAMPOS DE ACTUACIÓN DEL PSICÓLOGO DE LA EDUCACIÓN.....	36
Intervención psicoeducativa.....	36

Formación de agentes educativos.....	37
Investigación psicoeducativa.....	37
Diseño curricular.....	37
Evaluación psicoeducativa.....	38
METODOLOGÍA	39
Preguntas de investigación	39
Objetivos generales.....	39
Objetivos específicos	40
Fuentes de información.....	40
Materiales	47
Procedimiento	47
RESULTADOS.....	54
Primer caso: Revista Mexicana de Investigación Educativa.....	55
Segundo caso: Perfiles Educativos.....	63
Tercer caso: Revista Electrónica de Investigación Educativa	71
Tres revistas de educación nacionales: casos RMIE, PE y REDIE	79
Cuarto caso: Tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM.....	90
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	98
Discusión de las tres revistas de educación nacionales	98
Discusión de las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM.....	110
Conclusiones	119
Limitaciones	120
Propuestas para futuras investigaciones	121
REFERENCIAS.....	123
ANEXOS.....	127

RESUMEN

En la presente investigación se analizó la presencia de los paradigmas constructivistas en tres revistas de educación nacionales y en las tesis de licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM entre los años 2006 y 2015. Los paradigmas analizados fueron: la Teoría Psicogenética de Piaget, la Teoría Sociocultural de Vigotsky, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, las Teorías del Aprendizaje Estratégico y el Socioconstruccionismo. Las tres revistas de educación nacionales fueron: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Revista Perfiles Educativos y Revista Electrónica de Investigación Educativa. La metodología que se utilizó en esta investigación fue la revisión y categorización de artículos científicos y tesis de licenciatura. A su vez, se investigó también el campo de actuación del psicólogo de la educación en estos trabajos, así como también las poblaciones con mayor atención, los tipos de investigación más comunes y las metodologías de investigación más utilizadas. Los resultados muestran que un alto porcentaje de artículos retoma principalmente a la Teoría del Aprendizaje Estratégico y a la Teoría Sociocultural como marcos de referencia para la construcción de los trabajos; en el caso de las tesis se vio también una presencia relevante de la Teoría Psicogenética. Finalmente se concluye la existencia de un consenso por parte de la comunidad de investigadores de la educación con respecto a lo que es el paradigma constructivista y lo que son cada uno de los paradigmas que a su vez componen esta propuesta epistemológica.

INTRODUCCIÓN

Con el devenir de la tecnología, así como también de muchos otros factores relevantes (como por ejemplo nuevas técnicas de investigación o los financiamientos hechos por distintos organismos e instituciones) la investigación en México actualmente se ha incrementado de manera exponencial.

Ahora es posible estudiar cómo ocurre el desarrollo neurológico humano, qué factores influyen en el desempeño (sea este social, laboral, educativo, etc.) o qué papel juega la sociedad en la manera en que pensamos. Estamos entrando a una etapa de conocimiento en la que podemos conceptualizar y reconceptualizar a las personas, partiendo siempre desde una aproximación científica cuyas bases son la metodología válida y precisa y los marcos teóricos que generan modelos de la realidad apropiados y congruentes con la realidad misma.

En la realización de las investigaciones participan muchos elementos: los investigadores (su procedencia, su formación, sus intereses, etc.), los centros de investigación, la situación social y política del momento, las investigaciones que se hicieron previamente... uno de ellos, sin embargo, resulta de gran importancia para el abordaje filosófico y epistemológico de la ciencia; éste es el elemento paradigmático, es decir, el paradigma sobre el cual se realiza la investigación y los trabajos relacionados con ésta.

La investigación –sea ésta propia de las ciencias naturales o sociales– adquiere su identidad a partir del paradigma sobre el cual se sustenta. En la investigación educativa, por ejemplo, encontramos que el o los paradigmas sobre los cuales se basan las investigaciones son los encargados de proporcionarnos información crucial para su entendimiento (como, por ejemplo, poder saber la visión del autor con respecto a ciertos procesos o fenómenos que ocurren en escenarios

educativos, así como también el poder saber cómo es que éste asume la realidad educativa y, mejor aún, la realidad en general).

Sin embargo, hoy poco se habla de la influencia de los paradigmas en las investigaciones. Si nos enfocamos en aquellas pertenecientes a las ciencias de la educación, pocas investigaciones hacen explícita la influencia que los diversos paradigmas ejercen en ellas.

En la investigación educativa se pueden encontrar múltiples paradigmas: conductismo, cognoscitivismo, humanismo, complejidad... todos estos paradigmas buscan brindar un marco explicativo congruente con los fenómenos que suceden en los contextos educativos. Actualmente, el paradigma constructivista de la educación ha también retomado una gran influencia en la forma en que se entiende lo correspondiente al espectro educativo, así como también ha permitido la construcción de trabajos teóricos y empíricos que, al sumarse, podría decirse que dicho paradigma juega un papel importante en la investigación educativa contemporánea.

Es así que ahora se pone en la mira esta nueva postura constructivista que, si bien ésta pareciera ser una única visión paradigmática, el constructivismo contiene un gran abanico de vertientes teóricas cuyas propuestas poseen, entre ellas, una ligera distinción en relación a cómo explican los procesos psicológicos, sociales y pedagógicos; a pesar de que todas asumen al sujeto como constructor de conocimientos, algunas se enfocan en el individuo mientras que otras retoman otros aspectos propios del contexto social.

El presente trabajo pretende encontrar el nivel de influencia que estos paradigmas constructivistas ejercen en las investigaciones generadas en estos últimos años y así poder puntualizar qué paradigma constructivista predomina dentro de los marcos explicativos de las comunidades de científicos educativos en México.

Justificación

El presente proyecto se justifica a partir de tres ejes centrales:

- 1) El proyecto es relevante en tanto que explora los paradigmas constructivistas y su relación con las investigaciones y los trabajos educativos.
- 2) El proyecto es relevante en tanto que permite el estudio de la educación y la forma en que ésta se lleva a cabo a partir de los trabajos actuales.
- 3) El proyecto es relevante en tanto que brinda una base orientadora con respecto a la psicología educativa como disciplina teórico-práctica.

Primero, el constructivismo aparece como una alternativa al paradigma dicotómico planteado en el pasado el cual proponía que, 1) todo el proceso de aprendizaje era innato y provenía de una especie de alma -en un sentido platónico-, o 2) el ser humano viene al mundo tal como si fuera una tabla rasa que no posee ningún tipo de estructura previa. El constructivismo es entonces una alternativa paradigmática en cuanto a que sus planteamientos retoman tanto los aspectos innatos como los experienciales; es por eso que su surgimiento ha sido no sólo aceptado sino que también defendido por una gran cantidad de científicos de la educación. Partiendo del constructivismo como una alternativa resulta entonces de gran relevancia el poder profundizar en las concepciones que se tienen de los múltiples constructivismos y cómo estas pueden influir en las investigaciones que se estén haciendo hoy en día en el ámbito educativo. Si se logra encontrar cuál paradigma constructivista ha tenido una fuerte influencia en las investigaciones educativas entonces se podrá conocer aquella concepción predominante que se tiene dentro de una comunidad científica y a su vez se podrá saber también qué implicaciones tiene dicha concepción predominante en el diseño y puesta en marcha de las investigaciones futuras.

Dentro de las múltiples dimensiones en las cuales se puede abordar el fenómeno educativo se encuentran todas aquellas formas de conocimiento que se han ido transmitiendo por medio de documentos, a saber: artículos científicos, proyectos de investigación, publicaciones con cierto grado de periodicidad, tesis, tesinas y otros formatos académicos y científicos. Al ser los artículos y las tesis la materia prima de este proyecto de investigación, se podrá conocer qué temas son de mayor interés en los trabajos educativos, así como también se podrá poner en la mesa quiénes son los principales profesionales y/o campos disciplinarios que participan en el avance y progreso de la educación a nivel nacional. Si se logra llevar a cabo esta investigación entonces se podrá visualizar un panorama general -mas no impreciso- de la situación en la que se encuentra la disciplina educativa junto con todas sus vertientes y campos de conocimiento.

Finalmente, este proyecto contribuye a la exploración interna de la disciplina psicológica. Si bien existen ya otras investigaciones que hayan hecho un estudio introspectivo de la psicología, actualmente se cuenta con poca información con respecto a la situación en la que se encuentra la disciplina de la psicología educativa. Al terminar este proyecto se busca la posibilidad de proporcionar una visión orientadora en cuanto a qué es la psicología educativa, qué trabajos (tesis, investigaciones, artículos, etc.) hacen los psicólogos de la educación, en qué campos de actuación se desempeñan con mayor frecuencia los psicólogos educativos, a qué tipo de poblaciones atienden principalmente, qué teorías utilizan para sustentar sus trabajos y qué métodos, técnicas y estrategias utilizan los psicólogos para la realización de sus intervenciones.

En este trabajo primero se hace un breve recorrido histórico acerca de cómo es que se conformó la psicología de la educación como una disciplina que, si bien comenzó utilizando teorías y términos propios de la psicología general, pronto pasó a identificarse como una disciplina autónoma cuyos planteamientos eran producidos por y para la propia psicología educativa.

Posteriormente, para un mejor entendimiento del devenir de la Psicología de la Educación, se mencionan aquellos paradigmas que han acompañado a la psicología de la educación a lo largo de la historia, a saber: el paradigma conductista, el paradigma humanista y el paradigma cognoscitivo, éste último a su vez conteniendo aquél paradigma sobre el cual se basó esta investigación, es decir, el paradigma constructivista. Se esbozan cada uno de los paradigmas constructivistas y se analiza su historia, sus posturas y sus autores principales.

Más adelante se muestra el apartado de *método*, el cual, como su nombre lo indica, incluye aquella metodología sobre la cual se trabajó en esta investigación; sus materiales, sus fuentes de información y su procedimiento.

Se incluyen también los resultados de las múltiples consultas documentales y, finalmente, mediante la comparación de las tablas y gráficas encontradas en los resultados, se hace una discusión con la finalidad de compartir cuáles fueron las conclusiones alcanzadas en este trabajo.

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: IDENTIDAD, ORÍGENES Y PROPÓSITO

Una disciplina que paradójicamente podría ser considerada tanto una ciencia nueva como una práctica de antaño es la de la psicología. Dicha disciplina podría decirse que aborda temas como “la mente” o “las emociones”, fenómenos y procesos los cuales se han intentado explicar desde la filosofía griega clásica pero que a su vez se se aboraron también desde que la psicología se consolidó como una ciencia válida a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX.

En la psicología se puede encontrar un gran abanico de formas para explicar al ser humano, las cuales todas generan su propio cuerpo teórico y metodológico para poder conseguir sus intereses y preguntas de investigación. Es así que a lo largo de todo el siglo XX se puede ver de manera conjunta el devenir de un disciplina y varias subdisciplinas psicológicas que estudian desde planteamientos básicos hasta cuestiones sumamente complejas del ser humano.

La psicología como disciplina paradigmática

Partiendo desde un esquema kuhniano puede señalarse que la psicología general es una disciplina pluriparadigmática por dos razones esenciales: 1) como consecuencia de la complejidad y peculiaridad de lo psicológico y 2) porque existen en ella comunidades de investigación históricamente constituidas, que trabajan en torno a paradigmas respectivos con sus propios criterios autodefinidos de orden epistemológico, teórico y metodológico (v. Tortosa, Mayor y Carpintero, 1990; Vezzetti, 1998). Esta situación es similar a la de la psicología de la educación, porque los distintos paradigmas heredados de la psicología general que constituyen su componente básico (Pérez Gómez, 1978), han conformado igualmente sendas comunidades de investigación para la aproximación al estudio de los procesos educativos (v. Glover y Ronning, 1987; Hernández, 1998).

Existe en la disciplina psicológica un campo de conocimiento que se dedica exclusivamente a estudiar aquellos fenómenos y procesos que ocurren y que se dan en contextos educativos. La psicología de la educación es una disciplina tecnológico-aplicada relativamente joven con al menos cien años de ser constituida; su origen se remonta a los albores de siglo pasado como parte de la historia de la psicología aplicada y ya desde entonces surgieron en ella los planteamientos esenciales que influyeron en todo su desarrollo posterior, a saber: ¿la psicología de la educación debía ser simplemente una área de aplicación de la psicología general hacia los contextos y prácticas educativas, o debía constituirse más bien como una disciplina con un cierto grado de autonomía de ésta, retomando sus paradigmas teorías y propuestas de diverso orden pero considerando simultáneamente las demandas y naturaleza que las situaciones educativas le exigen? (v. Coll, 1983, 1989; Glaser, 1982; Glover y Ronning, 1987; Hernández, 1998).

De la psicología general a la psicología de la educación

La conformación de la psicología educativa tiene sus antecedentes en el conjunto de ideas, conceptos y teorías que se han ido planteando a lo largo de la historia y el desarrollo de la psicología general (v. Covarrubias, 2010, p. 11). Es así que mucha de la concepción que se tiene hoy en día de lo que es la psicología educativa o psicología de la educación proviene de una serie de aportaciones pasadas que, si bien en su momento permitieron la aplicación de principios psicológicos en contextos educativos, hoy en día son insuficientes para explicar en su totalidad lo concerniente a la educación. Conductismos, cognoscitivismos, humanismos y otros planteamientos han ido sumándose a la basta línea de paradigmas que han enriquecido a la psicología de la educación; conforme se fueron dando todos estos planteamientos, esta disciplina se fue puliendo, complementando, modificando y enriqueciendo a tal grado que hoy en día se puede afirmar la existencia de una psicología educativa cuya naturaleza es

compleja, pluriparadigmática y transdisciplinar, la cual cuenta con metodologías válidas, cuerpos de conocimiento legítimos y rigurosidad científica general.

Si bien actualmente la psicología de la educación es considerada una disciplina independiente (v. Hernandez, 1998), no siempre fue así; para poder entender el estado actual de la psicología de la educación resulta crucial el hacer un recorrido histórico en donde se reflexione acerca del origen y los caminos sobre los cuales ha transitado la disciplina.

En este recorrido histórico se pueden ir sumando múltiples personajes importantes, así como también acontecimientos, propuestas, ideas y teorías que, en su conjunto, permitieron el florecimiento y la consolidación de la psicología de la educación como disciplina independiente.

La psicología precientífica

Mucho antes de que la psicología pudiera ser una disciplina afín a los principios y estándares del discurso científico moderno existió un extenso periodo histórico en el cual todo aquél proceso mental o psicológico estaba altamente asociado con la magia, la teología, la filosofía y la medicina (Covarrubias, 2010, p. 3).

A este periodo “precientífico” se le conoce como *psicología primitiva* y data desde el siglo VI a.C. hasta aproximadamente el siglo XIII. Si bien el tiempo en que se ubica a este periodo es muy extenso, a lo largo de todo su recorrido siempre predominó un pensamiento mágico habitualmente relacionado con saberes “populares”, “mágicos”, “religiosos” e “irracionales” (Covarrubias, *op. cit.*).

En estos tiempos resultaba imposible la concepción de un hombre no dualista; siempre predominó la idea del ser humano formado por materia y espíritu -cuerpo y alma-, ambas siendo dos sustancias diferentes pero en permanente interacción.

En el hombre siempre hubo un alma habitando el cuerpo y, así como todo hombre aparentemente sano poseía un alma, todo aquél que presentara rasgos o características de lo que en la actualidad podría ser considerada una enfermedad mental en aquellos tiempos siempre se abordaba desde la creencia de que esa reacción era producto de un mal “espiritual” o de los castigos de los dioses (Covarrubias, *op. cit.*).

Fue así que, al no haber en esos tiempos ningún psicólogo o experto en procesos mentales o emocionales, fueron los sacerdotes quienes ejercían el tratamiento y la curación de estas enfermedades, siempre a través de medicinas artesanales pero principalmente de la fe. Poco a poco se empezaron a desarrollar las teorías acerca del alma y en ningún momento se buscó un sustento o una justificación científica sino que se utilizaban explicaciones producto de creencias religiosas (véase Brett, 1963 y Murphy, 1960).

Fueron los griegos quienes empezaron a sugerir los primeros principios fisiológicos y biológicos que hacían alusión a los estados de salud de la gente. Se hizo una pequeña ruptura en la concepción que se tenía de la relación entre las ideas mágicas y religiosas y los desórdenes físicos y mentales, empezando así con Hipócrates (siglos V a.C. a IV a. C), quien propuso un nuevo sistema para entender al sujeto no sólo como un ente espiritual sino como un ser fisiológico (Brett, 1963) y posteriormente continuando con muchos otros personajes importantes en el desarrollo de la psicología.

Influencia de la Grecia Clásica en la psicología y en la educación

Aunado a las primeras observaciones de la relación que se tenía entre lo mental con lo fisiológico se puede asomar también aquél primer interés que se tuvo en la Grecia Clásica con respecto a los procesos educativos del ser humano (Covarrubias, 2010). El ser humano pasó a ser un objeto de interés en el cual se

buscaban conocer los orígenes de los comportamientos; fueron los filósofos griegos los pioneros en afirmar que en la mente se podían hallar los cimientos de todas las cosas (Covarrubias, *op. cit.*).

Tres de estos filósofos -probablemente los tres personajes más icónicos de la Grecia Clásica- tuvieron un papel relevante dentro de la construcción de la psicología y de la educación. El primero, Sócrates, defendió a la razón como una forma de “verdad” el cual debía de ser separado de la magia y de lo irracional. Él fue quien introdujo el elemento del juicio (v. Covarrubias, *op. cit.*, p. 4) y él promovió en sus aprendices la enseñanza por medio del autodesarrollo y el autoconocimiento.

Platón, al igual que su maestro, aborda la parte racional del hombre (asociada con lo divino) y le agrega también una parte irracional (asociada con lo terrenal); el hombre que se encuentra en armonía con sí mismo es, por consecuencia, racional. Para Platón, la libertad era consecuente a la razón. Dos de las aportaciones más importantes que se le pueden atribuir al platonismo son los términos de *nature* (herencia) y *nurture* (ambiente), ambos de los cuales darán la pauta para la concepción de dos de las tradiciones epistemológicas que son de gran relevancia para entender la discusión actual en psicología.

Finalmente, en Aristóteles se encuentra una preocupación por el carácter científico de las cosas. Covarrubias (*op. cit.*) posiciona al mencionado filósofo como el fundador del método científico, al ser él el responsable de establecer como sistemas de conocimiento al juicio, al raciocinio y a la lógica común. Tal como lo dice Covarrubias, en Aristóteles se encuentra una base más concreta en la que: “...se educa mediante las ideas, pero se instruye dominando el aprendizaje, la memoria, y todos aquellos procesos sobresalientes que implican experiencia con significado” (p. 5).

De la Grecia Clásica a la Edad Media: Influencia de la religión en la psicología

Con la caída de la Grecia Clásica, así como también con el fin del imperio romano, la civilización y el mundo occidental cayó en lo que se conoce como una “era oscurantista”, nombrada así por el estancamiento del progreso científico y del desarrollo intelectual en aquella época (v. Covarrubias, *op cit.*).

Dicha era abarcaría desde principios del siglo IV hasta los comienzos del Renacimiento. Entre estos años, principalmente fueron las órdenes cristianas quienes se encargaron de aventurarse en el entendimiento de los fenómenos psicológicos. En San Agustín se encuentra una concepción del alma como proveedora de procesos como el entendimiento, la memoria y la voluntad. Así también, muchos años después en la obra de Santo Tomás de Aquino, a finales del siglo XII, aparecería una distinción entre aquellos elementos de nivel superior como la inteligencia y la voluntad con aquellos elementos inferiores, entre ellos, los sentidos y el apetito (Covarrubias, *op cit.*).

Si bien en esta época prevalece una decepción intelectual general y un estancamiento científico, la Edad Media terminaría con un gran interés por los problemas propios de la naturaleza; con la reaparición de la filosofía de Aristóteles, la cual se interesaba por los fenómenos naturales y su relación con el hombre, se trazó un camino que marcaría los principios de la psicología moderna.

El Renacimiento y la psicología: hacia una modernidad científica

Con la aparición de intelectuales como Copérnico, Francis Bacon, Galileo y Newton apareció también la atmósfera adecuada para el desarrollo científico. El considerado padre de la modernidad, René Descartes propuso de manera innovadora el método introspectivo y la filosofía racionalista, ésta última –junto con

la de Spinoza– abordaron nuevamente la relación mente/cuerpo y fisiología/ psicología (Covarrubias, *op cit.*).

Por parte de los pensadores ingleses se empezó a pugnar por la utilización de métodos experimentales y otros lenguajes formales para la creación del conocimiento; el empirismo inglés –con personajes como Gobbes, Locke, Berkeley y Hume– revolucionó las concepciones que se tenían acerca de la mente humana, ya que fue a partir de estos intelectuales que ciertos procesos psicológicos, como la percepción y el aprendizaje, empezaron a estudiarse al punto de que se comenzó a formular la manera en que se debía educar al hombre (Covarrubias, *op cit.*).

Partiendo del principio asociacionista –interesado en estudiar el vínculo que existía entre el conocimiento y la experiencia propuesto por Hobbes– los filósofos alemanes Immanuel Kant y Johann Herbart influyeron también en el desarrollo de una psicología de la educación. Por su parte, Kant defendía la idea de que el objeto no es una cosa ajena al sujeto sino que, al contrario, éste iba en función de la actividad del sujeto, por lo que toda objetividad era, para él, inalcanzable en el sentido de que el sujeto sólo podía conocer la verdad de manera subjetiva (Greco, 1959; Reuchlin, 1979). Herbart, por otro lado, buscaba hacer de la psicología una ciencia empírica, por lo que propuso como método de análisis la observación libre y no experimental (Brett, 1963; Boring, 1979, citado en Covarrubias, 2010).

Conforme se empezó a buscar, tanto en las ciencias naturales como en las disciplinas humanistas, un método empírico para la producción de lo saberes, fue con Auguste Comte con quien la psicología marcó esa tendencia positivista que predominaría en los trabajos, estudios e investigaciones psicológicas durante mucho tiempo.

Positivismo y psicología

La idea del estudio de lo psicológico desde una visión científica empezó a retomar mucho interés, al grado de que se empezó a considerar al positivismo como aquella única doctrina válida y confiable en aquellos tiempos. En el positivismo – finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX– se estableció como única vía metodológica la experiencia y la inducción, así como también se consideró al “hecho” como la única realidad científica (Covarrubias, 2010).

La llegada de esta visión progresista pretendía abordar a una naturaleza no mística ni espiritual; más bien, la naturaleza podía estudiarse a partir de respuestas lógicas derivadas de un análisis objetivo, observable, empírico y experimental de los elementos a su alrededor. No podía haber un avance si no existía detrás una ley o un principio que sustentara la explicación que se hacía de las cosas.

En el momento en que el positivismo se consolidó como aquella visión predominante de la ciencia, muchos psicólogos y estudiosos de los procesos mentales intentaron también adaptar sus trabajos e investigaciones bajo la mirada positivista; tal fue el caso de Wilhelm Wundt, un médico de formación quien, al ver obsoleta la rama de “psicología de los pueblos” –que por muchos años había estado estudiando–, fue en 1879 que fundó en Leipzig el primer laboratorio experimental dedicado a la investigación psicológica, todo a través de métodos fisiológicos que registraban las experiencias inmediatas del individuo (Covarrubias, *op cit.*).

Fue así que la psicología pasó a ser una ciencia experimental. Siguiendo a Wundt, el psicólogo estadounidense William James participó también en el desarrollo de una disciplina experimental que abordase lo psicológico; en su caso, James estudió principalmente la forma en que funcionaba la mente para la supervivencia

y la adaptación de los humanos. Esta *psicología funcionalista* le dio un gran peso a estos usos funcionales que las personas le daban a la mente y cuya principal función era la de conocer el mundo (Covarrubias, *op cit.*).

Los inicios de la psicología educativa moderna

Los inicios de la psicología educativa se pueden ubicar en el seno de las escuelas funcionalistas y asociacionistas así como también en las corrientes y teorías pedagógicas (Covarrubias, 2010).

En cuanto a las teorías pedagógicas, Dewey fue uno de los principales precursores de la psicología educativa, ya que fue él quien apuntaló las relaciones entre la psicología y la educación. Las obras de este autor proponían la superación de las dicotomías alma-cuerpo, psíquico-físico, teoría-práctica, empírico-racional e intelectual-emocional.

Promotor del pragmatismo, Dewey planteó una educación progresiva que buscaba oponerse a las doctrinas pedagógicas tradicionales que dominaban en aquel momento (González, 2002; citado en Covarrubias, *op cit.*).

Otro autor contemporáneo a Dewey fue William James, quien se encargó de promover una psicología holística y al pragmatismo como alternativa a las perspectivas dualistas (González, 2002).

Finalmente, otro autor importante que impulsó la psicología educativa desde Europa fue Edouard Claparède. Fundador de la *paidotecnia*¹, Claparède introdujo conocimientos provenientes tanto de la psicología como de la sociología para así generar nuevas propuestas educacionales (Covarrubias, *op cit.*).

¹ Ciencia del niño.

Personajes como Francis Galton, James Cattell y Alfred Binet aportaron también al crecimiento y a la consolidación de una psicología de la educación. Por su parte, Galton fue pionero en el estudio de las diferencias psicológicas entre individuos a partir de pruebas que pretendían medir la inteligencia como una capacidad general y como una capacidad específica. Cattell inició el uso de pruebas de medición psicológica y promovió la psicología aplicada al campo de la educación. Con Binet aparecieron los instrumentos psicométricos contruidos para evaluar procesos mentales complejos y así lograr un análisis del potencial de aprendizaje en niños.

Producto del auge que provocó la invención y aplicación de instrumentos psicométricos para el estudio del aprendizaje, paulatinamente se fue conformando una psicología educativa como una rama de la psicología general siendo a su vez distinta de la pedagogía. El primer psicólogo que elaboró una teoría sobre el aprendizaje fue Edward Thorndike, quien por medio de la evaluación de condiciones básicas de aprendizaje, logró desarrollar las leyes con las cuales se podía representar de manera científica la *curva del aprendizaje* (Covarrubias, *op cit.*).

La psicología de la educación como disciplina puente entre la psicología y la educación

Si bien en un principio no se entendía con claridad qué era la psicología de la educación, Ausubel (1969) fue de los primeros en reconocer a la psicología de la educación como una rama separada de la psicología general:

[...] de igual modo que la ingeniería mecánica no es física general aplicada a problemas de diseño de máquinas, la psicología de la educación *no* es una psicología general aplicada a problemas de educación (Ausubel, 1969).

Más que una *psicología escolar* o una *psicología instruccional*², la psicología de la educación terminó por abarcar los procesos que se dan tanto en las escuelas *per se* como en cualquier institución, centro u organización cuya finalidad sea la educación. Esto quiere decir que un psicólogo de la educación no es, como tal, un psicólogo escolar; va más allá en el sentido de que un psicólogo de la educación puede desempeñarse no sólo en una escuela –ya sea esta primaria, secundaria, preparatoria, etc.– sino que también participa en investigaciones de naturaleza psicoeducativa, puede realizar intervenciones en ámbitos educativos no formales, diseña propuestas y modelos psicopedagógicos y está interesado en todo lo que ocurre durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (sea éste dentro o fuera de un centro escolar).

Se diferencia también del psicólogo instruccional en cuanto a que un psicólogo educativo pocas veces (por no decir “nunca”) utiliza los métodos convencionales de la psicología clásica sino que, más bien, el psicólogo de la educación diseña sus propias herramientas de investigación e intervención según los marcos teóricos y propuestas correspondientes, teniendo así un mejor panorama de los procesos implicados y, finalmente, mejores resultados.

Fue así que la psicología de la educación pasó, mediante este proceso histórico y científico, a conformarse como una *disciplina puente de naturaleza aplicada entre la psicología y la educación* (Coll, 2001). Su objeto de estudio son los procesos de cambio que se producen en las personas como consecuencia de su participación en las situaciones y los contextos educativos en los que se encuentran adheridos; algunos de estos procesos de cambio son el desarrollo, el aprendizaje y la socialización (Coll, 2001).

² La psicología instruccional se destaca principalmente por llevar a cabo los métodos de la psicología clásica a escenarios educativos; es decir, una psicología clásica aplicada en contextos escolares. Para más información véase a Resnick (1981).

Empezó también un fuerte choque epistemológico, producto de muchas concepciones que se tenían con respecto a la naturaleza de los procesos implicados en la educación. A continuación se explican los paradigmas más importantes en psicología de la educación, culminando así en el paradigma constructivista, el cual se encuentra –según Coll– impregnado en la psicología de la educación actualmente (Coll, 2001).

PARADIGMAS EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Antes de continuar con la explicación de los paradigmas que existen en la psicología de la educación, primero es necesario delimitar el término "paradigma". Cuando se habla de paradigmas o enfoques ambos hacen referencia a un conjunto de ejes teóricos, metodológicos y prácticos para acercarse al conocimiento (Covarrubias, 2010).

Éstos modelos o matrices disciplinarios contienen un conjunto de principios que son unificados por un grupo de investigadores buscan la explicación de todos o varios fenómenos pertenecientes a su campo de estudio.

Kuhn a su vez usó este término en varios sentidos. Si bien en su obra "*La estructura de las revoluciones científicas*" se usó este término de manera muy ambigua, diversos autores concuerdan que, para Kuhn, un paradigma podría significar aquellas creencias, generalizaciones, valores, técnicas, tipos de problemas por investigar y las soluciones típicas de estos problemas alrededor de los cuales los científicos de una determinada disciplina desarrollan su participación en la producción de conocimientos³.

Los paradigmas característicos de la psicología clásica que se empezaron a utilizar en el área de la educación, en esencia, tuvieron su origen *fuera del contexto de lo educativo* (e. g. algunos en el laboratorio o en el campo clínico) y, generalmente, sus planteamientos teóricos en su forma original no fueron hechos para responder a las situaciones o problemáticas educativas. Si bien la disciplina psicoeducativa no hubiera podido desarrollarse sin estos paradigmas, hay que señalar que su incorporación reforzó en la disciplina un estatuto de dependencia y de carencia de identidad. Así, los psicólogos de la educación asumieron

³ Para una revisión de la ambigüedad de la palabra *paradigma* hecha por Kuhn consulte a Hernández, 1998.

generalmente el papel de ser aplicadores de teorías elaboradas por otros, desarrolladas en otros contextos y con fines ajenos a los propiamente educativos.

En la psicología educativa podemos encontrar una serie de paradigmas que pertenecen únicamente a esta rama y que son producidos por y para la psicología educativa y todo lo relacionado con esta. Estos paradigmas –que podríamos llamar de naturaleza *psicoeducativa*– comenzaron a surgir por la necesidad sentida desde la disciplina de construir un conocimiento propiamente psicoeducativo a partir de la investigación realizada dentro de los escenarios y prácticas educativas (v. Pérez Gómez, 1989; Shulman, 1989).

A lo largo del devenir de la psicología educativa (así como en la mayoría de las disciplinas) ha ocurrido lo que Kuhn llamaría “un periodo de ciencia normal”, en el cual básicamente un paradigma se ha vuelto hegemónico y cuyo lapso todo trabajo tiende a centrarse dentro de los parámetros y las posturas de dicho paradigma (Hernández, 1998). Como ejemplo tenemos el paradigma *conductista*, siendo éste el responsable de dictar muchas de las pautas de investigaciones, los trabajos aplicados y la concepción de la realidad como tal.

Conductismo

Si bien el conductismo estadounidense promovió en gran medida el movimiento conductista, fue con los experimentos del ruso Ivan Pavlov con que se comenzó el estudio experimental de la conducta. Es con este autor con quien se da el descubrimiento del aprendizaje a partir de los principios de contigüidad y repetición; a este célebre descubrimiento se le conoce como *condicionamiento clásico* (v. Covarrubias, 2010; Hernández, 1998).

Más adelante con Watson se recurre al empleo de procedimientos experimentales para el estudio del comportamiento observable resultando así en la conducta

como el objeto de estudio de la psicología. Fue en ese momento que la psicología había firmado su primer contrato con la postura positivista de la ciencia la cual predominaría por muchos años más.

Finalmente con Skinner se realiza todo un movimiento para introducir el paradigma conductista al sistema educativo. Los resultados que en ese momento lograban conseguir los científicos de la conducta bajo los famosos experimentos de la caja de Skinner parecían mostrar una metodología efectiva para el aprendizaje y desarrollo general de los niños en las escuelas.

En una época en que el positivismo se consideraba como la única filosofía de la ciencia válida dentro de la comunidad científica, las propiedades funcionalistas y empiristas del paradigma conductista permitieron que éste se convirtiera en el único y el más importante paradigma psicológico a considerar.

Dentro del ámbito educativo, el conductismo dejó de lado el aspecto subjetivo (instrospección y cognición) para, mediante la observación y la experimentación, enfocarse en la conducta y el comportamiento de los estudiantes; sin embargo, a finales de los años cincuenta empezó a cobrar fuerza un movimiento conocido como la *revolución cognitiva*, el cual dio la pauta para que hubiera una ruptura en la concepción hegemónica del paradigma predominante en esa época y así se permitiera la consideración de otros paradigmas, a saber, el paradigma humanista (Hernández, 1998).

Humanismo

El paradigma humanista contemporáneo dentro de la educación surge a partir del movimiento anticonductista que se dio dentro de los Estados Unidos en los años sesenta (v. Hernández, 1998). Los métodos conductistas parecían no convencer del todo a la población estadounidense; éstos buscaban que su sistema educativo

incluyera también un aspecto más social y emocional, pues la educación en ese entonces estaba empezándose a catalogar como una educación deshumanizadora (Hernández, *op. cit.*).

Se optó así por un cambio cuyas necesidades podían ser atendidas desde una corriente que justamente se autoproclamaba antireduccionista y antibiologicista; el humanismo salió como la estrategia educativa más adecuada como alternativa a lo que en ese momento no lograba saciar las necesidades sociales.

Si bien el humanismo era en un principio una corriente enfocada hacia la intervención clínica, varios autores promotores de dicha corriente no tardaron en encontrar una manera de poder implementarla dentro de un contexto educativo (Hernández, *op. cit.*). Con Maslow, el humanismo llegó a tener (y sigue teniendo⁴) una gran influencia en los diseños educativos de ese momento; se volteó a ver por primera vez al aprendiz no como un conjunto de conductas sino como un sujeto consciente, integral y sensible.

Entre los elementos a intervenir más notables que el humanismo puso en la educación se encuentran: el trabajo con el autoconcepto, la apertura, la sensibilidad, la conciencia y los procesos socioafectivos; sin embargo, fue la autorrealización la que se consideró como el fin último que la educación debía buscar en las personas, siendo la educación el medio favorecedor para conseguirla (Hernández, *op. cit.*).

El humanismo recibió fuertes críticas, entre ellas: su metodología pseudocientífica, el papel poco autoritario que tomaban los docentes sobre los niños y la poca efectividad que tenían los programas de corte humanista; a su vez, muchos autores y estudiosos de los procesos psicológicos optaron también por continuar

⁴ Actualmente se cuenta con el humanismo “gestaltista” y con teorías sistémicas, entre otras.

investigando los fenómenos cognoscitivos, por lo que se continuó así con la búsqueda del conocimiento a partir del paradigma cognoscitivista.

Cognoscitivismo

El desplazamiento que produjo el cognoscitivismo sobre el paradigma conductista se dio principalmente por una inquietud de conocer e investigar procesos como la memoria, el procesamiento de información, la atención y otros (Hernández, 1998). Autores como Piaget, Bruner y Ausubel participaron en gran medida para promover aquella otra psicología que no se limitaba a lo cuantificable ni a lo medible; más bien se empezó a entrar al terreno de lo *mental* y, por ende, de todo aquello que no se veía sino que abordaba a partir de inferencias.

Más que un empirismo radical, el paradigma cognoscitivo fue considerado epistemológicamente como un paradigma racionalista. Se atribuyó mucho no sólo a aquello que se encontraba en el exterior del sujeto sino que también a aquello interno; es decir, aquella actividad de naturaleza psíquica (Hernández, 1998).

El paradigma cognitivo revolucionó la concepción que se tenía en aquellos tiempos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje; se comenzaron a elaborar teorías del aprendizaje que fueron, sin duda, los pilares de una serie de propuestas que siguen vigentes en la actualidad (Hernández, 1998). Algunas de las teorías anteriormente mencionadas son las de Dewey, las de Bruner y las de Gagné.

Fue así que los roles tanto de los alumnos como de los docentes comenzaron a cambiar de tal forma que se ocasionó una ruptura conceptual de lo que antes se conocía sobre el fenómeno educativo como tal. Aquello que en su momento se conocía como aprendizaje por repetición pasó a ser un aprendizaje memorístico, siendo éste un proceso cognitivo poco elaborado y, por ende, poco efectivo. Se

fomentó el aprendizaje significativo y se empezaron a crear una serie de estrategias que involucraban la metacognición, el aprendizaje situado o la reflexión de lo aprendido (Hernández, 1998); al final se optó por una propuesta educativa alternativa que parecía favorecer más a la adquisición de conocimientos entendiéndose éste proceso como una construcción.

Constructivismo

El constructivismo, que hoy en día es el paradigma que más parece ser aceptado por la comunidad psicoeducativa, surgió a principios del siglo XX para anteponerse epistemológica y metodológicamente a las concepciones tradicionales conductistas, cuyos planteamientos referían a una realidad en la que los estímulos ambientales eran los únicos que participaban en todas las formas de conducta.

El constructivismo vino no solamente a reemplazar aquellas teorías que parecían estar quedándose cortas para explicar los fenómenos educativos sino que también sirvió para generar un sinnúmero de propuestas de distinta índole, por ejemplo, el desarrollo curricular basado en planteamientos constructivistas o las estrategias docentes para generar un aprendizaje entendido a partir del constructivismo.

El constructivismo sostiene que el conocimiento no es una copia o reflejo de la realidad sino más bien una auténtica construcción; es así que existe un constructor, un re-constructor y varios co-constructores del conocimiento, por lo que se le conocen a estos actores como sujetos activos. Tal como lo entiende Pozo: “la idea fundamental del enfoque constructivista, entonces, es que aprender y enseñar, lejos de ser meros procesos de repetición y acumulación de conocimientos, implican transformar la mente de quien aprende, quien debe reconstruir a nivel personal los productos y procesos culturales con el fin de apropiarse de ellos” (Pozo, 1996).

Aquello que es construido en la mente del sujeto puede llamarsele esquema, estructura, forma, teoría, etc. y puede modificarse para que se ajuste de una forma más adecuada a la realidad con la que el sujeto interactúa. Estos “esquemas cognitivos” existen en la mente del aprendiz y determinan cómo será construida una idea; son el producto de la construcción del conocimiento y el desarrollo de conceptos (Carrasco, 2011).

El constructivismo se distingue del conductismo, del realismo, de la postura sistémica o del psicoanálisis para así concebirse a sí mismo como un marco explicativo o una postura epistemológica de lo que le sucede a los sujetos cuando aprenden y generan conocimientos o saberes.

No existe como tal una única propuesta constructivista. A lo largo de su desarrollo, el constructivismo ha sido nutrido y alimentado por una serie de postulados teóricos múltiples que, en su totalidad, constituyen lo que hoy se conoce como el *marco explicativo constructivista*. Hein (1991) nos menciona algunos de los principios fundamentales para entender el paradigma constructivista:

- El aprendizaje es un proceso activo en el cual el aprendiz emplea sus sentidos como entrada para la construcción de los significados que están fuera de él.
- Las personas aprenden a aprender cómo aprenden.
- La acción crucial de la construcción de significados es mental.
- El aprendizaje involucra el lenguaje, y el lenguaje influye en el aprendizaje.
- Es una actividad social; el aprendizaje está asociado con las relaciones con otros seres humanos, así como con el conocimiento cotidiano.
- Es contextual: no se aprenden hechos y teorías aislados, separados de la cotidianidad.
- Se requieren conocimientos para aprender: no son posibles nuevos conocimientos sin una estructura desarrollada previamente.

- Toma tiempo aprender; no es instantáneo.
- La motivación es un componente clave para el aprendizaje.

Los cinco paradigmas constructivistas

Año con año han ido sumándose autores cuyos planteamientos llegan a coincidir en cuanto a su interpretación de los fenómenos *constructivos* que ocurren en la realidad⁵; partiendo de los constructivismos propuestos por Hernandez (2008) actualmente podemos considerar, al menos, cinco principales planteamientos constructivistas⁶: el constructivismo psicogenético de Piaget, el constructivismo sociocultural de Vigotsky, la teoría de la asimilación o el aprendizaje significativo de Ausubel, las teorías del aprendizaje estratégico y el constructivismo radical o socioconstruccionismo.

Teoría Psicogenética Constructivista

Entre las más famosas aportaciones al paradigma constructivista podemos encontrar las hechas por el ginebrino Jean Piaget, cuya concepción psicogenética fue la pionera no sólo en este paradigma sino también en lo concerniente a la psicología educativa moderna y cuya tesis central defiende a la construcción del conocimiento científico y/o matemático mediante la interacción entre el sujeto con el objeto.

El paradigma psicogenético o *psicogénesis*, como su nombre lo dice, busca encontrar el origen y la formación del conocimiento (principalmente el

⁵ Para ver los múltiples usos del marco constructivista en las diversas corrientes de la psicología del aprendizaje véase a Castorina (1998).

⁶ Otra clasificación de los enfoques constructivistas es la de Coll (2001), quien considera únicamente cuatro grandes bloques: el constructivismo radical (con Von Foerster y Von Glaserfeld); el constructivismo cognitivo (procesamiento humano de la información y la teoría de Piaget); el constructivismo socio-cultural (Vigotsky y las aproximaciones socio-culturales e histórico-culturales); y el construccionismo social (Berger y Luckmann).

conocimiento científico). El proceso de desarrollo psicogenético se considera constructivo ya que se plantea que el niño, a lo largo de sus múltiples etapas de desarrollo, va construyendo esquemas mentales que representan la realidad tal cual la entiende; es decir, se construye el conocimiento que él tiene con respecto al mundo.

No puede entenderse el constructivismo sin tomar en cuenta las aportaciones de este paradigma, ya que es en el paradigma psicogenético que se empiezan a considerar una serie de postulados, fundamentos epistemológicos y enfoques con respecto al papel del individuo en la creación de estructuras mentales, así como también de ciertos mecanismos reguladores que permiten expandir en contenido y forma todos los esquemas mentales que se van formando conforme se va dando la interacción.

Por ejemplo, la teoría de los estadios del ginebrino Piaget esquematizó el desarrollo intelectual por el cual, en teoría, todos nosotros llegamos a pasar. La lógica detrás de su teoría de los estadios es que no es posible alcanzar un estadio de desarrollo intelectual sin antes haber consolidado aquel estadio previo; según Piaget no sería posible que un sujeto llegue a plantear hipótesis (propiedad única de la etapa de *operaciones formales*) sin antes haber pasado por una etapa de *operaciones concretas*; y no sería posible llegar a esta etapa sin antes haber pasado por una etapa *sensoriomotora* en la que el sujeto empieza a consolidar sus primeros esquemas a partir de su interacción con el ambiente mediante sus esquemas reflejos con los que nace (Hernández, 1998). El nivel de detalle de las etapas de desarrollo que propone Piaget en su teoría ha propiciado un sin fin de aplicaciones en el ámbito de la educación, así como también de múltiples investigaciones que buscan abordar principalmente el desarrollo cognitivo del niño (Hernández, 2008).

Otra aportación valiosa para el entendimiento del constructivismo psicogenético es el de la *teoría de la equilibración*. El sujeto se ajusta a su medio cuando dos procesos igualmente disolubles se equilibran: el de la asimilación y el de la acomodación. La *asimilación* se puede entender como la incorporación de un elemento, característica u objeto a las estructuras o esquemas que un sujeto posee; la *acomodación*, como su nombre lo indica, es aquella “reacomodación” de esquemas que es producto de la interacción con información nueva (Hernández, 1998). La pérdida momentánea de la adaptación (conocido también como *desajuste cognitivo*) lleva al sujeto a movilizar sus mecanismos reguladores y, por ende, reestablecer el equilibrio perdido, logrando así una equilibración de orden superior (Piaget, 1978).

Si bien Piaget en un principio no tenía como intención la aplicación de su teoría psicogenética a la educación (v. Hernández, 1998), hoy en día es muy común encontrar a autores que retomen sus teorías y postulados, así como también es frecuente la creación de currículos educativos de corte piagetiano o instituciones educativas que fomenten “métodos activos” de aprendizaje.

Algunas de las aplicaciones vigentes del paradigma constructivismo psicogenético en la educación son: los programas de educación inicial, las propuestas de investigación y enseñanza de contenidos escolares y propuestas de desarrollo de creatividad en contextos facilitadores (Hernández, 1998).

Teoría Sociocultural

El ruso Lev Vigotsky, quien es considerado el autor de la teoría sociocultural (en sus palabras *histórico-cultural*) y que a su vez también es un pionero en la aproximación constructivista, propone dentro de su teoría que el sujeto se desarrolla mediante la participación activa en diversos contextos culturales en los cuales se da una apropiación de diversos mediadores semióticos y de saberes

culturales. Dicho proceso se le conoce como la *mediación sociocultural* y es a través de este que el sujeto puede integrarse y aumentar sus posibilidades cognitivas. Para él, el aprendizaje no solamente se da mediante la construcción individual sino que, al ser este un proceso social y mediado culturalmente, se entiende que se da una co-construcción del aprendizaje (o cognición socialmente compartida) y es por eso que la relación individuo-sociedad se vuelve indisoluble.

La teoría sociocultural concibe dos niveles distintos de desarrollo cognitivo: uno es el *desarrollo efectivo*, el cual consiste en todo aquello que el sujeto puede realizar autónomamente; el otro es el *desarrollo potencial* y consiste en todo aquello que el sujeto puede alcanzar con la ayuda de otros instrumentos mediadores o personas. La diferencia entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial corresponde a la *zona de desarrollo potencial* del sujeto (también conocida como *zona de desarrollo próximo*; ZDP) en esa tarea o dominio particular (Pozo, 2002). Carrasco (2011) entiende la ZDP como aquello que una persona es capaz de realizar con la ayuda de alguien más experimentado y que no sería capaz de hacer sin esa ayuda.

En Doolittle (1997) podemos encontrar algunas de las ideas más importantes de la teoría sociocultural de Vigotsky:

- Primacía de lo social; la cognición es la *internalización* de las interacciones sociales.
- Un enfoque social/cultural de la cognición promueve el desarrollo de actitudes y de la motivación.
- El diálogo concebido en términos de la conversación humana; es decir, en los dos sentidos.
- La *zona de desarrollo próximo*, concebida como el potenciar las capacidades del aprendiz a partir del docente o de los compañeros más experimentados.

Dentro el paradigma sociocultural un elemento que juega un importante papel para el desarrollo de la cognición es el del lenguaje. El lenguaje pasa a ser la herramienta central de desarrollo con el cual el individuo modifica su entorno, se apropia de la cultura y se consiguen los procesos psicológicos superiores (Kozulin, 1998). El desarrollo cognitivo es un proceso culturalmente organizado, en el cual los procesos psicológicos superiores surgen a partir de la internalización de prácticas sociales específicas. En tal sentido, el desarrollo se vuelve una actividad mediada por otros, en que la fuente de mediación serían los mediadores semióticos que abarcan desde los simples signos a sistemas complejos (Kozulin, 1990; Roggoff, 1993).

Muchos de los enfoques de carácter sociocultural provienen del paradigma vigotskiano de la cognición humana. Entre los más comunes podemos encontrar a la “teoría de la cognición situada” de Brown, la “cognición distribuida” de Salomon, la “cognición socialmente compartida” (Resnick, Levine y Teasley), las “comunidades de aprendizaje” (Rogoff, 1994; Mercer, 2001) y el “pensamiento narrativo” de Brunner.

Teoría del Aprendizaje Significativo

Si bien Ausubel empezó como teórico del paradigma cognoscitivo (v. Hernandez, 1998), su teoría de la asimilación o del *aprendizaje significativo* comenzó a ser vista como una teoría de la construcción del conocimiento que poseía muchas de las cualidades del paradigma constructivista. Por ejemplo, en su teoría se hace una clara distinción entre un aprendizaje o “almacenamiento de información” que se da cuando se interactúa con materiales arbitrarios y aquel aprendizaje producto de la interacción con materiales con sentido o *significativos* para el aprendiz.

David Ausubel proporcionó una serie de planteamientos que hoy en día han sido de gran utilidad para la aplicación y la investigación psicoeducativa. Él propuso

que la construcción del conocimiento se daba mediante el aprendizaje significativo realizado por las personas en los contextos escolares. Dicho aprendizaje es conseguido a partir de un proceso de *asimilación* que García Madruga (1990) resume en tres etapas:

- La primera se llama *aprendizaje subordinado* y es producido cuando una o varias ideas nuevas encuentran relación de manera subordinada con ideas de “mayor nivel” de abstracción. A aquellas ideas con mayor nivel de abstracción se les llama *inclusores* y cumplen la función de anclar nuevas ideas o conceptos.
- Otra etapa es la que produce el *aprendizaje supraordenado*, el cual se da cuando un concepto o idea que ya existe en la estructura cognitiva del sujeto es de menor nivel de abstracción que aquellos nuevos conceptos o ideas a aprender.
- La última forma de asimilación es la del *aprendizaje combinatorio* y, como su nombre lo indica, dicho aprendizaje no se da ni de forma subordinada ni supraordenada sino que más bien se relacionan de forma general con la estructura cognitiva ya existente. Dichos aprendizajes, según García Madruga, resultan más difíciles de aprender y recordar que los dos anteriormente mencionados.

La teoría del aprendizaje significativo posee una estrecha relación con la educación y con su aplicación en escenarios educativos; es en los alumnos en quienes se busca como meta la posibilidad de alcanzar un aprendizaje significativo. Algunas de las condiciones que deben estar presentes para propiciar el aprendizaje significativo son:

- La significatividad del material: Los materiales didácticos deben poseer un “significado potencial” para así crear conocimientos significativos nuevos dentro de la estructura cognitiva del sujeto.

- La actuación del sujeto: El sujeto deberá ser el protagonista de su propio aprendizaje y deberá también mostrar una disposición a relacionar el conocimiento que se le está transmitiendo con sus conocimientos previos.
- La estructura cognitiva previa: El sujeto debe contener experiencias relevantes que le permitan acceder a los nuevos conocimientos con los que se está enfrentando; para eso su sistema cognitivo deberá estar estructurado de manera que se logre dar el proceso de asimilación anteriormente explicado (Ausubel, 1976).

El alumno realiza una construcción de significados por la vía discursiva o a través de la realización de actividades autogeneradas o guiadas. El conocimiento es producto de la interacción entre sus ideas previas con la información nueva y dichos conocimientos nuevos pueden ser compartidos mediante la escritura, mapas conceptuales, gráficas, etc. Se dice que el aprendizaje es significativo cuando a partir de lo “dado” y lo “nuevo” el alumno puede realizar una explicación articulada basada en la asimilación que a su vez es una cualidad de las estructuras cognitivas: “aprender es sinónimo de comprender” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1989).

Teorías del Aprendizaje Estratégico

Como tal no existe una sola teoría (en el sentido estricto del término *teoría*) que haga referencia a este planteamiento como algo unificado y delimitado; más bien existe una confluencia de determinados enfoques y teorías instruccionales específicas y locales –provenientes de planteamientos cognitivos–, las cuales consisten en la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas para construir el conocimiento. Se plantea que las personas pueden compensar ciertas limitaciones de su sistema cognitivo con el uso reflexivo e inteligente de estrategias para construir representaciones más poderosas, funcionales y útiles. Durante la utilización de las estrategias de aprendizaje, el sujeto también lleva a

cabo un proceso de toma de decisiones a partir del contexto de aprendizaje donde se ubica el aprendiz. Factores como la motivación, la autorregulación y la metacognición están en interacción durante la construcción del conocimiento autónomo (v. Hernández, 2008).

Para responder al cuestionamiento de “¿cómo podemos aprender a aprender?” en los años setenta teóricos como J. Flavell, A. L. Brown, S. Paris y M. Pressley abordaron científicamente los métodos y las estrategias con las cuales era posible conseguir un aprendizaje significativo, resultando así en una incorporación de las ideas constructivistas en los planteamientos del paradigma cognoscitivo (Hernández, 2008).

Muriá (1994) señala que las estrategias de aprendizaje son actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognitivos) que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado, como sería mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información (v. Carrasco, 2011). Gargallo y Ferreras (2000) las entienden como aquel conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en el contexto social (o educativo) dado. Una concepción más es la dada por Díaz Barriga y Hernández (2010), quienes las entienden como aquellos procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea de forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. El sujeto (alumno, estudiante, aprendiz, etc.) es concebido como un ser activo cuya meta es poder afrontar los desafíos de las situaciones de aprendizaje, siempre asumiendo las decisiones adecuadas para movilizar, adquirir y/o generar nuevos conocimientos (Sobrado et al., 2012).

En este paradigma se incluyen múltiples modelos de aprendizaje y enseñanza estratégica. Un ejemplo de estos modelos es el del *aprendizaje basado en*

problemas el cual, partiendo de un conflicto cognitivo, al alumno se ve motivado a plantearse interrogantes, investigar, descubrir, buscar respuestas y, como resultado, a aprender (Pantoja, J. y Covarrubias, P., 2013). Entre algunos de los modelos y estrategias más utilizadas se encuentran el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos y el uso de TICs.

Constructivismos radicales

El *constructivismo radical* es una propuesta desarrollada por von Glaserfeld (1996) y retoma las ideas de Piaget y otros constructivistas para después llevarlo a todo lo que existe. Es decir, la mente y la realidad son enteramente construidas, por lo que no existe la posibilidad de ningún tipo de realismo. Se conoce solamente nuestra “realidad experiencial” y no el mundo exterior como tal. El conocimiento individual parte de la construcción por consenso que la sociedad ha hecho; aquí el lenguaje juega un rol muy importante para la transmisión de los saberes (Hernández, 2008).

Como señala el propio von Glaserfeld el constructivismo radical se distingue de cualquier otra forma de constructivismo, porque si bien considera que el conocimiento es adaptativo y es un intento de organizar el mundo experiencial, no tiene como fin descubrir realidad ontológica alguna o la supuesta “verdad” de la realidad. Desde esta perspectiva, el conocimiento jamás puede ser transmitido por otros (en forma casi semejante con el constructivismo piagetiano, porque la construcción final es individual) y son válidas las distintas construcciones (conocimiento perspectivista) o interpretaciones conseguidas a propósito de una determinada porción de la realidad (con minúsculas) o de un contenido curricular.

Casi simultáneamente con el constructivismo radical, ha entrado en escena el *construccionismo social* desarrollado en el campo epistemológico por autores tales como Barnes, Bloor, Latour, Woolgar y Rorty, y en el ámbito de la psicología social

principalmente por K. Gergen (v. Prawat, 1996; Olivé, 1998 a y b) y otros como Shotter e Ibañez. En el construccionismo social la realidad es creada por el lenguaje y el lenguaje deja así de ser una mera representación, pasando a ser una auténtica construcción por consenso o convención intersubjetiva. Lo real es o se define como un “texto” que las propias comunidades de hablantes elaboran. En esta postura, por tanto, hay una radicalización del papel del lenguaje en el proceso de construcción del conocimiento (v. Lemke, 1997) y una opción por la realidad intersubjetiva que comparte el sujeto. Dada su condición extremista, tanto el constructivismo radical como el construccionismo social han sido poco retomados para la puesta en marcha de investigaciones educativas.

Tomando como referencias estas cinco propuestas constructivistas anteriormente mencionados, en el momento actual se realizan múltiples investigaciones de índole educativo que parecen aceptar abiertamente la manera de concebir los fenómenos humanos, psicológicos y psicosociales planteados por los paradigmas constructivistas. Es así que hoy por hoy el constructivismo ha cobrado una relevancia significativa en la concepción de la educación y todo lo que eso deriva, es decir, sus metodologías, sus propuestas, sus focos de atención, sus investigaciones y su aplicación en escenarios reales.

Como conclusión a este apartado es importante señalar, primero que nada, que concuerdo con lo mencionado en Solé y Coll (1993) en cuanto a que el constructivismo es un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones para la obtención de resultados en contextos determinados. Así también, estas distintas versiones del paradigma constructivista responden, más que a una problemática global, a situaciones locales y específicas, necesitando así teorías, enfoques y paradigmas locales y específicos que atiendan las necesidades más inmediatas, sean estas de investigación, intervención, evaluación o cualquier otra.

CAMPOS DE ACTUACIÓN DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO

De manera conjunta al marco explicativo constructivista, los psicólogos educativos han ido desempeñándose profesionalmente en múltiples contextos y realizando distintas actividades. Al voltear a ver aquellas principales actividades o campos de actuación que realizan los psicólogos de la educación se pueden distinguir, al menos, las siguientes: intervención psicoeducativa, entrenamiento y formación de agentes educativos, investigación psicoeducativa, diseño curricular y evaluación psicoeducativa. A continuación se hace una breve explicación de cada uno de ellos (v. Díaz Barriga, 2010):

A. Intervención psicoeducativa

Se refiere a la actuación del psicólogo de la educación dirigida a la prevención y solución de problemas, o al logro de determinados beneficios para las personas o grupos a que se dirige dicha intervención. El psicólogo enfoca sus intervenciones a la promoción del desarrollo de las personas no sólo en la etapa escolar, sino a lo largo de la vida. De igual manera, promueve la mejora e innovación de las instituciones educativas, a través del diseño y puesta en marcha de programas, planes y secuencias de enseñanza-aprendizaje, entre otras. Las intervenciones pueden también estar dirigidas hacia la promoción del autoestima y la motivación, el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo, el diseño de entornos facilitadores del aprendizaje con tecnologías, el desarrollo de habilidades de pensamiento y estrategias de estudio eficaces, el diseño y conducción de experiencias educativas en contextos comunitarios, la estimulación del desarrollo psicológico, el manejo de estrés mediante técnicas de retroalimentación, la educación de los valores y aspectos cívicos y éticos, la promoción de ambientes de bienestar emocional y psicológicos entre miembros de la comunidad educativa, etc.

B. Entrenamiento y formación de agentes educativos

Se refiere a la labor que desempeña el psicólogo para formar agentes capaces de implementar múltiples estrategias cognitivas para el aprendizaje y la motivación, así como fomentar el aprendizaje colaborativo, mejorar su manejo en el clima del aula, desarrollar técnicas para la inclusión social de personas con capacidades diferentes, o bien para entrenar a padres en el manejo de conductas disruptivas y promover también la educación en ambientes virtuales, entre otras.

C. Investigación psicoeducativa

Son todas aquellas formas de exploración que los psicólogos realizan para conseguir nuevos descubrimientos y más conocimiento acerca de los fenómenos que ocurren en los escenarios educativos. De manera sistematizada, el psicólogo aplica aquella metodología que resulte más apropiada para aproximarse a su objeto o proceso a investigar y así consigue obtener múltiples datos que servirán para mejorar alguna estrategia psicoeducativa, reconceptualizar algún planteamiento teórico o desarrollar nuevas formas de abordar el sistema educativo, entre otras. Las investigaciones pueden ser empíricas o documentales.

D. Diseño curricular

Se refiere a cualquier tipo de diseño y desarrollo en contenidos y estructuras curriculares realizadas por los psicólogos. Algunos de los ámbitos de esta categoría son: la conceptualización o teorización curricular, el desarrollo de modelos e innovaciones curriculares, la formación profesional, la evaluación curricular y el análisis de procesos y prácticas educativas en el aula vinculadas con el currículo. La rama del conocimiento psicoeducativo que se conoce como “diseño instruccional” tiene un estrecho vínculo con el desarrollo curricular, por lo que también se incluye dentro de esta categoría. Dicha rama consiste en la

creación específica y detallada del desarrollo, la implementación, evaluación y mantenimiento de situaciones que facilitan el aprendizaje de muy diversos tipos o unidades de contenido de diferentes niveles de complejidad.

E. Evaluación psicoeducativa

Se entiende como aquella técnica o proceso de evaluación la cual se realiza de forma sistemática y estructurada, incluyendo así algunos de los siguientes componentes: la obtención de información relevante, la observación de agentes y procesos educativos, la construcción y empleo pertinente de instrumentos, la realización de entrevistas y estudios con padres, profesores o estudiantes, el análisis del contexto y las dificultades presentes, etc. El evaluar implica entender los aspectos psicológicos comprometidos en una situación educativa y emplear la información obtenida para apoyar la toma de decisiones concernientes a la planeación, puesta en práctica y revisión de diversas intervenciones psicológicas.

Al haber revisado la literatura anteriormente mencionada se diseñó posteriormente el apartado de “*Metodología*”, siempre bajo la premisa del paradigma constructivista como una propuesta enfocada hacia la fundamentación de problemas educativos actuales acompañados de soluciones cuyas bases epistemológicas provienen de una concepción de las personas como seres que construyen el conocimiento y, por ende, su realidad.

METODOLOGÍA

Preguntas de investigación

Las preguntas sobre las cuales se basó esta investigación fueron:

- ¿Cuál es la presencia de los paradigmas constructivistas en las revistas relevantes de investigación educativa en México tales como la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), la *Revista Perfiles Educativos* (PE) y la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE) entre los años 2006 y 2015⁷⁸?
- ¿Cuál es la presencia de los paradigmas constructivistas en la producción de Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM entre los años 2006 y 2015?

Objetivos generales

Los objetivos generales se formularon a partir de cada una de las preguntas de investigación:

- a) Conocer la presencia de los paradigmas constructivistas en tres revistas de investigación educativa nacionales entre los años 2006 y 2015.

⁷ Se eligieron estas revistas ya que resultan ser altamente representativas en cuanto a la investigación educativa que ocurre a nivel nacional y cuya producción literaria cuenta con participación internacional. Esto no quiere decir que sean las únicas; al contrario, actualmente se cuenta con una gran colección literaria que ha producido –y continúa haciéndolo– muchos artículos relacionados con investigación en educación. Sin embargo, para fines prácticos se optó por elegir estas tres revistas como muestras representativas de los contenidos de las producciones enfocadas en investigación educativa.

⁸ Se eligió este periodo de tiempo para hacer énfasis en la década más próxima a la producción de este trabajo y para brindar un panorama general de cómo ha arrancado la investigación educativa a principios del siglo XXI en México en relación al paradigma constructivista.

b) Conocer la presencia de los paradigmas constructivistas en la producción de Tesis de Licenciatura que se hayan hecho en la Facultad de Psicología de la UNAM entre los años 2006 y 2015.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos de la investigación fueron:

- Determinar qué áreas de la Psicología Educativa predominaron en relación a los artículos científicos que se fueron publicados en las tres revistas de educación nacionales y en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM entre los años 2006 y 2015.
- Determinar qué población atendida predominó en relación a los artículos científicos que se fueron publicados en las tres revistas de educación nacionales y en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM entre los años 2006 y 2015.
- Determinar qué tipo de investigación predominó en relación a los artículos científicos que se fueron publicados en las tres revistas de educación nacionales y en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM entre los años 2006 y 2015.
- Determinar qué tipo de metodología predominó en relación a los artículos científicos que se fueron publicados en las tres revistas de educación nacionales y en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM entre los años 2006 y 2015.

Fuentes de información

La investigación recuperó la información no con personas, sino más bien con documentos, principalmente artículos de revistas científicas y tesis a nivel de

licenciatura; es por eso que como tal no existe una población definida sino que la fuente de la información fue completamente documental.

Las fuentes de información utilizadas fueron las bases de datos de tres revistas científicas nacionales y de las tesis en psicología educativa a nivel de licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Tanto en las tesis como en los artículos científicos, la recuperación documental se hizo a partir de los periodos 2006 a 2015.

A continuación se hace una breve semblanza de las las tres revistas científicas que se utilizaron para la investigación:

*Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*⁹

La Revista Mexicana de Investigación Educativa es una publicación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.¹⁰. dedicada a la difusión de los resultados de la investigación realizada en el ámbito mexicano y latinoamericano. Su propósito es contribuir al fortalecimiento de la investigación de calidad en la región con la revisión de los trabajos que elaboran los investigadores mediante un arbitraje doble ciego realizado por pares mexicanos, iberoamericanos, colegas de Europa y de Estados Unidos.

Se difunde la producción científica que sobre diversos campos disciplinarios, niveles y modalidades llevan a cabo los investigadores de México e Iberoamérica.

⁹ Recuperado del documento “Currículum COMIE” disponible en el portal electrónico del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

¹⁰ Puede encontrarse más información acerca Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. en la página electrónica [<http://comie.org.mx/v4/secciones/informacion-general>]

En ella, se abordan tanto los temas educativos de larga tradición investigativa como aquéllos de carácter emergente, y se discuten y argumentan posiciones teóricas y metodológicas diversas sobre los problemas del campo de la investigación en educación.

Es una revista con arbitraje estricto, que figura en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT. La revista se editó semestralmente desde enero de 1996 a 2000 sin interrupciones y de manera puntual. En el año 2001 (a partir del número 11) se publicó cuatrimestralmente y a partir del año 2004 (número 20) se publica trimestralmente. Actualmente, cada número de la revista contiene alrededor de 350 páginas y las siguientes secciones: a) artículos de investigación, b) aportes de discusión; c) reseñas de nuevos libros; d) documentos de interés para el público lector.

A partir del número 10, en dos de los cuatro números anuales, se incluyen artículos sobre temáticas específicas que son evaluadas y acordadas por el Comité Editorial. Desde el 13 de junio de 2002 está disponible la versión electrónica de la Revista con textos completos en español de todos los números y resúmenes e índices en inglés así como textos completos también en inglés a partir del número 16 (septiembre-diciembre 2002). Se trata de una de las publicaciones con mayor consulta en Internet en su género y cuenta con el reconocimiento de revista de excelencia en el padrón de CONACYT. En la página de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (REDALYC), actualmente registra un promedio de descargas mensuales de 38,000.

*Revista Perfiles Educativos (PE)*¹¹

¹¹ Información recuperada del apartado “sobre la revista” de la página electrónica del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) disponible en [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/acerca_perfiles.php]

La revista Perfiles Educativos es una publicación especializada en el campo de la investigación educativa administrada por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su finalidad es fomentar el intercambio y el debate académico en el campo de la educación en el ámbito Iberoamericano. Con artículos disponibles desde 1978, la revista se encuentra abierta a todos los desarrollos de las ciencias de la educación, impulsando la difusión de trabajos originales, resultantes de procesos rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, especialistas, profesores y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

Los objetivos de la revista son:

- Difundir los resultados de la investigación educativa.
- Contribuir al desarrollo de teorías, metodologías y técnicas empleadas en la investigación educativa (IE).
- Fortalecer la IE mediante el fomento la comunicación y el intercambio entre la comunidad académica iberoamericana y mundial.

Su línea editorial da cabida a los diversos aspectos de indagación, ya que considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario; por esta razón, en el ámbito educativo se desarrollan multiplicidad de enfoques teóricos, metodologías, temáticas y formas de reportar la investigación. Así, en la revista se publican resultados de investigación que respondan a estas perspectivas: desarrollos teóricos, investigaciones con referentes empíricos y reportes de experiencias educativas que por su carácter merezcan ser difundidos, siempre y cuando se presenten con un fundamento conceptual. Perfiles Educativos es una revista de difusión, intercambio y debate abierta a todo investigador vinculado con la disciplina educativa.

La revista Perfiles Educativos rige su política editorial por los siguientes criterios:

- Calidad: Los trabajos a publicar en la revista deberán ser de alta calidad académica y cumplir con criterios internacionales de evaluación de las revistas científicas.
- Originalidad: Los trabajos presentados no deberán haberse publicado previamente en ningún medio.
- Pluralidad: La revista promueve la publicación de trabajos plurales en lo referente al enfoque teórico, metodológico y analítico.
- Extensión: Los trabajos para las secciones de Claves y Horizontes tendrán una extensión máxima de 30 cuartillas y mínima de 20 (aproximadamente 1500 caracteres por página, o Times de 12 puntos a interlineado de 1.5). Para la sección de Reseñas los textos deberán tener una extensión máxima de 10 cuartillas y mínima de 6. Los textos de la sección Documentos no tienen criterios de extensión.
- Periodicidad: Es trimestral, se publicarán cuatro números por año.
- Los demás que establezca este Reglamento, el Comité Editorial del IISUE, el Consejo Editorial y el Comité Editorial de la revista.

La revista se compone de cuatro secciones:

- Claves: dedicada a artículos científicos resultado de investigaciones teóricas o aplicadas en el campo de la investigación educativa y que sean inéditos.
- Horizontes: conformada por ensayos de análisis y crítica sobre la problemática de la educación y la investigación educativa, siempre y cuando tengan un fundamento conceptual sólido y que sean inéditos.
- Documentos: textos producidos por diferentes instancias (instituciones, organizaciones, grupos) que ayuden a la reflexión, la comprensión y el enriquecimiento de los interesados en el campo de la investigación educativa.
- Reseñas de libros del ámbito educativo.

*Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*¹²

La Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE) es una publicación del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California que utiliza las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y tiene como objetivo principal difundir la investigación que se realiza a nivel regional, nacional e internacional en el campo de la educación, aprovechando las ventajas que ofrece el medio electrónico al quehacer académico.

La REDIE publica artículos inéditos y arbitrados que abordan las prácticas educativas desde los distintos campos del saber y desde perspectivas teóricas y metodológicas diversas, así como reseñas de publicaciones recientes sobre educación, entrevistas con académicos de reconocido prestigio y conferencias magistrales impartidas en eventos nacionales e internacionales. En su portal que se encuentra disponible en la red es posible encontrar artículos publicados desde el año 2005 a la fecha.

Los tipos de trabajos publicados por la REDIE se dividen en 2:

1. Trabajos arbitrados:

a) Artículos de investigación empírica. Trabajos en los que se den a conocer resultados finales de una investigación socialmente pertinente y académicamente relevante. Por lo general estos trabajos parten de una revisión bibliográfica exhaustiva y actualizada sobre el tema de interés, se realizan con una metodología formal y sus resultados se analizan rigurosamente con base en

¹² Recuperado de [<http://redie.uabc.mx/redie/about/history>]

distintos tipos de herramientas conceptuales y estadísticas. La REDIE da prioridad a este tipo de trabajos.

b) Artículos de revisión. Trabajos de meta-análisis y evaluación crítica exhaustiva de investigaciones realizadas sobre algún área u objeto de estudio de la educación. Este tipo de trabajos se enfoca a ofrecer el estado del conocimiento de dicho objeto o área de estudio, con lo cual permite identificar relaciones, contradicciones o inconsistencias en el tema de interés, y hacer propuestas para estudios posteriores.

c) Artículos teóricos. Trabajos en los que se analice la literatura de investigación en educación, y contribuyan al avance de la teoría en algún área o campo educativo. En este tipo de trabajos el autor realiza un seguimiento del desarrollo de la teoría para ampliar o refinar constructos teóricos y presenta una teoría nueva, aunque también puede analizar las consistencias o inconsistencias de teorías ya existentes.

d) Recensiones o reseñas críticas. Análisis o revisiones críticas de libros publicados, que abordan temas relacionados con la educación. Se prefieren las recensiones de publicaciones actuales.

2. Trabajos no arbitrados

a) Entrevistas. Presentación de los planteamientos centrales de algún académico destacado en el campo de la investigación educativa.

b) Conferencias. Trabajos excepcionales presentados en algún evento nacional o internacional, que aborden algún área de la investigación educativa, que haya presentado algún especialista reconocido en el campo de la educación. No hay estructura establecida para el cuerpo de la conferencia, aunque es recomendable que contenga una introducción, cuerpo del trabajo y conclusiones.

Tesis en Psicología Educativa de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM

En cuanto a la recuperación de las tesis de licenciatura, la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de su Sistema Bibliotecario disponible en formato electrónico, proporciona cada una de las tesis que fueron hechas en los periodos en los que se basó esta investigación.

Materiales

Los únicos materiales con los que se requirió la realización de esta investigación fueron:

- *Computadora* para trabajar los documentos.
- *Internet* para investigar en los portales
- *Programa Numbers* para la categorización y clasificación de los documentos utilizados.
- *Programa Pages* para la realización del trabajo escrito.
- *Programa Keynote* para el diseño de gráficas y tablas.

Procedimiento

Se separó el procedimiento de investigación en tres momentos:

1. Definición de las categorías a investigar
2. Revisión documental y categorización de trabajos
3. Análisis de los resultados

Definición de las categorías a investigar

Primero se especificó cuáles iban a ser las categorías sobre las que se iba a basar el trabajo de análisis, siendo éstas: el tipo de constructivismo, el campo de

actuación por parte del psicólogo educativo, la población atendida en la investigación o en el trabajo, el tipo de investigación (empírica, documental o mixta) y la metodología utilizada en dichos documentos.¹³

Para las categorizaciones de las investigaciones según su constructivismo, se consideraron los siguientes paradigmas:

- Constructivismo psicogenético de Piaget
- Teoría sociocultural de Vigotsky
- Teoría de la asimilación o del aprendizaje significativo de Ausubel
- Teorías del aprendizaje estratégico
- Constructivismo radical y construccionismo
- Constructivismo general (“sin apellidos”).
- Constructivismos mixtos (combinación de dos o más de las categorías anteriormente mencionadas)

Para fines de esta investigación se definió como una tesis o un artículo propio del marco constructivista todo aquél trabajo que cumplía con una o más de las siguientes características:

- Cualquier artículo o tesis que se *autodefina* como propio del marco explicativo constructivista.
- Cualquier artículo o tesis que *retome* las teorías y los marcos explicativos constructivistas.
- Cualquier artículo o tesis que *explique* procesos como el aprendizaje y la enseñanza a partir de teorías constructivistas.
- Cualquier artículo o tesis que *adopte* en su contenido a autores y a referencias que provengan de teorías y planteamientos constructivistas.

¹³ Conforme la investigación se fue ejecutando, todas las categorías se fueron ajustando y modificando de manera que al final se obtuvieron las categorías aquí mencionadas.

Para categorizar las investigaciones según el campo de actuación de los psicólogos de la educación, se consideraron las siguientes categorías:

- Intervención psicoeducativa
- Entrenamiento y formación de agentes educativos
- Investigación psicoeducativa
- Diseño curricular
- Evaluación psicoeducativa

Para las categorizaciones de los trabajos según la población atendida, se consideraron las siguientes poblaciones:

- Educación básica: preescolar
- Educación básica: primaria
- Educación básica: secundaria
- Educación media superior (bachilleratos y preparatorias)
- Educación superior (licenciaturas y posgrados)
- Educación docente
- Educación en adultos
- Educación especial
- Educación en línea
- Educación no formal
- Educación mixta (combinación de cualquiera de las categorías anteriores)
- No aplica¹⁴

Para las categorizaciones de los trabajos según el tipo de investigación o tesis, se consideraron las siguientes categorías:

¹⁴ Trabajos documentales.

- Empírica
- Documental
- Mixta¹⁵

Para las categorizaciones de los trabajos según su metodología, se consideraron las siguientes categorías:

- Cualitativa
- Cuantitativa
- Mixta

Otros criterios útiles para la consideración de los trabajos que se utilizaron en esta investigación fueron los siguientes:

- Los artículos debían pertenecer únicamente a cualquiera de las siguientes tres revistas: Perfiles Educativos (PE), Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE) y Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE).
- Los artículos debían ser de investigación; no se consideraron discusiones, reseñas u otros documentos que no hayan sido investigaciones.
- La población y los escenarios en los que se desarrollaron las investigaciones debían estar ubicados en un contexto única y exclusivamente educativo.
- Como criterio útil para la selección y consideración de las tesis, éstas debían pertenecer únicamente a alumnos de licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM, así como también que hayan sido terminadas entre los años 2006 y 2015.

¹⁵ Esta categoría toma en cuenta que para la producción de cualquier investigación empírica es necesario una *documentación previa* acerca del “estado del arte” de una temática en particular; más bien tiene como intención clasificar investigaciones empíricas que a su vez tengan como objetivo la indagación de información en documentos.

Revisión documental y categorización de trabajos

Partiendo de la página de internet¹⁶ de la revista científica a investigar se ubicó primero el año en el cual se retomó el artículo y, una vez que se encontró el listado de artículos por número y volumen, se descargó el artículo específico en el cual se analizaron los siguientes componentes:

- Título
- Procedencia de los autores
- Palabras clave
- Resumen
- Marco teórico/antecedentes
- Método
- Bibliografía utilizada

Para la categorización de las tesis se accedió al catálogo virtual de tesis que se encuentra disponible en internet y allí se descargaron todas aquellas tesis que fueron utilizadas como propios del paradigma constructivista y, por ende, útiles para fines de esta investigación¹⁷.

¹⁶Los vínculos para la búsqueda de artículos según su revista fueron los siguientes:

- Para la Revista Mexicana de Investigación Educativa se accedió a: [<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC02>]
- Para la Revista Perfiles Educativos se accedió a: [http://www.iiue.unam.mx/perfiles/numeros_anteriores.php]
- Para la Revista Electrónica de Investigación Educativa se accedió a: [<http://redie.uabc.mx/redie/issue/archive>]
- Para las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM se accedió a: [<http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F?RN=291083778>]

¹⁷ Para ello se buscó apoyo en la biblioteca de licenciatura de la Facultad de Psicología y se obtuvo un listado que contenía todas las tesis que se hicieron en el área de psicología educativa y que se hicieron entre los años 2006 y 2015.

Después de categorizar el tipo de constructivismo se procedió a clasificar los artículos y las tesis según el campo de actuación del psicólogo de la educación, la población según su nivel educativo, el tipo de trabajo (si era documental o empírico) y, finalmente, la metodología que se había utilizado.

Análisis de los resultados

Para el análisis de los resultados, primero se abrió un apartado para cada una de las tres revistas de educación nacionales que se investigaron. En cada apartado se analizaron cinco elementos:

- A) Análisis de los artículos según el paradigma constructivista
- B) Análisis de los artículos según el campo de actuación del psicólogo educativo
- C) Análisis de los artículos según la población atendida
- D) Análisis de los artículos según el tipo de investigación
- E) Análisis de los artículos según su metodología

Una vez que se analizaron estos apartados en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, la revista *Perfiles Educativos* y la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, se procedió a realizar un análisis general del total de los artículos que se obtuvieron de las tres revistas, también utilizando los cinco elementos anteriormente mencionados.

Finalmente se abrió un apartado más para el caso de las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM, en el cual –así como en los casos anteriores– también se clasificaron las tesis a partir de su paradigma constructivista, del campo de actuación del psicólogo educativo, de la población atendida, del tipo de investigación y de su metodología.

RESULTADOS

Validez y confiabilidad

Para la obtención de la confiabilidad en la categorización y análisis de los artículos y tesis se le pidió a un observador externo perteneciente al área de la psicología educativa que llevara a cabo la categorización de una muestra aleatoria de 10 artículos científicos según su paradigma. Después se compararon los resultados con los obtenidos por el autor de la presente investigación y los resultados mostraron que, de diez, ocho artículos fueron clasificados con las mismas categorías, teniéndose así un 80% de confiabilidad.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en cada una de las revistas que se investigaron, para lo cual se tomaron en cuenta los siguientes apartados: *clasificación de los artículos según el paradigma constructivista, clasificación de los artículos según el campo de actuación del psicólogo educativo, clasificación de los artículos según la población atendida, clasificación de los artículos según su tipo y clasificación de los artículos según su metodología:*

Primer caso: Revista Mexicana de Investigación Educativa

En cuanto a los resultados obtenidos de la RMIE, hay que señalar primero cuántos artículos fueron analizados de la base de datos de dicha revista. A continuación se presenta una tabla con los artículos totales que existen entre los años 2006 y 2015 y aquellos que sirvieron de material para la realización de este trabajo:

Tabla 1.1

Artículos totales, artículos analizados y porcentaje de los artículos analizados de la Revista Mexicana de Investigación Educativa entre los años 2006 y 2015.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
AT	36	39	38	39	36	39	40	44	42	45	398
AA	9	5	7	5	12	4	4	8	6	3	63
%	25%	13%	18%	13%	33%	10%	10%	18%	14%	7%	16%

AT: Artículos totales

AA: Artículos analizados

En esta tabla se puede observar que, en casi todos los años, la influencia de los paradigmas constructivistas en las publicaciones de artículos fue baja. Con un promedio total de tan sólo 16% de influencia, los constructivismos tuvieron un grado bajo de participación en los artículos de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* dentro de los años 2006 y 2015. Si bien se obtuvieron altos porcentajes en algunos años (25% en 2006 y 33% en 2010), en muchos años el porcentaje fue bajo, siendo el más bajo en 2015 con tan solo 7%.

A. Clasificación de los artículos según el paradigma constructivista

A continuación se da a conocer cómo se dio la distribución de los paradigmas constructivistas dentro de aquellos artículos que sí llegaron a mostrar una influencia por parte de estos:

Tabla 1.2

Paradigmas constructivistas en la Revista Mexicana de Investigación Educativa (2006-2015).

Constructivismo	Número de artículos
Teorías del Aprendizaje Estratégico	21
Teoría Sociocultural	18
Constructivismo mixtos	9
Constructivismo General	8
Constructivismo Psicogenético	3
Teoría del Aprendizaje Significativo	2
Socioconstruccionismo	2
TOTAL	63

Las categorías más retomadas en los artículos de la Revista Mexicana de Investigación Educativa fueron: “Teorías del Aprendizaje Estratégico”, “La Teoría Sociocultural” y “Los Constructivismos Mixtos”. Los primeros dos paradigmas corresponden a posturas más enfocadas hacia el trabajo práctico dentro de los escenarios educativos, mientras que la tercera categoría es una mezcla de dos o más paradigmas propios del constructivismo. La categorías “Teoría del Aprendizaje Significativo” y “Socioconstruccionismo” fueron las menos retomadas, ambas con tan sólo 2 de los 398 artículos investigados. A continuación se muestra

una figura con los porcentajes correspondientes en relación al total de artículos investigados de la RMIE:

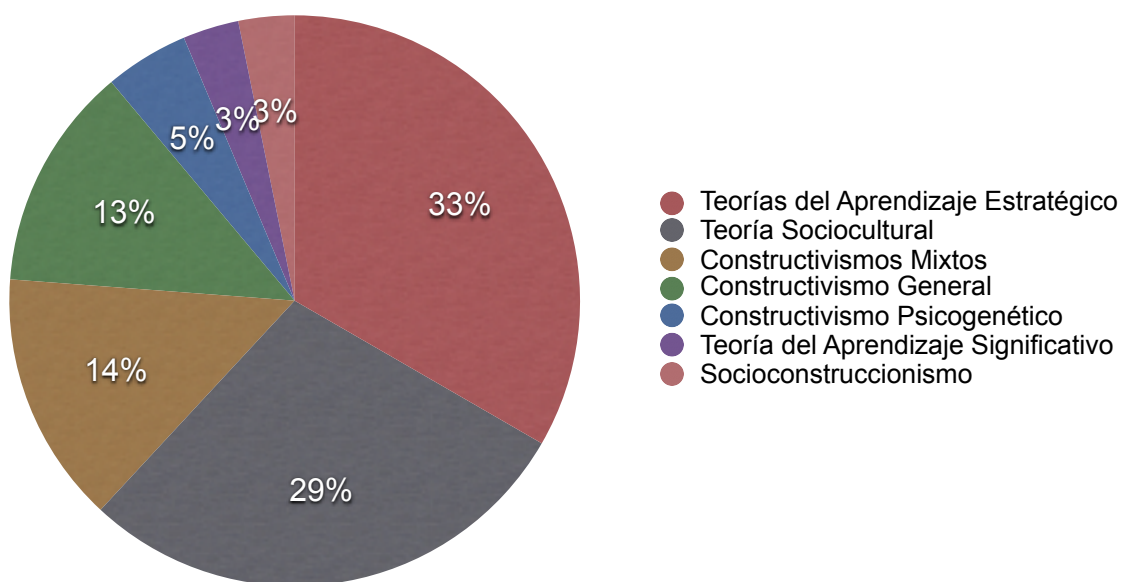


Figura 1.1. Se muestran las categorías de los paradigmas constructivistas y su porcentaje en relación a los artículos analizados de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* entre los años 2006 y 2015.

Con un 33% de influencia en el total de los artículos utilizados, las “Teorías del Aprendizaje Estratégico” se establecieron como el paradigma constructivista más retomado, seguido por la “Teoría Sociocultural” (29%) y en tercero y cuarto lugar les siguieron las categorías: “Constructivismos Mixtos” (14%) y “Constructivismo General” (13%). Los tres últimos lugares los constituyeron las categorías: “Constructivismo Psicogenético” (5%), “Teoría del Aprendizaje Significativo” (3%) y “Socioconstruccionismo” (3%).

B. Clasificación de los artículos según el campo de actuación del psicólogo educativo

En la tabla 1.3 se muestran los resultados obtenidos en relación al campo de actuación del psicólogo educativo:

Tabla 1.3

Campos de actuación del psicólogo educativo en la Revista Mexicana de Investigación Educativa (2006-2015).

Campos de actuación	Número de artículos
Investigación psicoeducativa	34
Intervención psicoeducativa	19
Evaluación psicoeducativa	8
Entrenamiento y formación de agentes educativos	2
Diseño curricular	0
TOTAL	63

En cuanto al campo de actuación del psicólogo educativo, la categoría más retomada fue la de “Investigación psicoeducativa” con un total de 34 artículos. Seguida a ésta se posicionó la categoría de “Intervención psicoeducativa” (19 artículos); posteriormente le sigue la categoría de “Evaluación psicoeducativa” con 8 artículos y, finalmente, la categoría de “Entrenamiento y formación de agentes educativos” con tan solo 2 artículos. En la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* no se encontró ningún artículo que pudiera considerarse dentro de la categoría “Diseño curricular”¹⁸.

¹⁸ Únicamente se encontró esta categoría en la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* y en algunas tesis de la Facultad de Psicología.

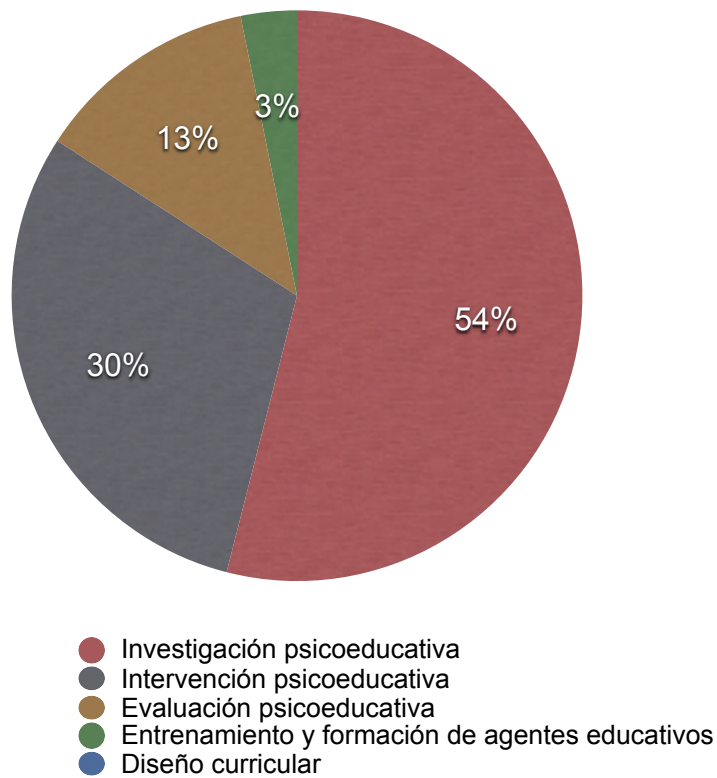


Figura 1.2. Se muestran las categorías de los campos de actuación del psicólogo educativo y su porcentaje en relación a los artículos analizados de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* entre los años 2006 y 2015.

En esta figura se puede observar que la categoría con mayor número de artículos (“Investigación psicoeducativa”) obtuvo más del 50% del total de artículos retomados de esta revista, mientras que la categoría de “Diseño curricular” no obtuvo ni un artículo (0%). 30% de los artículos totales pertenecieron a la categoría “Intervención psicoeducativa” y 13% a la categoría “Evaluación psicoeducativa”; únicamente 3% entró en la categoría “Entrenamiento y formación de agentes educativos”.

C. Clasificación de los artículos según la población atendida

En esta revista, la mayoría de los artículos se dirigieron hacia poblaciones pertenecientes a la educación superior, es decir, a licenciaturas, ingenierías y posgrados. Otro porcentaje de artículos atendió también a poblaciones exclusivamente de educación primaria y educación media, ésta última empatando en cantidad con aquellos artículos que, más que orientados hacia la intervención en alguna población particular, tuvieron un diseño exclusivamente de corte documental:

Tabla 1.4

Poblaciones atendidas en la Revista Mexicana de Investigación Educativa (2006-2015).

Poblaciones atendidas	Número de artículos
Educación superior	25
Educación primaria	14
Educación media superior	5
N/A*	5
Educación secundaria	4
Educación en línea	4
Educación preescolar	3
Educación en adultos	1
Educación no formal	1
Educación mixta	1
TOTAL	63

*No aplica (investigaciones documentales)

En último lugar estuvieron las categorías de “Educación en adultos”, “Educación no formal” y “Educación mixta”, las tres con únicamente un artículo cada una. En la figura 1.3 se pueden observar los porcentajes ocupados por cada una de estas categorías:

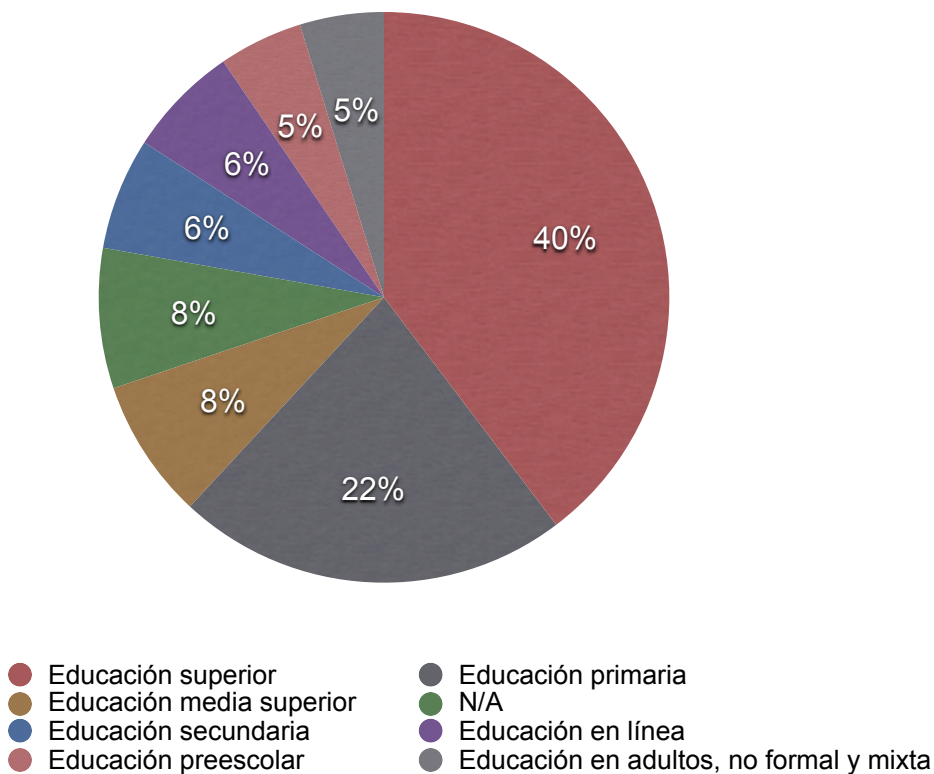


Figura 1.3. Se muestran las categorías de las poblaciones atendidas y su porcentaje en relación a los artículos analizados de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* entre los años 2006 y 2015.

D. Clasificación de los artículos según el tipo de investigación

Pocos fueron los trabajos que entraban dentro de la categoría de “Investigación documental”; únicamente 10 de los 63 artículos utilizados de la *Revista Mexicana*

de *Investigación Educativa* eran de corte documental. Los 53 restantes pertenecieron a la categoría de “Investigación empírica”:

Tabla 1.5

Tipos de investigación encontrados en la Revista Mexicana de Investigación Educativa (2006-2015).

Tipos de investigación	Número de artículos	Porcentaje
Investigación empírica	53	84%
Investigación documental	10	16%
TOTAL	63	100%

E. Clasificación de los artículos según su metodología

Para esta última clasificación se encontró que la gran mayoría de los artículos utilizaban metodologías de corte cualitativo (39 artículos). Los artículos cuantitativos correspondieron a un 30% de los artículos totales (19 artículos) y aquellos con metodologías mixtas tan sólo cubrieron un 8% (5 artículos):

Tabla 1.6

Tipos de metodologías encontradas en la Revista Mexicana de Investigación Educativa (2006-2015).

Tipos de metodologías	Número de artículos	Porcentaje
Cualitativas	39	62%
Cuantitativas	19	30%
Mixtas	5	8%
TOTAL	63	100%

Segundo caso: Perfiles Educativos

El total de artículos retomados de la revista *Perfiles Educativos* de un total de 239, de los cuales, 46 mostraron tener influencia por parte de uno o varios paradigmas constructivistas:

Tabla 2.1

Artículos totales, artículos analizados y porcentaje de los artículos analizados de la revista Perfiles Educativos (PE) entre los años 2006 y 2015.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
AT	16	14	15	15	20	26	40	34	26	33	239
AA	0	3	4	8	3	6	4	7	6	5	46
%	0%	21%	27%	53%	15%	23%	10%	21%	23%	15%	19%

AT: Artículos totales

AA: Artículos analizados

En la tabla 2.1 se muestra que en ningún año los artículos analizados en esta investigación excedieron en cantidad al doble dígito; incluso se puede ver que en el año 2006 no se encontró ni un solo artículo que retomara a algún paradigma constructivista. En relación al porcentaje final, en este caso se puede apreciar que –similar al caso de la *RMIE*– en esta revista también se analizó menos de una quinta parte de los artículos disponibles (únicamente 19%), aunque sí logró reunir un mayor porcentaje en relación a los artículos analizados con los artículos totales.

A. Clasificación de los artículos según el paradigma constructivista

Los resultados que se muestran a continuación permiten darnos una idea de qué paradigma o paradigmas constructivistas de la educación son los más utilizados en esta revista:

Tabla 2.2

Paradigmas constructivistas en la revista Perfiles Educativos (2006-2015).

Constructivismo	Número de artículos
Teorías del Aprendizaje Estratégico	12
Teoría Sociocultural	9
Constructivismos Mixtos	8
Constructivismo General	8
Constructivismo Psicogenético	5
Teoría del Aprendizaje Significativo	3
Socioconstruccionismo	1
TOTAL	46

Las categorías de los paradigmas constructivistas se distribuyeron de la misma manera en que se distribuyeron en el caso de la *RMIE*. Las tres categorías más utilizadas también fueron “Teorías del Aprendizaje Estratégico” (con 12 artículos), “Teoría Sociocultural” (con 9 artículos) y “Constructivismos mixtos” empatada con “Constructivismo general” (ambas con 8 artículos). En la figura 2.1 se puede ver la distribución porcentual que se obtuvo en el caso de esta revista:

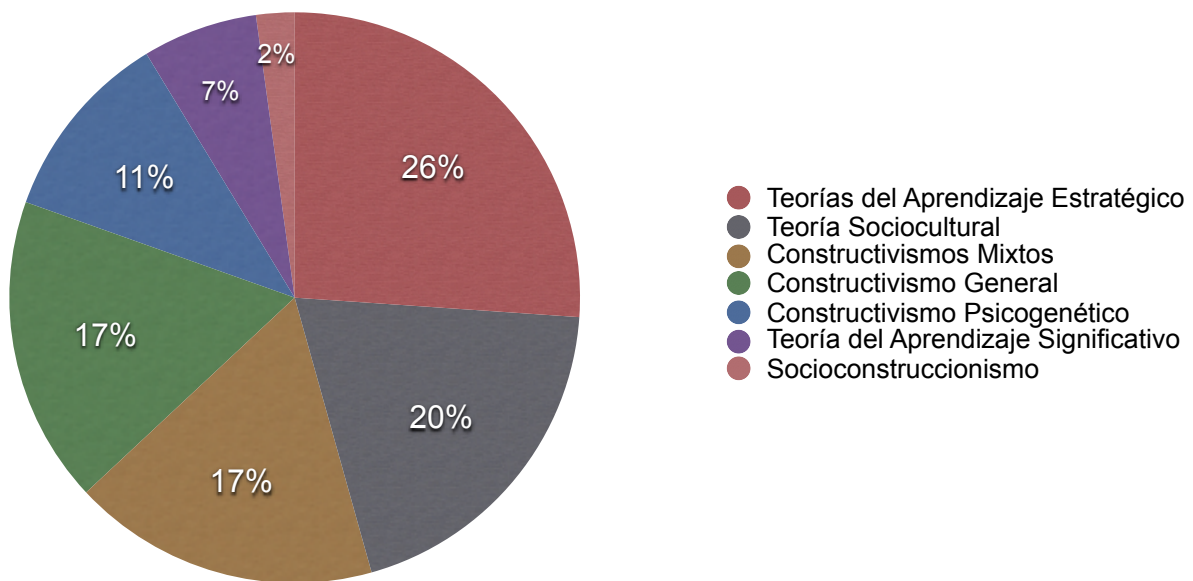


Figura 2.1. Se muestran las categorías de los paradigmas constructivistas y su porcentaje en relación a los artículos analizados de la revista *Perfiles Educativos* entre los años 2006 y 2015.

Por tan sólo 6%, la categoría “Teorías del Aprendizaje Estratégico” superó en cantidad a la categoría “Teoría Sociocultural” (20%), siguiendo a ésta las categorías “Constructivismos mixtos” y “Constructivismo general”, ambas con un 17%. Igual que en el caso *RMIE*, el “Constructivismo Psicogenético” quedó entre los últimos tres lugares (11%), siendo las últimas dos categorías: “Teoría del Aprendizaje Significativo” (7%) y “Socioconstruccionismo” (2%).

B. Clasificación de los artículos según el campo de actuación del psicólogo educativo

En la tabla 2.3 se pueden ver las categorías relacionadas con el campo de actuación del psicólogo educativo con mayor cantidad de artículos que se obtuvieron en la revista *Perfiles Educativos*:

Tabla 2.3

Campos de actuación del psicólogo educativo en la revista Perfiles Educativos (2006-2015).

Campos de actuación	Número de artículos
Investigación psicoeducativa	25
Intervención psicoeducativa	15
Evaluación psicoeducativa	5
Entrenamiento y formación de agentes educativos	1
Diseño curricular	0
TOTAL	46

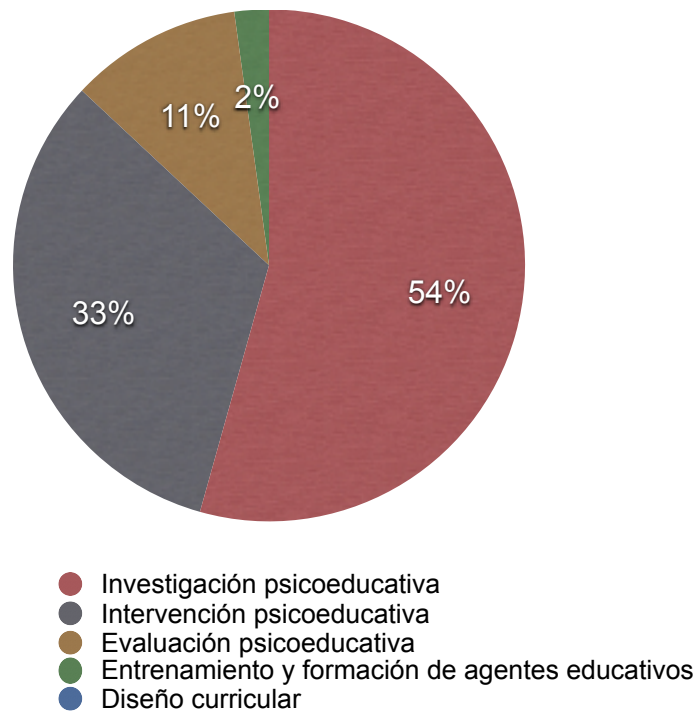


Figura 2.2. Se muestran las categorías de los campos de actuación del psicólogo educativo y su porcentaje en relación a los artículos analizados de la revista *Perfiles Educativos* entre los años 2006 y 2015.

Igual que en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, la categoría más retomada en este caso fue la de “Investigación psicoeducativa”, teniendo ésta un total de 25 artículos. A la primera categoría le continúa la categoría de “Intervención psicoeducativa” con 15 artículos y posteriormente le sigue la categoría “Evaluación psicoeducativa” (8 artículos). Finalmente, la categoría “Entrenamiento y formación de agentes educativos” tuvo únicamente un artículo. Así como en la *RMIE*, la categoría “Diseño curricular” no se utilizó tampoco para el caso de esta revista.

En la figura 2.2 se puede observar que más de la mitad de los artículos utilizados fueron clasificados bajo la categoría de “Investigación psicoeducativa” (54%). Un tercio perteneció a la categoría de “Intervención psicoeducativa” (33%) y lo demás se distribuyó entre las categorías “Evaluación educativa” (11%) y “Entrenamiento y formación de agentes educativos” (2%).

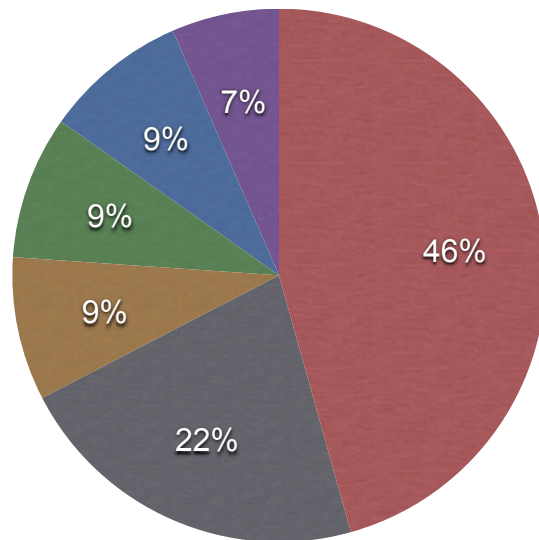
C. Clasificación de los artículos según la población atendida

En el caso *Perfiles Educativos*, los primeros tres lugares los ocuparon las mismas categorías que en el caso *RMIE*, es decir, las categorías “Educación superior” (21 artículos), “Educación primaria” (10 artículos) y “Educación media superior” (4 artículos). Sin embargo, en este caso la pasada categoría compartió los lugares con las categorías “Educación secundaria” y “Educación preescolar” (también con 4 artículos); los artículos documentales bajo la categoría “N/A” tan sólo llegaron a 3. Las categorías “Educación en adultos”, “Educación no formal”, “Educación mixta” y “Docentes” no tuvieron ni un solo artículo, por lo que no entraron a esta lista:

Tabla 2.4

Poblaciones atendidas en la revista Perfiles Educativos (2006-2015).

Poblaciones atendidas	Número de artículos
Educación superior	21
Educación primaria	10
Educación media superior	4
Educación secundaria	4
Educación preescolar	4
N/A*	3
TOTAL	46



- Educación superior
- Educación media superior
- Educación preescolar
- Educación primaria
- Educación secundaria
- N/A

Figura 2.3. Se muestran las categorías de las poblaciones atendidas y su porcentaje en relación a los artículos analizados de la revista *Perfiles Educativos* entre los años 2006 y 2015.

En la figura 2.3 se muestra la distribución porcentual que se dio en cuanto a la categorización de los artículos según la población atendida.

D. Clasificación de los artículos según el tipo de investigación

Si se observa la tabla 2.5 se puede ver cómo, al igual que en el caso de la *RMIE*, en la revista *PE* también hubo una gran diferencia entre las categorías utilizadas para la clasificación de los artículos según su tipo, predominando fuertemente la categoría “Investigaciones Empíricas” sobre la categoría “Investigaciones documentales” (41 artículos empíricos en comparación con únicamente 5 artículos documentales):

Tabla 2.5

Tipos de investigaciones encontradas en la revista Perfiles Educativos (2006-2015).

Tipos de investigaciones	Número de artículos	Porcentaje
Investigaciones empíricas	41	89%
Investigaciones documentales	5	11%
TOTAL	46	100%

E. Clasificación de los artículos según su metodología

Finalmente, para la clasificación de los artículos según su metodología se encontró, como en el caso de la *RMIE*, la misma distribución de las categorías; el primer lugar lo ocupó la categoría “Cualitativas” con 31 artículos, seguida de la

categoría “Cuantitativas” con 13 y, por último, la categoría “Mixtas” con únicamente 2 artículos:

Tabla 2.6

Tipos de metodologías encontradas en la revista Perfiles Educativos (2006-2015).

Tipos de metodologías	Número de artículos	Porcentaje
Cualitativas	31	67%
Cuantitativas	13	28%
Mixtas	2	4%
TOTAL	46	100%

Tercer caso: Revista Electrónica de Investigación Educativa

Para este último caso de las tres revistas de educación se obtuvo la menor cantidad de artículos totales (219 artículos) de los cuales, 75 estuvieron bajo una o más paradigmas constructivistas. En la tabla 4.1 se puede ver cómo se dio la distribución de los artículos totales y de los artículos analizados en la *REDIE*:

Tabla 3.1

Artículos totales, artículos analizados y porcentaje de los artículos analizados de la Revista Electrónica de Investigación Educativa entre los años 2006 y 2015.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
AT	18	19	20	20	17	21	24	30	20	30	219
AA	4	10	10	2	6	4	13	9	5	12	75
%	22%	53%	50%	10%	35%	19%	54%	30%	25%	40%	34%

AT: Artículos totales

AA: Artículos analizados

De los tres casos, la *REDIE* obtuvo el mayor número de porcentaje final de artículos analizados en relación con los artículos totales (34%); también en este caso se observó que en algunos años los porcentajes alcanzaron e incluso excedieron a más del 50% de artículos analizados en relación con los artículos totales que se encontraban en ese año: 2007 con 53%, 2008 con 50% y 2012 con 54%. El año con menor porcentaje fue 2009 con únicamente 10% de artículos.

A. Clasificación de los artículos según su paradigma constructivista

La manera en que se dio la distribución de las categorías según el paradigma constructivista fue diferente en esta revista que en las demás. En la tabla 3.2 se puede ver que, si bien algunas sí mostraron tener un patrón, las tres categorías

más utilizadas no coincidieron del todo en comparación con los primeros dos casos:

Tabla 3.2

Paradigmas constructivistas en la Revista electrónica de Investigación Educativa(2006-2015).

Constructivismo	Número de artículos
Teorías del Aprendizaje Estratégico	19
Constructivismo General	16
Constructivismos mixtos	13
Socioconstruccionismo	12
Teoría Sociocultural	10
Constructivismo Psicogenético	3
Teoría del Aprendizaje Significativo	2
TOTAL	75

En este caso se dio una distribución más equitativa entre las categorías según el paradigma, repitiendo –como en los otros dos casos– en primer lugar la categoría de “Teorías del Aprendizaje Estratégico” con 19 artículos. Después en segundo y tercer lugar se encontraron las categorías “Constructivismo General” (16 artículos) y “Constructivismos mixtos” (13 artículos). La categoría “Socioconstruccionismo” aumentó en cantidad en relación al caso *RMIE* y al caso *PE*, ya que en este caso logró ocupar el cuarto lugar de la categoría más utilizada con 12 artículos. La categoría “Teoría Sociocultural” no fue utilizada con la misma frecuencia que en los otros casos, ya que aquí sólo se vio reflejada en únicamente 10 artículos. Tanto la categoría “Constructivismo Psicogenético” como la categoría “Teoría del Aprendizaje Significativo” quedaron en los últimos dos lugares con 3 y 2 artículos

respectivamente. En la figura 3.1 se ilustra la distribución en porcentajes de las siete categorías:

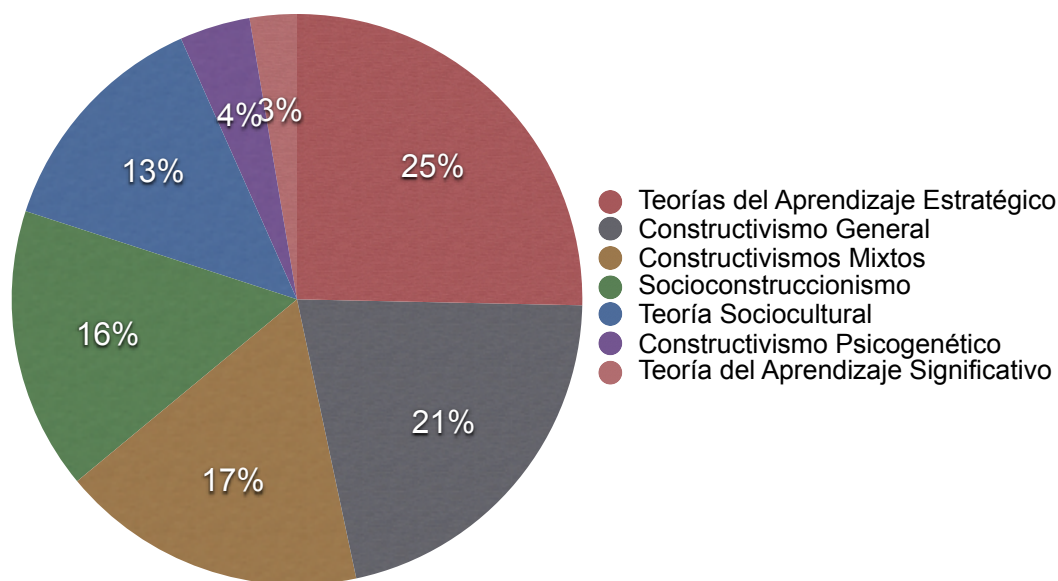


Figura 3.1. Se muestran las categorías de los paradigmas constructivistas y su porcentaje en relación a los artículos analizados de la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* entre los años 2006 y 2015.

El 25% del total de los artículos analizados corresponden a la categoría “Teorías del Aprendizaje Estratégico”; 21% de los artículos fueron clasificados bajo la categoría “Constructivismo General” y 17% bajo la categoría “Constructivismos Mixtos”. En este caso, la categoría “Socioconstruccionismo” alcanzó un 16% de frecuencia y la categoría “Teoría Sociocultural” solamente obtuvo un 13%. Los porcentajes más bajos se los llevaron las categorías “Constructivismo Psicogenético” con 4% y “Teoría del Aprendizaje Significativo” con 3%.

B. Clasificación de los artículos según el campo de actuación del psicólogo educativo

Dado que en los tres casos se analizaron principalmente artículos provenientes de revistas de investigación científica, la categoría “Investigación psicoeducativa” también ocupó el primer lugar en la *REDIE* (véase la tabla 3.3):

Tabla 3.3

Campos de actuación del psicólogo educativo en la Revista Electrónica de Investigación Educativa (2006-2015).

Campos de actuación	Número de artículos
Investigación psicoeducativa	47
Intervención psicoeducativa	12
Evaluación psicoeducativa	12
Entrenamiento y formación de agentes educativos	2
Diseño curricular	2
TOTAL	75

Con 47 artículos, la categoría “Investigación psicoeducativa” obtuvo el primer lugar, seguidas de las categorías “Intervención psicoeducativa” y “Evaluación psicoeducativa”, ambas con 12 artículos. La categoría “Entrenamiento y formación de agentes educativos” apareció de nuevo en la parte baja de la lista, ahora empatando con la categoría “Diseño curricular” (ambas con 2 artículos); ésta última no había aparecido en los primeros dos casos, por lo que en este caso se mostró una modificación aunque también ocupó su lugar en la última parte de la lista. Para su distribución porcentual, la figura 3.2 muestra cada una de las categorías según el campo de actuación del psicólogo educativo:

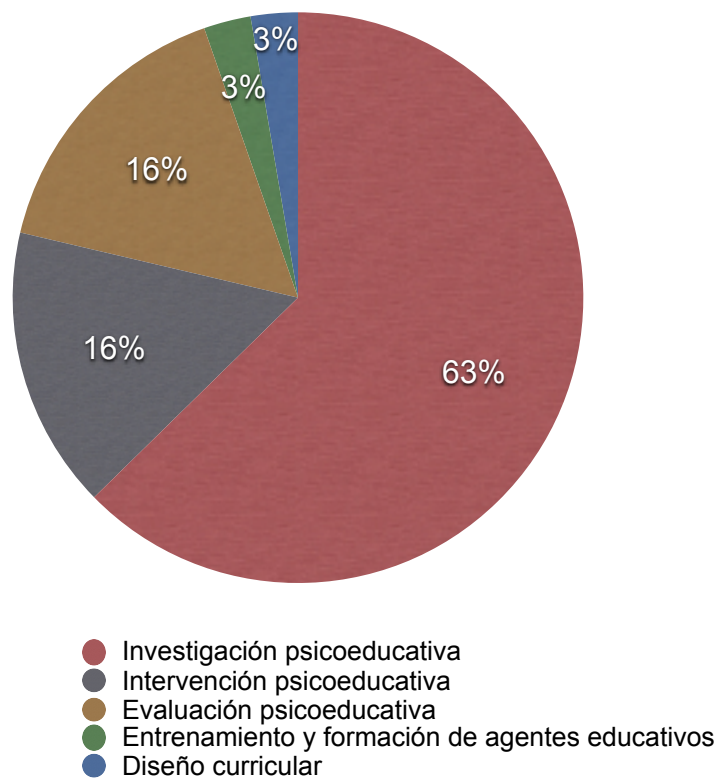


Figura 3.2. Se muestran las categorías de los campos de actuación del psicólogo educativo y su porcentaje en relación a los artículos analizados de la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* entre los años 2006 y 2015.

Como se mencionó anteriormente, la categoría “Investigación psicoeducativa” obtuvo la mayor cantidad de artículos, abarcando así un 63% del total de artículos utilizados. El segundo lugar de categorías más utilizadas lo ocuparon tanto la categoría “Intervención psicoeducativa” como la categoría “Evaluación psicoeducativa”, ambas con el 16% del total de artículos utilizados. Finalmente, las categorías “Entrenamiento y formación de agentes educativos” y “Diseño curricular” ocuparon el último lugar, ambas con un 3% del total de artículos utilizados para este caso.

C. Clasificación de los artículos según la población atendida

Para esta clasificación, la categoría “Educación superior” volvió a obtener el primer lugar al ser utilizada en 31 artículos. Muchos de los artículos eran de tipo documental, por lo que la categoría “No aplica (N/A)” ocupó el segundo lugar con 14 artículos; las categorías “Educación media superior” y “Educación secundaria” tuvieron ambas 8 artículos (v. tabla 3.4):

Tabla 3.4

Poblaciones atendidas en la Revista Electrónica de Investigación Educativa (2006-2015).

Poblaciones atendidas	Número de artículos
Educación superior	31
N/A*	14
Educación media superior	8
Educación secundaria	8
Educación primaria	6
Educación mixta	4
Docentes	3
Educación preescolar	1
TOTAL	75

*No aplica (investigaciones documentales)

La categoría “Educación primaria” se utilizó en 6 artículos y la categoría “Educación mixta” en 4. Una nueva categoría surgió en este caso, la categoría “Docentes” ocupó el penúltimo lugar con 3 artículos y, finalmente, la categoría “Educación preescolar” sólo se utilizó en un artículo. La figura 3.3 reporta los porcentajes de cada una de las categorías según la población atendida:

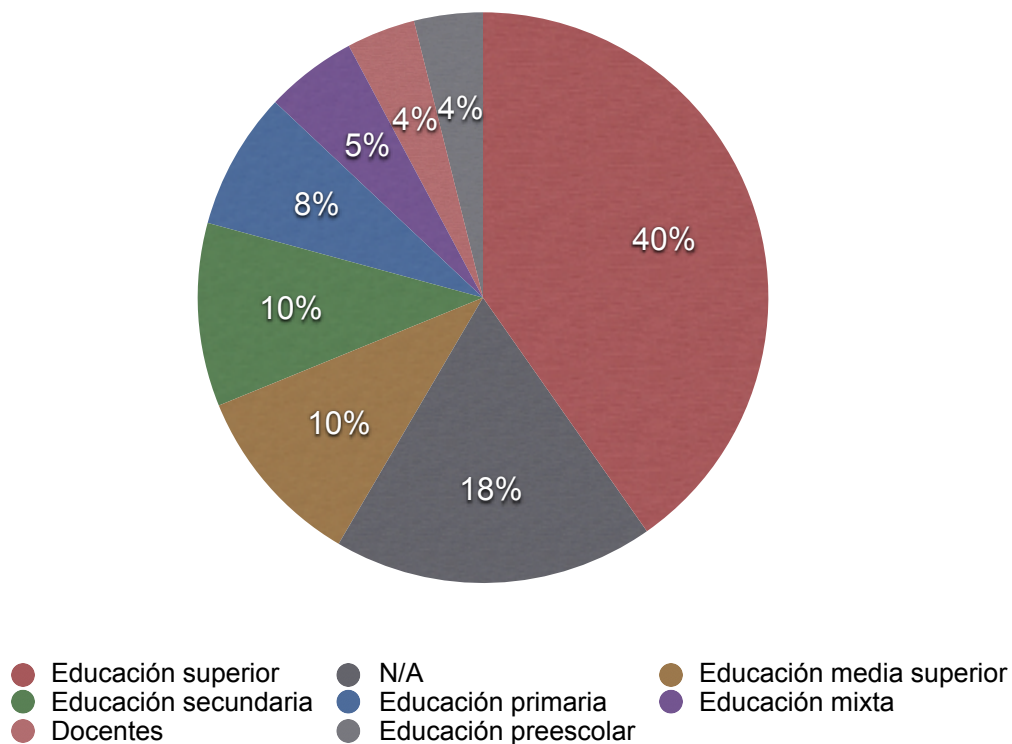


Figura 3.3. Se muestran las categorías de las poblaciones atendidas y su porcentaje en relación a los artículos analizados de la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* entre los años 2006 y 2015.

D. Clasificación de los artículos según el tipo de investigación

Similar a los primeros dos casos, en el caso *REDIE* la mayoría de los artículos también fueron de tipo empírico, por lo que su categoría correspondiente ocupó el primer lugar con un total de 59 artículos (“Investigación empírica”); para la categoría de “Investigación documental” únicamente se retomaron 10. Se encontraron sólo 2 artículos que entraban en la categoría “Mixtas”:

Tabla 3.5

Tipos de investigaciones encontradas en la Revista Electrónica de Investigación Educativa (2006-2015).

Tipo de investigación	Número de artículos	Porcentaje
Investigación empírica	59	79%
Investigación documental	14	19%
Mixtas	2	3%
TOTAL	75	100%

E. Clasificación de los artículos según su metodología

Finalmente, las metodologías que más se utilizaron en el caso *REDIE* eran principalmente de corte cualitativo. La categoría “Cualitativas” ocupó un 57% (43 artículos) del total de artículos analizados, mientras que la categoría “Cuantitativas” ocupó el 35% (26 artículos); la categoría propia de metodologías mixtas sólo se ocupó para la clasificación de 6 artículos:

Tabla 3.6

Tipos de metodologías encontradas en la Revista Electrónica de Investigación Educativa (2006-2015).

Tipos de metodologías	Número de artículos	Porcentaje
Cualitativas	43	57%
Cuantitativas	26	35%
Mixtas	6	8%
TOTAL	75	100%

Tres revistas de educación nacionales: casos *RMIE*, *PE* y *REDIE*

En este apartado se dan a conocer el total de artículos que se investigaron y cuántos de éstos mostraron tener influencia por parte del paradigma constructivista. El universo total investigado, contando las tres revistas analizadas, consistió de 856 artículos, de los cuales, 184 mostraron la influencia de uno o varios paradigmas constructivistas, teniendo así finalmente un 21.5% de influencia en la cantidad total de artículos investigados.

En cuanto a la mayor cantidad de artículos disponibles, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* superó a las otras dos con un total de 398 artículos disponibles desde el 2006 hasta el 2015; a esta revista le sigue *Perfiles Educativos* con 239 y, finalmente, la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* con 219. De manera opuesta, la revista que mostró tener más artículos con influencia por parte del paradigma constructivista fue la *REDIE* con 75, seguida de la *RMIE* con 63 y, por último, la revista *PE* con 46.

El total de artículos por año llegó a tener un máximo de 108, mientras que el mínimo fue de 70 artículos. Asimismo, la cantidad máxima de artículos analizados entre los años 2006 y 2015 fue de 24 (en 2013), mientras que la cantidad mínima fue de 13 artículos (en 2016). También en esta tabla se puede apreciar que los porcentajes oscilaron entre 16 y 29 por ciento; como se mencionó anteriormente, el porcentaje final de los artículos analizados en relación con los artículos totales fue de 21.5%. En la tabla 4.1 se exponen los artículos totales y los artículos con influencias por parte de los paradigmas constructivistas en cada una de las tres revistas investigadas, así como también en la suma total de los artículos retomados de éstas:

Tabla 4.1

Artículos totales vs artículos analizados en las tres revistas de educación nacionales (2006 - 2015).

		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
RMIE	AT	36	39	38	39	36	39	40	44	42	45	398
	AA	9	5	7	5	12	4	4	8	6	3	63
	%	25%	13%	18%	13%	33%	10%	10%	18%	14%	7%	16%
PE	AT	16	14	15	15	20	26	40	34	26	33	239
	AA	0	3	4	8	3	6	4	7	6	5	46
	%	0%	21%	27%	53%	15%	23%	10%	21%	23%	15%	19%
REDIE	AT	18	19	20	20	17	21	24	30	20	30	219
	AA	4	10	10	2	6	4	13	9	5	12	75
	%	22%	53%	50%	10%	35%	19%	54%	30%	25%	40%	34%
TOTAL	AT	70	72	73	74	73	86	104	108	88	108	856
	AA	13	18	21	15	21	14	21	24	17	20	184
	%	19%	25%	29%	20%	29%	16%	20%	22%	19%	19%	21.5%

RMIE: Revista Mexicana de Investigación Educativa
 PE: Perfiles Educativos
 REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa
 AT: Artículos totales
 AA: Artículos analizados

A. Clasificación de los artículos según su paradigma

El producto final de esta investigación mostró que la categoría que más fue utilizada para la clasificación del total de artículos analizados en las tres revistas según su paradigma fue la categoría “Teorías del Aprendizaje Estratégico”, con un total de 52 artículos y con un porcentaje final de 28.2%. La segunda categoría más utilizada fue la categoría “Teoría Sociocultural” con un total de 37 artículos

científicos, mientras que la tercera categoría con mayor cantidad de artículos fue la categoría “Constructivismo General” con 32 artículos:

Tabla 4.2

Paradigmas constructivistas en las tres revistas de educación nacionales (2006-2015).

Constructivismo	RMIE	PE	REDIE	TOTAL
Teorías del Aprendizaje Estratégico	21	12	19	52
Teoría Sociocultural	18	9	10	37
Constructivismo General	8	8	16	32
Constructivismos Mixtos	9	8	13	30
Socioconstruccionismo	2	3	12	17
Constructivismo Psicogenético	3	5	3	11
Teoría del Aprendizaje Significativo	2	1	2	5
TOTAL	63	46	75	184

RMIE: Revista Mexicana de Investigación Educativa

PE: Perfiles Educativos

REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa

A la tercera categoría le siguen los “Constructivismos Mixtos”, los cuales alcanzaron un total de 30 artículos; la categoría “Socioconstruccionismo” escalonó en la lista final al obtener un total de 17 artículos, mientras que la categoría “Constructivismo Psicogenético” terminó en penúltimo lugar con solo 11 artículos.

Finalmente, la categoría que menos se utilizó fue la “Teoría del Aprendizaje Significativo”, utilizada únicamente en 5 artículos. Los porcentajes de las categorías en el total de las tres revistas analizadas se muestran en la figura 4.1:

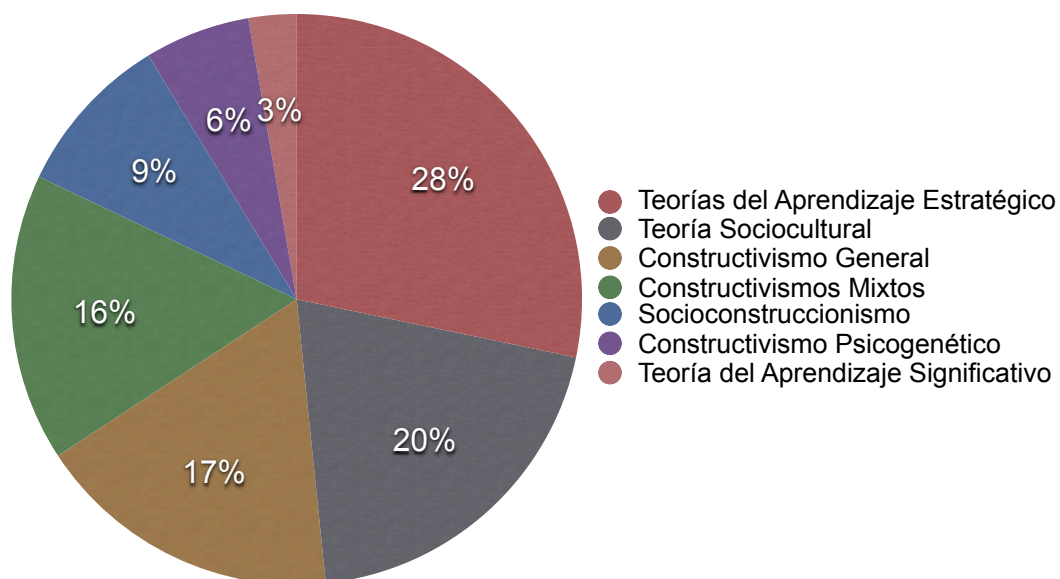


Figura 4.1. Se muestran las categorías de los paradigmas constructivistas y su porcentaje en relación a los artículos analizados de las tres revistas de educación nacionales que se estudiaron entre los años 2006 y 2015.

Más de un 25% del total de los artículos utilizados fueron clasificados bajo la categoría “Teorías del Aprendizaje Significativo”; 20% de ellos pertenecieron a la categoría “Teoría Sociocultural” y otras categorías que mostraron tener también porcentajes altos fueron las categorías “Constructivismo General” y “Constructivismos Mixtos” con 17% y 16% respectivamente. El 9% de los artículos utilizados fueron clasificados bajo la categoría “Socioconstruccionismo”; 6% bajo la categoría “Constructivismo Psicogenético” y, con tan sólo 3%, la categoría que menos se utilizó para esta clasificación fue la de “Teoría del Aprendizaje Significativo”.

B. Clasificación de los artículos según el campo de actuación del psicólogo educativo

Ya que las fuentes de los artículos fueron únicamente revistas de investigación educativa, la mayoría de éstos fueron clasificados bajo la categoría “Investigación psicoeducativa”. En la tabla 4.3 se muestran todas las categorías disponibles para esta clasificación y cuáles fueron las mas utilizadas según la revista correspondiente:

Tabla 4.3

Campos de actuación del psicólogo educativo en las tres revistas de educación nacionales (2006-2015).

Campo de actuación	RMIE	PE	REDIE	TOTAL
Investigación psicoeducativa	34	25	47	106
Intervención psicoeducativa	19	15	12	46
Evaluación psicoeducativa	8	5	12	25
Formación de agentes educativos	2	1	2	5
Desarrollo curricular	0	0	2	2
TOTAL	63	46	75	184

RMIE: Revista Mexicana de Investigación Educativa
 PE: Perfiles Educativos
 REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa

Tal como se mencionó anteriormente, la categoría “Investigación psicoeducativa” abarcó la mayoría de los artículos utilizados con un total de 106 artículos. Seguida a ésta, la categoría “Intervención psicoeducativa” se utilizó en 46 artículos y en

tercer lugar se ubicó la categoría “Evaluación psicoeducativa” con 25 artículos; en los últimos dos lugares los ocuparon las categorías “Formación de agentes educativos” con 5 artículos y “Desarrollo curricular” con únicamente 2.

En términos de porcentajes, un 58% del total de los artículos utilizados formaron parte de la categoría “Investigación psicoeducativa”; 25% de ellos entraron dentro de la categoría “Intervención psicoeducativa” y 14% en la categoría “Evaluación psicogenética”. El 3% de los artículos se pudo clasificar bajo la categoría “Formación de agentes educativos” y únicamente el 1% de todos los artículos utilizados pudieron categorizarse bajo la etiqueta “Desarrollo curricular” (v. Figura 4.2).

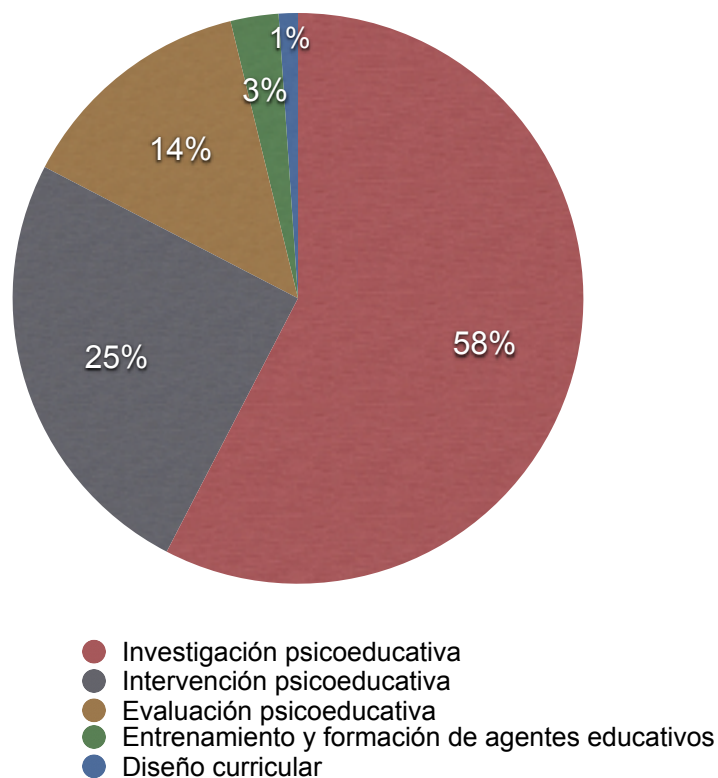


Figura 4.2. Se muestran las categorías de los campos de actuación del psicólogo educativo y su porcentaje en relación a los artículos analizados de las tres revistas de educación nacionales entre los años 2006 y 2015.

C. Clasificación de los artículos según la población atendida

En cuanto a las múltiples clasificaciones que se hicieron de todos los artículos, la clasificación de éstos según la población atendida fue el que más categorías llegó a tener, siendo en total 11. De las 11 categorías, la que más se utilizó para clasificar los artículos fue la categoría “Educación superior” con un total de 78 artículos. La segunda más usada fue la categoría “Educación primaria” con un total de 30 artículos y la tercera fue la categoría “No aplica (N/A)” con 21 artículos. La categoría “Educación media superior” se utilizó en 17 artículos y seguida a ésta, con tan sólo un artículo menos se ubicó la categoría “Educación secundaria” (16 artículos).

En cuanto a las categorías menos utilizadas, en séptimo lugar se encuentra la categoría “Educación preescolar” con 8 artículos, seguida de la categoría “Educación mixta” con 5. Las últimas tres categorías fueron “Docentes” con 3 artículos y un empate por el último lugar entre las categorías “Educación para adultos” y “Educación no formal”, ambas con únicamente un artículo.

Hablando de porcentajes, el 42.4% del total de artículos utilizados perteneció a la categoría “Educación superior”, mientras que un 16.3% de los artículos se clasificaron bajo la categoría “Educación primaria”. El porcentaje de los artículos que se clasificaron bajo la categoría “No aplica (N/A)” alcanzó el 9.2% y la categoría “Educación secundaria” un 9%. Para una ilustración de lo explicado en este apartado se pueden ver la tabla 4.4 y la figura 4.3:

Tabla 4.4

Poblaciones atendidas en la Revista Electrónica de Investigación Educativa (2006-2015).

Poblaciones atendidas	RMIE	PE	REDIE	TOTAL
Educación superior	25	22	31	78
Educación primaria	14	10	6	30
N/A*	5	2	14	21
Educación media superior	5	4	8	17
Educación secundaria	4	4	8	16
Educación preescolar	3	4	1	8
Educación mixta	1	0	4	5
Educación en línea	4	0	0	4
Docentes	0	0	3	3
Educación para adultos	1	0	0	1
Educación no formal	1	0	0	1
TOTAL	63	46	75	184

*No aplica (investigaciones documentales)

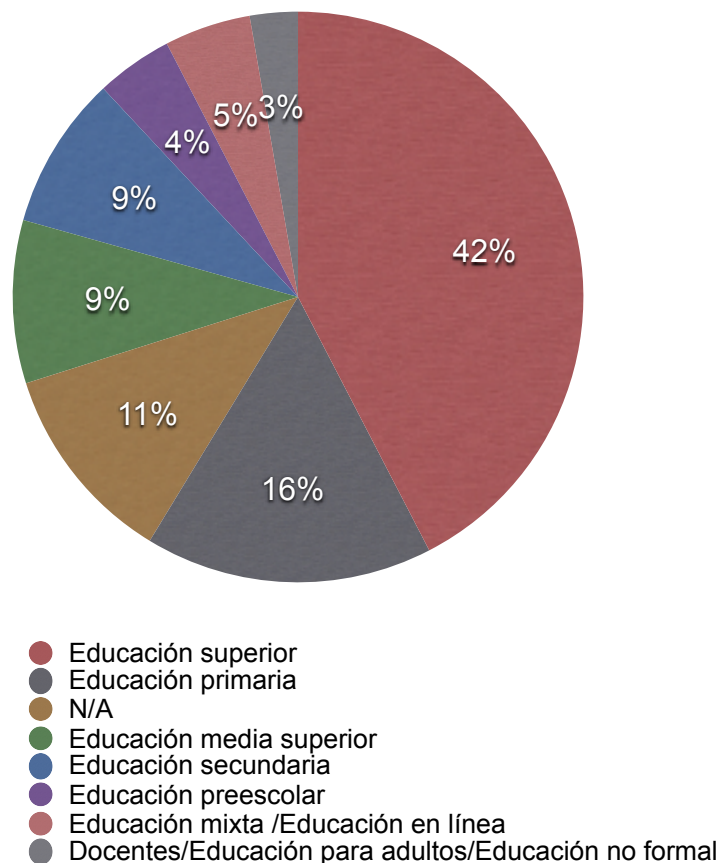


Figura 4.3. Se muestran las categorías de las poblaciones atendidas y su porcentaje en relación a los artículos analizados de las tres revistas de educación nacionales entre los años 2006 y 2015.

D. Clasificación de los artículos según el tipo de investigación

De manera consistente, los resultados en cada una de las tres revistas mostraron siempre una tendencia a tener artículos empíricos, por lo que la categoría que más se utilizó fue la correspondiente a este tipo de artículos. Con un 83% del total de artículos analizados, la categoría “Investigación empírica” fue, por mucho, la más utilizada. Por el otro lado, las investigaciones de tipo documental no representaron más que el 16% de los artículos analizados, siendo así la segunda categoría más utilizada; la última categoría correspondía a aquellos artículos que realizaban explícitamente tanto investigación documental como empírica, por lo que su

categoría correspondiente se denominó “Mixtas”. Esta categoría representó únicamente el 1% del total de artículos analizados.

Tabla 4.5

Tipos de artículos encontrados en las tres revistas de investigación nacionales (2006-2015).

Tipos de investigación	RMIE	PE	REDIE	Total	Porcentaje
Investigación empírica	53	41	59	153	83%
Investigación documental	10	5	14	29	16%
Mixtas	0	0	2	2	1%
TOTAL	63	46	75	184	100%

E. Clasificación de los artículos según su metodología

Para esta última clasificación, los resultados que se obtuvieron mostraron también una fuerte predominancia por parte de artículos cuya metodología era principalmente cualitativa. La categoría “Cualitativa” obtuvo, con un total de 113 artículos, el 61% del total de artículos analizados en las tres revistas. El 32% se categorizó bajo la etiqueta “Cuantitativas” (58 artículos) y, finalmente, la categoría perteneciente a las metodologías mixtas obtuvo, con 13 artículos, un 7% de representación entre las tres revistas de investigación analizadas.

Tabla 4.6

Tipos de metodologías encontradas en las tres revistas de educación nacionales (2006-2015).

Tipos de metodología	RMIE	PE	REDIE	Total	Porcentaje
Cualitativa	39	31	43	113	83%
Cuantitativa	19	13	26	58	16%
Mixtas	5	2	6	13	1%
TOTAL	63	46	75	184	100%

Cuarto caso: Tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM

Entre los años 2006 y 2015 se analizaron un total de 175 tesis propias del área de psicología de la educación, de las cuales 106 retomaron uno o más paradigmas constructivistas que corresponden al 61% del total de tesis:

Tabla 5.1

Tesis totales, tesis analizadas y porcentaje de las tesis analizadas de la Facultad de Psicología de la UNAM entre los años 2006 y 2015.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
TT	28	23	13	15	21	9	16	16	20	14	175
TA	18	15	5	11	10	5	9	10	13	10	106
%	62%	65%	38%	73%	48%	55%	56%	62%	65%	71%	61%

TT: Tesis totales

TU: Tesis analizadas

En la tabla 5.1 se puede ver que en la mayoría de los años las tesis analizadas abarcaban más de la mitad de las tesis totales, es decir, más de un 50% (únicamente no se vio esto en los años 2008 ni en el año 2010). Así, el número de tesis analizadas abarcó un 61% (106 tesis), lo cual representa un alto nivel de influencia por parte de los paradigmas constructivistas.

A. Clasificación de las tesis según el paradigma constructivista

Dado que para la elaboración de una tesis se requiere un amplio espectro de marcos teóricos y referencias, la categoría que más se utilizó fue la de “Constructivismos Mixtos” con un total de 44 tesis. El segundo lugar lo ocupó la categoría “Teoría Sociocultural” con 25 tesis y para el tercer lugar se obtuvo un

empate entre las categorías “Constructivismo Psicogenético” y “Teorías del Aprendizaje Estratégico”, ambas con 12 tesis. En la tabla 5.2 se muestran todas las categorías con la cantidad de tesis correspondientes:

Tabla 5.2

Paradigmas constructivistas en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM (2006-2015).

Constructivismo	Número de tesis
Constructivismos Mixtos	44
Teoría Sociocultural	25
Constructivismo Psicogenético	12
Teorías del Aprendizaje Estratégico	12
Constructivismo General	8
Teoría del Aprendizaje Significativo	3
Socioconstruccionismo	1
Otros constructivismos (Teoría de los esquemas)	1
TOTAL	106

La categoría “Constructivismo General” ocupó su lugar a la mitad de la lista con un total de 8 artículos; después se encuentra la categoría “Teoría del Aprendizaje Significativo” con 3 artículos y, en último lugar, se encuentra un empate entre las categorías “Socioconstruccionismo” y “Otros Constructivismos¹⁹”, ambas con una sola tesis.

¹⁹ El único constructivismo ajeno a los que se mencionaban anteriormente a la búsqueda fue la *Teoría de los esquemas*.

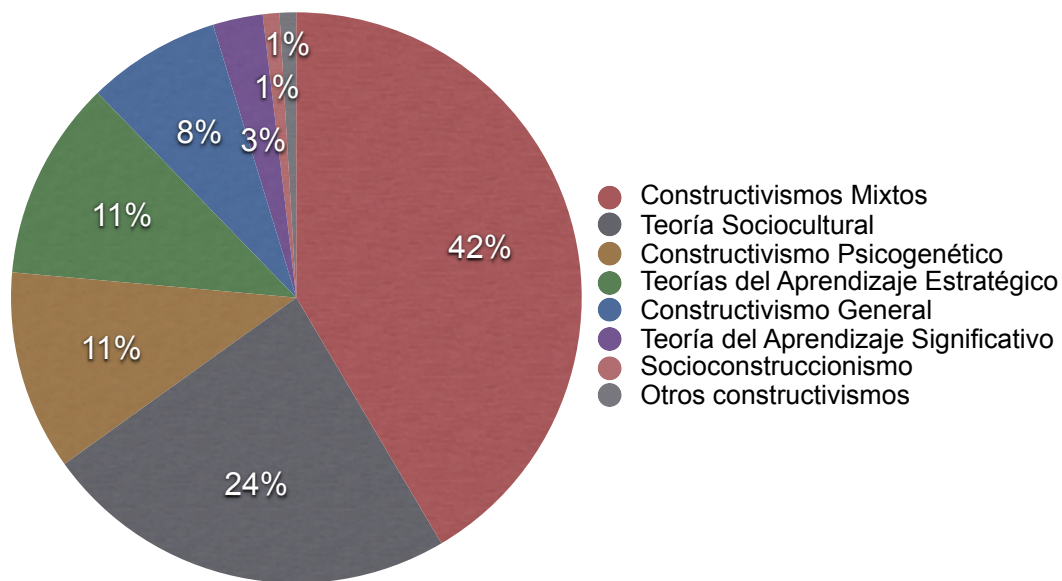


Figura 5.1. Se muestran las categorías de los paradigmas constructivistas y su porcentaje en relación a las tesis analizadas de la Facultad de Psicología de la UNAM entre los años 2006 y 2015.

En la figura 5.1 muestran los porcentajes de todas las categorías que se utilizaron para clasificar las tesis según su paradigma; con un 42%, la categoría “Constructivismos Mixtos” fue la más utilizada. A ésta le sigue la categoría “Teoría Sociocultural” con 24% y después las categorías “Constructivismo Psicogenético” y “Teorías del Aprendizaje Estratégico”, ambas con 11%. La categoría “Constructivismo General” obtuvo un 8% y la categoría “Teoría del Aprendizaje Significativo” un 3%. Finalmente, con 1% quedaron las categorías “Socioconstruccionismo” y “Otros constructivismos”.

B. Clasificación de las tesis según el campo de actuación del psicólogo educativo

La mayoría de las tesis iban enfocadas hacia el desempeño de una labor por parte del psicólogo educativo, y es por eso que la categoría “Intervención psicoeducativa” se utilizó en mayor medida (67 artículos):

Tabla 5.3

Campos de actuación del psicólogo educativo en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM (2006-2015).

Campos de actuación	Número de tesis
Intervención psicoeducativa	67
Investigación psicoeducativa	29
Entrenamiento y formación de agentes educativos	5
Evaluación psicoeducativa	4
Diseño curricular	1
TOTAL	106

El segundo lugar en la lista que se ubica en la tabla 5.3 lo ocupa la categoría “Investigación psicoeducativa” con un total de 29 tesis. A ésta le sigue la categoría “Entrenamiento y formación de agentes educativos” con 5 tesis y después la categoría “Evaluación psicoeducativa” con 4. Finalmente, la categoría “Diseño curricular” ocupó el último lugar en la lista con únicamente una tesis. Los porcentajes de estas categorías se pueden observar en la figura 5.2:

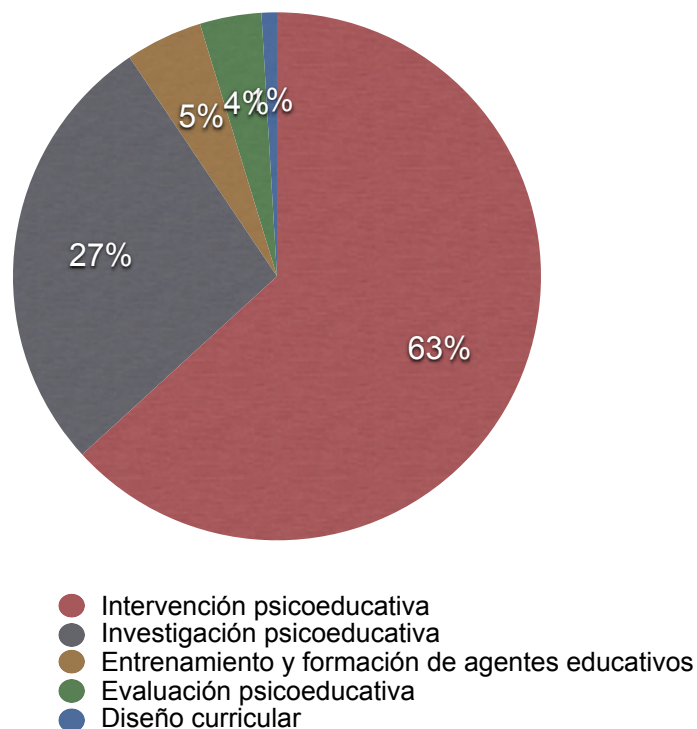


Figura 5.2. Se muestran las categorías de los campos de actuación del psicólogo educativo y su porcentaje en relación a las tesis analizadas de la Facultad de Psicología de la UNAM entre los años 2006 y 2015.

Con un 63% del total de las tesis analizadas, la categoría “Intervención psicoeducativa” fue más utilizada que las otras categorías. La segunda categoría más utilizada fue “Investigación psicoeducativa” con 27% del total de artículos utilizados y en tercer lugar se encuentra la categoría “Entrenamiento y formación de agentes educativos” con 5%. La categoría “Evaluación psicoeducativa” representa el 4% y la categoría “Diseño curricular” únicamente el 1%.

C. Clasificación de las tesis según la población atendida

La mayoría de las intervenciones que se realizaron para las tesis se orientaron hacia niños y niñas de primaria, por lo que la categoría “Educación primaria” fue la

más utilizada (40 tesis). Otra población que también recibió mucha atención fueron los niños y niñas de preescolar (25 tesis) y el tercer lugar lo ocupó la categoría “Educación superior” con 16 tesis:

Tabla 5.4

Poblaciones atendidas en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM (2006-2015).

Poblaciones atendidas	Número de tesis
Educación primaria	40
Educación preescolar	25
Educación superior	16
Educación secundaria	9
Educación media superior	5
Educación en adultos	4
Educación en línea	2
Educación especial	2
N/A*	2
Educación mixta	1
TOTAL	106

*No aplica (investigaciones documentales)

La categoría “Educación secundaria” se utilizó en 9 tesis, mientras que las categorías “Educación media superior” y “Educación en adultos” se utilizaron en 5 y 4 tesis respectivamente. Las categorías “Educación en línea”, “Educación especial” y “N/A” fueron utilizadas solamente en dos ocasiones; la categoría “Educación mixta” únicamente perteneció a una sola tesis.

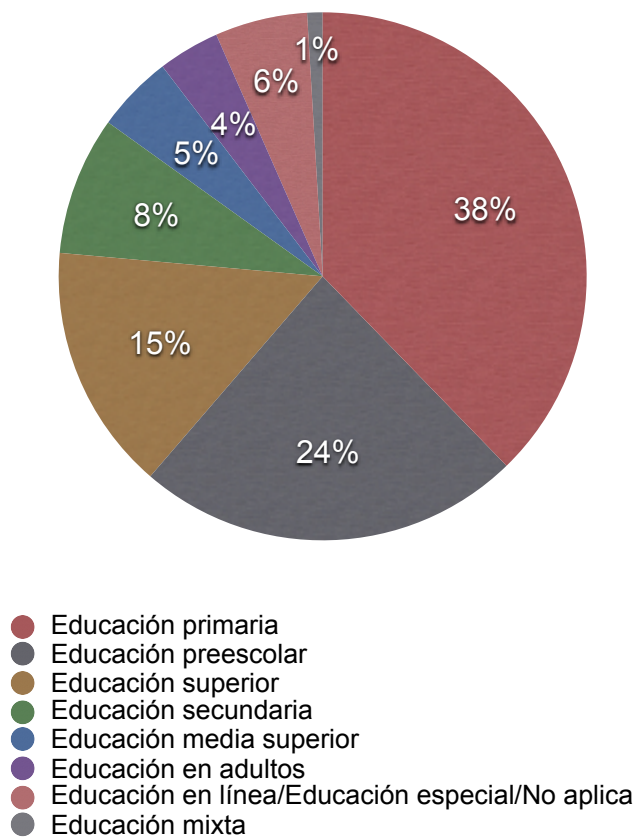


Figura 5.3. Se muestran las categorías de las poblaciones atendidas y su porcentaje en relación a las tesis analizadas de la Facultad de Psicología de la UNAM entre los años 2006 y 2015.

D. Clasificación de tesis según el tipo de investigación

En su mayoría, casi todas las tesis fueron de tipo empírico, por lo que su categoría correspondiente ocupó el primer lugar con una cantidad de 83 de las 106 tesis analizadas; en cuanto las tesis de tipo documental, únicamente fueron categorizadas 12 y finalmente 2 de las 106 tesis analizadas fueron de tipo mixto:

Tabla 5.6

Tipos de metodologías encontradas en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM (2006-2015).

Tipos de metodologías	Número de tesis	Porcentaje
Cualitativas	53	50%
Mixtas	29	27%
Cuantitativas	24	23%
TOTAL	106	100%

E. Clasificación de las tesis según su metodología

En primer lugar se encontraron las tesis cuya metodología era principalmente de corte cualitativo (53 tesis); en cuanto al segundo lugar, las tesis que mezclaban tanto una metodología cualitativa con una cuantitativa alcanzaron la cantidad de 29. Finalmente, aquellas tesis que únicamente utilizaban una metodología cuantitativa ocuparon el último lugar con una cantidad de 24 tesis:

Tabla 5.5

Tipos de investigación en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM (2006-2015).

Tipos de investigación	Número de tesis	Porcentaje
Investigación empírica	83	86%
Investigación documental	12	12%
Tesis mixtas	2	2%
TOTAL	106	100%

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado se hacen comentarios con respecto a los resultados que se mostraron en el capítulo anterior. A lo largo de esta discusión se dividen los comentarios en aquellos resultados encontrados a partir de la investigación de las tres revistas de educación nacionales y aquellos propios de la investigación que se realizó de las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM, en los cuales se revisan los siguientes elementos: la participación del constructivismo en la investigación educativa; los paradigmas constructivistas más retomados y aquellos que menos mostraron tener influencia; los campos de actuación más recurridos por parte del psicólogo de la educación, junto con ejes específicos de intervenciones psicoeducativas; las poblaciones que recibieron mayor atención en los trabajos de los psicólogos de la educación, así como también de otros profesionistas y estudiosos del campo educativo; los tipos de trabajos e investigaciones que más se encontraron y las metodologías que se usan hoy en día en la producción educativa y en su investigación. Finalmente se mencionan algunas conclusiones obtenidas en este trabajo, así como también las limitaciones que se encontraron en esta investigación y, por último, las propuestas para posibles investigaciones futuras.

Discusión de las tres revistas de educación nacionales

A) Participación del constructivismo en las tres revistas de educación nacionales

Para comenzar con la discusión, primero que nada es importante resaltar la relativamente baja participación de los paradigmas constructivistas en las tres revistas de educación nacionales que se analizaron²⁰. En el caso de la *RMIE*, de

²⁰ Hay que considerar que en estas revistas no sólo participan psicólogos de la educación sino también muchos otros profesionales de la educación que acudieron con otros marcos de referencia disciplinares y técnicos para el diseño de sus investigaciones.

los 398 artículos disponibles entre 2006 y 2015, la participación de la corriente constructivista se dio en un 16% (63 artículos); en el caso *PE*, de los 239 artículos, 46 de ellos mostraron tener influencia por parte de algún paradigma constructivista; finalmente, la *REDIE* mostró tener el mayor número de artículos con influencia por parte de este paradigma, con 34% de los 219 artículos disponibles.

Con lo anterior se puede plantear la siguiente pregunta: ¿Qué otros paradigmas participan en la investigación psicoeducativa?. Si el constructivismo representó únicamente un 21.5% de los 856 artículos disponibles, ¿qué otros marcos de referencia, teorías y paradigmas juegan un papel relevante en la investigación psicoeducativa?. Dado que muchos de los trabajos fueron realizados por autores pertenecientes a una gran variedad de disciplinas, si se quisiera entender el clima actual en la investigación psicoeducativa, probablemente esta investigación nos invite a adentrarnos a los marcos explicativos y enfoques que proponen disciplinas como la antropología, la sociología, la pedagogía, la historia y muchas otras, tanto aquellas pertenecientes a las ciencias sociales como aquellas propias de las ciencias naturales o exactas.

B) Los paradigmas constructivistas en las tres revistas de educación nacionales

En todos los resultados obtenidos a partir de la investigación de las tres revistas nacionales de investigación educativa se encontró una gran participación de las “Teorías del Aprendizaje Estratégico” en relación con los otros paradigmas constructivistas; este paradigma²¹ obtuvo el primer lugar en las tres revistas, por lo que es posible decir que –en términos generales– la educación hoy en día muestra un interés por el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para la construcción del conocimiento. El objetivo central de este paradigma

²¹ El debate está en si es un paradigma establecido o solamente un conjunto de teorías.

consiste en el desarrollo de estructuras cognitivas complejas que resulten útiles para la solución de problemas en el ámbito educativo (Hernandez, 2008), por lo que la educación parece apostarle a una promoción de dichas habilidades cognitivas, las cuales pueden desarrollarse desde las etapas más tempranas del desarrollo del individuo hasta los momentos más avanzados en los cuales el aprendiz se ve todavía en la necesidad de entablar aprendizajes escolares.

Otro paradigma que también resultó tener mucha presencia en la producción de artículos educativos fue la “Teoría Sociocultural”, la cual obtuvo un segundo lugar en la tabla de los constructivismos más utilizados (véase tabla 4.2). Esta teoría enfatiza el papel de los diversos mediadores semióticos y culturales que existen en nuestra sociedad y que se encuentran también al alcance de los aprendices dentro de los contextos educativos; la propuesta sociocultural, como su nombre lo indica, invita a los agentes que participan en los contextos educativos a aprender y a construir su conocimiento a partir de la interacción humana y el diálogo, por lo que se podría decir que hoy en día la educación también es vista como una actividad que se realiza desde lo social y que debe ser implementada y llevada a cabo siempre considerando el potencial que el sujeto tiene para aprender a partir de su interacción con aquél otro que “sabe más”. Quienes retomaron al constructivismo para su elaboración de artículos científicos, en su mayoría, tomaron en cuenta la interacción social mediada por un docente para la construcción del conocimiento.

Por debajo de estas dos teorías, muchos artículos se concibieron a sí mismos como artículos o investigaciones que reivindicaban el papel del marco explicativo constructivista como tal: un *constructivismo sin apellidos*; es decir, no explicitaron un paradigma en particular sino que únicamente mencionaban a la propuesta constructivista como teoría o eje conceptual principal sobre el cual se desenvolvía la investigación o el artículo científico. Esto quiere decir que el constructivismo “en su estado natural” posee como tal una influencia en las investigaciones educativas

sin tener que caer en un “tipo de constructivismo” específico; el constructivismo entendido como “la construcción del conocimiento a partir de la interacción entre los sujetos con otros elementos de su entorno” (v. Hein, 1991) fue suficiente para propiciar en los investigadores una base conceptual y teórica estable útil para una investigación educativa. Las implicaciones de la influencia por parte del constructivismo en su forma general dentro de las investigaciones educativas se pueden entender principalmente cuando se concibe a este paradigma como una propuesta distinta, novedosa y opuesta a las propuestas paradigmáticas anteriores (sean estas conductismos, cognoscitivismos, humanismos, etc.), lo cual ya es un “terreno ganado” por sí mismo en cuanto al marco teórico que se utiliza para la investigación educativa; sin embargo, es importante mencionar también que el constructivismo puede ser entendido desde distintos enfoques o paradigmas ya que, como se puede ver en esta investigación, no existe un único constructivismo que sea monolítico y que se presente desde una única visión paradigmática.

A su vez, se vio también un número importante de artículos que justamente retomaron a más de un constructivismo para su *elaboración*. Los constructivismos múltiples propiciaron en los artículos una base teórica sólida útil para su diseño y producción; más que una competencia, en muchos casos se vio que los múltiples paradigmas constructivistas fueron utilizados conjuntamente para complementarse entre sí mismos. Las implicaciones que estos casos conllevan pueden entenderse si se consideran a los múltiples paradigmas constructivistas no como propuestas antagónicas sino más bien como teorías y paradigmas que pueden utilizarse para enriquecer un trabajo; el constructivismo no es una serie de marcos explicativos ajenos entre sí sino que representa una serie de paradigmas que se enriquecen y se complementan los unos a los otros. Lo importante en este sentido sería buscar la coherencia que se puede obtener al complementar un trabajo a partir de los múltiples paradigmas constructivistas y no únicamente mencionar qué aportaciones pueden recuperarse de cada paradigma sin entablar una relación entre éstos.

Dentro de la segunda mitad de la lista se ubican otros paradigmas constructivistas que fueron utilizados en menor medida en cuanto a la categorización de los artículos. Uno de estos paradigmas es el "Socioconstruccionismo", el cual se utilizó solamente dos veces en la *RMIE* y tres en la revista *PE*, pero dado que se utilizó 12 veces en la *REDIE*, este paradigma constructivista ocupó el quinto lugar en la lista. Este paradigma hace alusión a la construcción del conocimiento a partir de la sociedad; es decir, se construyen los conocimientos por consenso. El que este paradigma se haya posicionado en la mitad menos utilizada dentro del listado de paradigmas constructivistas no resulta extraño de comprender; sin embargo, este paradigma superó en números al paradigma psicogenético y a la "Teoría del Aprendizaje Significativo". Esto quiere decir que, todavía por encima de las propuestas de estos últimos dos paradigmas mencionados, se retoma más a este constructivismo que se destaca por su radicalismo y por su naturaleza social. La *REDIE* parece ser la principal "revista promotora" de esta propuesta y, más que psicólogos de la educación, investigadores pertenecientes a disciplinas como la sociología y la antropología retoman en mayor medida a este paradigma. En múltiples ocasiones se le encontró emparejado junto con marcos teóricos socioculturales, pero aquellos artículos en los que se acentuaba más la construcción subjetiva del conocimiento fueron catalogados bajo esta propuesta socioconstruccionista.

Tal como se mencionó anteriormente, el papel de la teoría psicogenética en la clasificación de los artículos según el paradigma constructivista fue muy bajo; a pesar de que es muy común asociar al constructivismo con esta propuesta piagetiana, pocos artículos la utilizaron dentro de su apartado de marco teórico. Casi todos los artículos que mencionaban a Piaget mencionaban también a autores de otras propuestas constructivistas, por lo que, más que dentro de la categoría de "Constructivismo Psicogenético", estos artículos entraban en la categoría propia de los constructivismos múltiples. Como tal, la psicogénesis se

utilizó más que nada en artículos que abordaban poblaciones de educación preescolar y primaria, y en aquellos artículos que se enfocaban en las etapas de desarrollo cognitivo y en evaluaciones psicopedagógicas.

Finalmente la "Teoría del Aprendizaje Significativo" no mostró tener gran impacto en los artículos de las tres revistas nacionales de educación. Al igual que con el "Constructivismo Psicogenético", esta teoría se encontró principalmente acompañada con otros constructivismos. Las implicaciones de estos resultados reflejan que la educación hoy en día no parece voltear a ver al componente significativo del aprendizaje, sino que más bien se interesa más por aspectos estratégicos y por una educación más enfocada en los resultados que en los procesos; más que la búsqueda de una comprensión del conocimiento, se opta por una solución de problemas educativos.

C) Campos de actuación del psicólogo de la educación en las investigaciones de las tres revistas de educación nacionales

Si bien no todos los autores de los artículos utilizados fueron psicólogos, muchos sí tuvieron como formación la disciplina psicológica. Así también, otros profesionales de la educación que provenían de otras disciplinas terminaron realizando actividades que normalmente se asocian o parecen corresponder al psicólogo de la educación; fue así que sociólogos, pedagogos, antropólogos e historiadores terminaban realizando intervenciones psicoeducativas, evaluaciones psicológicas y elaboraciones de programas para la formación de agentes de la educación.

Es por eso que todos los artículos que mostraban tener influencias por parte de al menos un paradigma constructivista fueron también clasificados según el campo de actuación que tenemos los psicólogos de la educación; es decir, se voltearon a

ver a aquellos aspectos que todo profesional con formación como psicólogo de la educación puede realizar.

Ahora bien, dentro del análisis de las revistas de educación nacionales se vio principalmente que, como era de esperarse, el campo de actuación del psicólogo de la educación que más presencia tuvo fue el de la investigación psicoeducativa. Esto se puede explicar a partir del hecho de que los documentos analizados fueron únicamente investigaciones que se realizaron en contextos educativos; sin embargo, muchos de los artículos también eran productos de intervenciones que psicólogos y otros profesionales de la educación habían realizado, por lo que también se encontraron múltiples artículos que entraron dentro de la categoría de "Intervención Psicoeducativa".

Lo que se encontró en relación a las intervenciones psicoeducativas que se mencionaban en algunos artículos fue que éstas coincidían con el paradigma constructivista que más influencia tuvo; en otras palabras, las intervenciones que se realizaron fueron principalmente intervenciones dedicadas hacia el desarrollo de estrategias psicoeducativas que propiciaran en los aprendices la posibilidad de cumplir exitosamente con situaciones escolares. Es así que se puede decir también que la educación hoy en día utiliza los marcos constructivistas para la realización tanto de investigaciones como de intervenciones en contextos principalmente de educación superior, siendo las intervenciones una especie de instrumentos psicopedagógicos que propicien en los aprendices el desarrollo de la metacognición, la autorregulación y del *aprender a aprender*. Otras intervenciones también se enfocaron hacia el diseño de los novedosos ambientes virtuales de aprendizaje, hacia el desarrollo de modelos educativos y hacia la construcción de conocimiento en general.

Otro campo de actuación que también se encontró dentro de los tres primeros fue el de la evaluación psicoeducativa. Los psicólogos de la educación poseen los conocimientos y las herramientas necesarias para la evaluación del aprendiz

desde múltiples ámbitos: evaluación de aprendizajes, evaluación de estrategias, evaluación de saberes, evaluación de cursos... en la educación, los psicólogos pueden emprender una gran cantidad de evaluaciones enfocadas hacia el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la oferta educativa en general.

Es importante mencionar que, si bien los psicólogos también son los responsables de formar agentes que participan en los diversos contextos educativos, este campo de actuación fue mayormente ignorado. Sería este entonces el momento de preguntarse: ¿quiénes son los actuales responsables de la formación de estos agentes que hoy por hoy hacen tanta falta?. La respuesta a esta pregunta podría ser un primer paso hacia la mejora del sistema educativo que actualmente se desenvuelve en nuestro país.

Finalmente, el campo de actuación del psicólogo de la educación que menos se abordó fue el del diseño curricular. Mucho de este campo ha sido principalmente llevado a cabo por pedagogos y otros profesionales de la educación, pero hay que resaltar el hecho de que los psicólogos de la educación poseen muchas de las herramientas necesarias para diseñar los currículos, sobre todo si se quiere considerar el aspecto psicológico (desarrollo cognitivo, ambiente socioemocional, contenidos curriculares adecuados, estrategias de evaluación, etc.) que sólo estos profesionales de la educación poseen y que propician un diseño curricular más completo.

D) Poblaciones atendidas en las tres revistas de educación nacionales

Con el 42% de los artículos utilizados, la población que más se utilizó para categorizar los artículos de las tres revistas de educación nacionales fue la educación superior; 78 artículos se dedicaron a la investigación, intervención y evaluación (entre otras) de estudiantes de alguna licenciatura o de algún

posgrado. Esto sugiere que, últimamente la educación se ha enfocado más a poblaciones cuyo nivel educativo es avanzado, esto quizá por la facilidad que se tiene de obtener la participación de los estudiantes, ya que muchos investigadores realizaron sus trabajos dentro de su propia institución educativa.

La segunda población con mayor atención fueron los niños y las niñas de primaria (16%), lo cual podría explicarse desde la visión de la primaria como un periodo educativo más extenso que los demás (6 años en comparación con 2 o 3 años de otros grados). En este periodo escolar el niño enfrenta una serie de cambios biológicos, psicológicos, sociales y emocionales que pueden ser abordados desde la psicología de la educación, ya sea para una intervención o simplemente para una investigación sobre lo que sucede durante esta etapa educativa.

En la tercera posición se encuentran los artículos que no corresponden a ninguna población, es decir, aquellos artículos de corte documental. La explicación del por qué esta categoría alcanzó un lugar tan elevado debe partir del hecho de que, si bien en las otras revistas esta categoría no obtuvo un puntaje muy alto, en la *REDIE* se encontraron muchos artículos de corte documental. En el caso *REDIE* se debe analizar este alto número de artículos que son meramente documentales, principalmente con la intención de encontrar por qué no se encontró el mismo patrón de resultados que en las otras dos revistas. Una de las ventajas de las investigaciones documentales es el enriquecimiento teórico que resulta de éstas; mediante las investigaciones y los artículos documentales se puede emprender una búsqueda teórica, filosófica y metodológica con respecto a la relación que existe entre los distintos marcos explicativos dentro de las disciplinas educativas y su "puesta en práctica" en escenarios reales.

La diferencia encontrada entre los artículos que atendieron a poblaciones correspondientes a la educación media superior fue de sólo un punto en comparación con aquellos artículos que atendieron a estudiantes de educación

secundaria; más que hacer una comparación entre estas dos poblaciones, es importante mencionar que ambas obtuvieron puntajes altos de artículos, en los cuales se investigaron múltiples procesos psicológicos, así como también se realizaron diversas intervenciones psicoeducativas. Con estas categorías se completó el ciclo primaria-educación superior, el cual —podría decirse— conforma el espectro central de la investigación educativa.

Sin embargo, se encontraron también muchas otras poblaciones las cuales, al final, no se atendieron en gran medida. Poblaciones —desde los niños y las niñas de educación preescolar hasta docentes y agentes pertenecientes a entornos de educación no formal— terminaron, en cierta forma, marginados por la falta de interés para su estudio por parte de los profesionales de la educación. Con esto es importante introducir la concepción de la educación como una "cancha" en la cual no sólo las poblaciones más comunes "juegan", sino que también existen muchos otros agentes que participan en entornos educativos; entornos en los cuales también se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje, la construcción de conocimientos y diversas situaciones con problemas a resolver. Habría entonces que abogar por un estudio por parte de las comunidades científicas hacia estas poblaciones vulnerables, excluidas y marginadas las cuales también deben ser atendidas.

E) Tipos de investigación en las tres revistas de educación nacionales

Los resultados obtenidos de las clasificaciones de los artículos mostraron que, en las tres revistas de educación, los artículos fueron en su mayoría empíricos, con un 84% de ocurrencia. Esto quiere decir que la investigación educativa se dio principalmente dentro de los salones, las escuelas y laboratorios, más que en textos, libros y artículos. Debemos considerar también que antes de la producción de cualquier estudio educativo siempre se busca algún marco explicativo o cuerpo teórico, por lo que nunca se puede realizar una investigación meramente empírica

sin el uso de algún documento; es decir, la investigación empírica es solamente una forma de decir que el trabajo que se realizó fue hecho en un escenario específico y con alguna población en particular.

Todos los artículos categorizados como documentales a su vez fueron categorizados bajo una metodología de análisis documental, ya que en ninguno de estos se buscó encontrar datos estadísticos, ni comparaciones; más bien, todos buscaban o el enriquecimiento teórico a partir de la recopilación de uno o varios documentos textuales o la crítica de alguna postura teórica y/o filosófica. Los artículos que entraron en la categoría de tipos de investigación mixtos fueron únicamente aquellos que hicieron explícita su condición tanto empírica como documental.

Es importante mencionar el hecho de que, según la opinión del autor, tiene sentido que el tipo de investigación que más se haya repetido es el de tipo empírico, ya que el paradigma constructivista más utilizado (Teoría del Aprendizaje Estratégico) tiene, en su mayoría, aplicaciones prácticas y centradas en contextos empíricos específicos.

F) Metodologías de investigación educativa en las tres revistas de educación nacionales

El constructivismo, su estudio, su aplicación y su presentación en general es, en los casos de las tres revistas, principalmente llevado a cabo a partir de métodos cualitativos; difícilmente se encontraron trabajos que buscaran medir cuantitativamente procesos psicológicos como el aprendizaje (o, según el constructivismo, la construcción del conocimiento). Las metodologías más recurrentes fueron de corte cualitativo, siendo éstas: análisis categórico de resultados, entrevistas en profundidad/no estructuradas, análisis de contenido

documental, investigación-acción y observaciones dentro de los contextos educativos.

Buscando darle seguimiento a estos resultados, es posible ligar a la educación de estos tiempos con métodos que conciben al ser humano como un ente complejo, si observable pero no cuantificable ni medible; la educación parece estar cambiando, al punto de que hoy en día no sólo son aceptados sino que también altamente recurridos aquellos métodos que busquen encontrar, más que datos, significados.

Por otro lado, también se encontraron (en menor medida) artículos que buscaban un abordaje de los fenómenos educativos desde una mirada más "objetiva", por lo que dentro de los métodos cuantitativos más recurrentes se encontraron: los estudios pretest-postest, la comparación de resultados entre grupos control y grupos experimentales, la medición de respuestas hechas por los sujetos y las pruebas de evaluación psicométrica. Algo que se encontró dentro de esta investigación fue que quienes utilizaron estos métodos no fueron los psicólogos de la educación, sino más bien psicólogos de otras áreas o incluso otros profesionales (matemáticos, químicos, sociólogos, etc.).

Al menos es seguro decir que los psicólogos de la educación que realizan investigaciones hoy en día no se centran en la medición objetiva del aprendiz sino que, más bien, consideran los procesos de construcción de conocimiento, así como también otros elementos como la incorporación de mediadores simbólicos y sociales, el desarrollo adecuado de un autoconcepto y una buena autoestima y los procesos motivacionales.

Discusión de las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM

A) Participación del constructivismo en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM

En las tesis se encontró un fenómeno *distinto* al del caso de los artículos; de las 175 tesis en psicología de la educación que se elaboraron entre los años 2006 y 2015, 106 retomaron al menos uno de los múltiples paradigmas constructivistas (61% de participación). Esto indica que, al menos en el área de psicología de la educación, el constructivismo participa en gran medida para explicar los fenómenos y procesos que suceden en el ámbito educativo, así como también en la realización de trabajos académicos e investigaciones científicas.

El hecho de que el constructivismo no haya abarcado el 100% de las tesis realizadas nos indica que todavía existe una influencia por parte de otros paradigmas y marcos explicativos, tanto de aquellos otros paradigmas de la psicología educativa como de aquellos correspondientes a la psicología en general; durante la investigación se pudo encontrar que muchas tesis clasificadas como propias de la psicología de la educación en realidad eran trabajos realizados desde un enfoque conductual, cognitivo, clínico y/o social que se llevaron a la práctica en escenarios educativos o escolares. En estos casos es donde se puede apreciar lo mencionado en el marco teórico con respecto a cómo es que existe una brecha entre la psicología general con aplicación en el campo educativo y entre aquella nueva disciplina llamada psicología de la educación, disciplina cuyas teorías han sido producidas desde y para esta misma.

B) Constructivismos en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM

En el caso de las tesis, lo más común fue ver trabajos donde los autores retomaron a dos o más paradigmas constructivistas. Esto resulta entendible si se

toma en cuenta que, para la elaboración de un documento tan amplio como lo son las tesis, es necesario que se ocupen varios marcos explicativos y no solamente la reivindicación de un mismo autor. En este sentido, los múltiples constructivismos jugaron roles distintos, pero a su vez sirvieron para que, en su conjunto, se le diera sentido, forma y congruencia a una gran parte de las tesis de psicología de la educación que se habían hecho entre los años 2006 y 2015. Muchas de estas tesis básicamente retomaban trabajos y escritos de autores como Piaget, Vigotsky y Ausubel, mientras que otras simplemente retomaban conceptos propios de cada paradigma constructivista tales como el aprendizaje situado (de la Teoría Sociocultural) o la metacognición (de la teoría del Aprendizaje Estratégico).

Como segundo paradigma constructivista con mayor influencia en las tesis de psicología de la educación se encuentra la Teoría Sociocultural de Vigotsky, la cual también obtuvo el segundo lugar en el caso de los artículos de las tres revistas de educación nacionales. Este paradigma sirvió como base para una amplia serie de aplicaciones educativas, las cuales utilizaban principalmente el término “zona de desarrollo próximo” (ZDP) para referirse a la posibilidad de construir el conocimiento conjuntamente o, en otras palabras, lograr un desarrollo cognitivo socialmente mediado. Tal como se mencionó en la discusión de los artículos, las implicaciones de este paradigma dentro de la producción de las tesis se pueden ver reflejadas en la concepción que los investigadores (en este caso los estudiantes de psicología) tienen con respecto a la educación y a los sujetos que participan en ella; en estos tiempos, las dinámicas que involucran un aprendizaje social dentro de los estudiantes han resultado mostrar eficacia, así como también han producido un gran interés por parte de los profesionales de la educación.

A diferencia de los resultados encontrados en los artículos, en las tesis sí se encontró la influencia del Paradigma Psicogenético, al menos en la misma medida que las teorías del Aprendizaje Estratégico, las cuales habían quedado como el paradigma constructivista más utilizado para la clasificación de los artículos. El

hecho de que este paradigma haya tenido una gran participación en las tesis se puede entender, en gran medida, si se toma en cuenta que existe una asignatura específica dentro de la formación general del psicólogo en la Facultad de Psicología de la UNAM , la cual revisa de manera específica esta propuesta constructivista (así como también existe una asignatura específica para el estudio de la Teoría Sociocultural); el curso "Teoría Psicogenética Constructivista" retoma a Piaget junto con sus trabajos más importantes, entre ellos, su teoría de los estadios del desarrollo cognitivo y los procesos de asimilación y acomodación que el sujeto experimenta a lo largo de su proceso de construcción del conocimiento. No sería posible, por ende, hacer un abordaje del constructivismo sin retomar la obra del epistemólogo Jean Piaget, sobre todo si la población que más se atendió entraba en la categoría de educación primaria, en la cual se dan algunos de los estadios que este autor propone para el desarrollo del sujeto.

Asimismo, como se mencionó en el párrafo anterior, las teorías del Aprendizaje Estratégico ocuparon (de nuevo) uno de los primeros lugares dentro de los paradigmas constructivistas más retomados. Estas teorías volvieron a mostrarse útiles para la realización de intervenciones por parte de los psicólogos de la educación, en especial cuando las intervenciones iban orientadas a la construcción y al desarrollo de estrategias para el aprendizaje exitoso de contenidos y saberes académicos. Como se comentará posteriormente, en las tesis se vio una fuerte relación entre las categorías "Teorías del Aprendizaje Estratégico/Constructivismo Psicogenético-Intervención psicoeducativa-Educación primaria".

El constructivismo en su forma general no se vio reflejado dentro de una gran cantidad de tesis, sino que más bien, se daban o 1) una teoría constructivista específica, o 2) múltiples teorías constructivistas en el mismo trabajo. Esto quiere decir que, como tal, el constructivismo en las tesis no era meramente un marco explicativo general sino que más bien era una expresión teórica y paradigmática

específica; no fue frecuente el ver la propuesta constructivista general, pero sí fue muy común ver a los autores que retomaban a dicha propuesta.

Finalmente se encontraron aquellos constructivismos que no mostraron altos niveles de influencia en las tesis de psicología de la educación; estos constructivismos fueron: la teoría del Aprendizaje Significativo y el Socioconstruccionismo. Aunque ambos paradigmas se revisan de forma general dentro de la formación de los psicólogos de la educación (y de los psicólogos en general), estos constructivismos mostraron ser los paradigmas menos utilizados para la realización de trabajos educativos en la Facultad de Psicología de la UNAM (el Socioconstruccionismo menos utilizado que la teoría del Aprendizaje Significativo), ya sean en trabajos teóricos de textos académicos o trabajos prácticos de escenarios específicos.

Antes de pasar al apartado de "Campos de actuación del psicólogo de la educación" es importante mencionar que se encontró también un paradigma que se identificaba a sí mismo como un paradigma constructivista; la teoría de los esquemas participó también en la producción de únicamente una tesis, lo cual no significa que pase a ser uno de los principales paradigmas constructivistas, pero sí significa que el constructivismo como marco explicativo de fenómenos no es un paradigma cerrado o fácilmente delimitado sino que, más bien, esta propuesta paradigmática permite el flujo de muchas teorías que muchas veces no son las más reconocidas pero que, sin embargo, también participan en la producción de trabajos educativos y proyectos de investigación e intervención.

C) Campos de actuación del psicólogo de la educación en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM

En cuanto a los campos de actuación del psicólogo de la educación, los primeros dos lugares se posicionaron de manera inversa al caso de los artículos; con un

63% de participación en el total de tesis utilizadas, la intervención psicoeducativa obtuvo el primer sitio dentro de esta lista, mientras que, con un 27%, la investigación educativa obtuvo el segundo lugar. Es así que se puede concebir a mayoría de las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM como trabajos enfocados hacia el trabajo de campo, específicamente, hacia un tipo de intervención en algún escenario educativo. Dicho planteamiento se puede explicar a partir de la formación que el estudiante de psicología recibe en esta institución educativa, ya que dentro de las asignaturas propias al área de psicología educativa existe la posibilidad de tomar los cursos en escenarios educativos reales, los cuales van orientados hacia alguna forma de intervención, ya sea dentro de un salón, dentro de casos particulares o a nivel institucional.

Hay, sin embargo, muchas tesis que también tenían como objetivo la investigación de procesos psicológicos, los cuales se relacionaban a su vez con los paradigmas constructivistas. En muchas tesis se encontraron únicamente trabajos orientados hacia el estudio de procesos de aprendizaje en distintos niveles educativos, por lo que también se puede decir que la investigación psicoeducativa, al igual que en los artículos, también representa un campo de actuación relevante para los autores de estas tesis entre los años 2006 y 2015.

Otro campo de actuación que el psicólogo de la educación también realizó en las tesis fue el “entrenamiento y la formación de agentes educativos”; dicho campo de actuación había quedado entre los lugares más bajos dentro de la lista que se obtuvo de los artículos, pero en las tesis estuvo por encima del campo de actuación relacionado con la evaluación psicoeducativa (la diferencia fue de solamente una tesis). Si bien la mayoría de las acciones del psicólogo de la educación iban orientadas, ya sea hacia la intervención o a la investigación, la formación de agentes también apareció (aunque en menor medida) dentro de las actividades que hacen estos profesionales; esto quiere decir que, aunque en los trabajos de todos los profesionales de la educación que se vieron en los artículos

no se observó mucha actividad en este campo de actuación, al menos los psicólogos sí parecen otorgarle un espacio dentro de las actividades que realizan en contextos educativos.

La evaluación psicoeducativa fue (a diferencia del caso de los artículos) uno de los campos de actuación que menos se volteó a ver por parte de los psicólogos educativos, esto a pesar de que existe un curso específico para esta temática en el plan de estudios actual de la licenciatura. Este resultado no es más que una invitación hacia estos profesionales para empezar a pisar los terrenos de la evaluación que, si bien hay veces en que resulta complicado su diseño, elaboración y su puesta en marcha, las ventajas de un buen trabajo de evaluación traen consigo muchos beneficios para el desarrollo educativo.

Aún menos participación se vio por parte de los psicólogos educativos de realizar sus tesis basadas en temáticas relacionadas con el diseño curricular, el cual (al igual que la evaluación psicoeducativa) también cuenta con un curso especializado dentro del actual plan de estudios que ofrece esta licenciatura y que aborda todo lo relacionado con el currículo. Habría entonces que fomentar en los próximos psicólogos de la educación su participación en actividades relacionadas con el diseño curricular, muchas de las cuales hoy en día son tanto necesarias como requeridas; desde el desarrollo de modelos educativos hasta la realización de los conocidos *diseños instruccionales*, los psicólogos de la educación son profesionales totalmente cualificados para el diseño, desarrollo e implementación de cualquier tipo de trabajo curricular.

D) Poblaciones atendidas en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM

Tal como se mencionó en el apartado de los paradigmas constructivistas, muchos trabajos iban enfocados hacia la intervención, sobre todo de poblaciones pertenecientes a estudiantes de educación primaria y preescolar. Aquí es donde

se vieron reflejadas las poblaciones que se abordaron desde los paradigmas psicogenético, sociocultural y del aprendizaje estratégico; una gran cantidad de tesis tuvieron como objetivo la realización de una intervención a partir de uno o múltiples paradigmas constructivistas en poblaciones pertenecientes a educación primaria (38%) y preescolar (24%).

En cambio, la población que había recibido mayor atención en los artículos, la educación superior, quedó en un tercer sitio (15%), lo cual se puede interpretar como una salida del ámbito universitario para atender a alumnos y alumnas de entre 4 y 12 años; esto puede relacionarse con esta concepción que se tiene del psicólogo de la educación como un profesional que atiende principalmente los problemas que se dan en situaciones escolarizadas, específicamente, en primaria y preescolar.

Dándole seguimiento al punto señalado en el párrafo anterior, aquellas poblaciones que se voltearon a ver en menor medida fueron las poblaciones mixtas, los adultos, los estudiantes en línea y la educación especial. A pesar de que en la Facultad de Psicología de la UNAM se ofrece una especialidad en esta última²², la población perteneciente a la educación especial no recibió una atención en específico, por lo que también habría que concientizar a los actuales psicólogos en formación de atender no sólo a las poblaciones más accesibles o a las más típicas, sino también a aquellas poblaciones que padecen las mismas o peores necesidades.

E) Tipos de investigación en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM

Similar al caso de los artículos, en las tesis todos los tipos de investigación fueron principalmente empíricos. El 86% del total de tesis analizadas representó a

²² Atención a la diversidad y al desarrollo humano

aquellos trabajos que se habían llevado a cabo en algún contexto educativo; retomando lo anteriormente mencionado, una posible causa de esta tendencia podría deberse a la formación en escenarios reales que reciben los psicólogos de la educación de la Facultad de Psicología, ya que desde los primeros semestres de esta área se le da la oportunidad al estudiante de adentrarse a contextos educativos reales, sean estas escuelas, institutos, colonias, casas hogar, etc.

Aún así, existió también una pequeña parte de los tesisistas que también realizó investigaciones de tipo documental; con sólo un 12%, algunos alumnos optaron por hacer justamente lo que se hizo en esta investigación, lo cual fue básicamente la investigación de algún aspecto específico de la psicología educativa a partir de la búsqueda de información en documentos, sean estos textuales, pictóricos, o audiovisuales. Es importante determinar cuáles podrían ser las razones por las que los estudiantes deciden optar por la realización de investigaciones empíricas, más que por la elaboración de trabajos documentales; habría que analizar si es cuestión de facilidad, de practicidad, o incluso, de falta de conocimiento con respecto a los diseños de investigación de tipo documental; dicho esto, la investigación documental también resulta tanto relevante como necesaria ya que es por medio de los documentos (en cualquiera de su modalidad) que los investigadores y estudiosos de la educación pueden, entre muchas otras cosas, trazar un panorama de la situación actual en la que se encuentra un determinado aspecto concerniente a la investigación educativa.

F) Metodologías en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM

Un dato interesante que se encontró en esta investigación fue la alta participación de los métodos cualitativos en la realización de las tesis; de 106 tesis, 53 de ellas optaron por el emprendimiento de una metodología cualitativa, lo cual representó exactamente la mitad del total de las tesis analizadas. Pese a que en la Facultad de Psicología predominó por mucho tiempo la formación de los investigadores a

partir de métodos cuantitativos, estos resultados muestran una fuerte tendencia hacia el estudio de la educación a partir de métodos más descriptivos, lo cual modifica los esquemas tradicionales del psicólogo como medidor cuantitativo de los procesos psicológicos, siendo ahora el psicólogo aquél investigador que, mediante la implementación de métodos cualitativos, busca un abordaje de la naturaleza psicológica en la cual los fenómenos se pueden, más que analizar, describir e interpretar.

Otra gran parte de los trabajos definió a su investigación como un trabajo tanto cuantitativo como cualitativo, por lo que también habría que investigar si estos hallazgos son producto de: 1) la formación del psicólogo en esta institución educativa; 2) la complejidad de lo educativo, es decir, la necesidad de entender sus fenómenos a partir de métodos tanto cuantitativos como cualitativos, o 3) una combinación entre los dos puntos anteriormente señalados. Para esta población los dos métodos sirvieron para complementarse los unos a los otros; de esta manera, el espectro de la naturaleza educativa se abarcaría tanto en términos numéricos y observables como en términos descriptivos e interpretativos. Se debe reconocer esta ambición por parte de los investigadores que hicieron uso de ambos métodos ya que, en vez de dispersar la información e interpretarla en términos antagónicos, lograron la realización exitosa de un trabajo de investigación que pudiera exponer los fenómenos psicológicos en ambos términos metodológicos.

Conclusiones

A partir de los resultados y de la discusión tanto del apartado de los artículos de las tres revistas de educación nacionales como de las tesis recuperadas de la Facultad de Psicología de la UNAM, con los trabajos recuperados entre los años 2006 y 2015 se respondió a la pregunta de investigación, así como también se le

buscó respuesta a los objetivos tanto generales como específicos a partir de las siguientes conclusiones:

- I. La investigación educativa se puede realizar a partir de muchos paradigmas. Uno de ellos, el constructivismo, parece tener un lugar privilegiado entre los paradigmas más utilizados para la investigación educativa.
- II. Los paradigmas constructivistas más utilizados en la investigación educativa son las teorías del Aprendizaje Estratégico y la Teoría Sociocultural; sin embargo, es muy común que se utilicen múltiples paradigmas constructivistas dentro de un mismo trabajo, lo cual le da un carácter *pluriparadigmático* y los paradigmas se complementan entre sí.
- III. Existe como tal un consenso dentro de la comunidad de investigadores de la educación sobre lo que es el constructivismo. Este marco explicativo le sirvió a muchos autores para darle a sus trabajos una visión novedosa con respecto a los procesos que el individuo realiza para aprender, así como también le permite al lector entender los fenómenos educativos en términos antireduccionistas, socioculturales e interactivos.
- IV. Existe una relación directa entre el paradigma constructivista, el campo de actuación del psicólogo de la educación, la población atendida, el tipo de investigación y la metodología utilizada. El constructivismo estratégico, la teoría sociocultural y, en el caso de las tesis, el paradigma psicogenético fueron los constructivismos más utilizados para investigaciones y/o intervenciones educativas en poblaciones pertenecientes, en su mayoría, a la educación superior y educación básica (principalmente educación primaria).
- V. En los trabajos de corte constructivista predominan los estudios empíricos con metodologías cualitativas.
- VI. La investigación educativa no es únicamente una actividad de los psicólogos. Los psicólogos de la educación juegan un rol activo en la investigación educativa, pero también los pedagogos, antropólogos, sociólogos y cualquier profesional, provenga éste de las ciencias sociales, exactas o naturales.

VII. La investigación educativa se expresa a través de distintos medios. Las revistas dedicadas a la investigación educativa permiten visualizar un panorama general sobre lo educativo, incluyendo también sus tendencias epistemológicas, teóricas y metodológicas.

Limitaciones

Para la realización de este trabajo se contó con pocas, pero importantes limitantes; primero que nada, la barrera principal no fue la lectura de los artículos, o la obtención de las tesis... la limitante metodológica pareció ser el aspecto más complicado. Este punto se plantea como limitante ya que, si bien se realizó una prueba de confiabilidad para comparar los resultados y analizar su validez (que, por cierto, fue del 80%), en muchas ocasiones la barrera entre la categorización de uno u otro paradigma parecía muy sutil. En parte, la tarea de categorizar una producción académica a partir de su paradigma resulta bastante ambicioso, ya que muchas veces puede suceder que el investigador le atribuya la categoría paradigmática al artículo o a la tesis desde su juicio subjetivo, por lo que aquella tela de objetividad no es completamente pura. También sucedió que, en muchas ocasiones, los autores de los artículos y las tesis no hacían explícito el paradigma sobre el cual se estaba basando el trabajo, dejando entonces un pequeño margen en el cual se habría de revisar exhaustivamente los elementos que componían dicho trabajo (el marco teórico, la interpretación de los resultados y las referencias); si bien esta tarea resultó complicada, los términos teóricos y el contexto en el cual se utilizaban en el marco teórico lograron, en la mayoría de los casos, la identificación del documento según su paradigma constructivista.

Existieron también casos en los que el filtro de las tesis pertenecientes al área de psicología de la educación careció de cierta rigurosidad; esto quiere decir que, a partir del listado de las tesis que se obtuvo de la biblioteca de licenciatura de la

Facultad de Psicología, algunas tesis que allí se encontraban no eran del todo pertenecientes a esta área. Es así que se encontraron algunas que, más que a la educación, analizaban casos clínicos e incluso experimentos conductuales. Habría entonces que analizar quién categoriza las tesis según su área y cómo se realiza dicha categorización.

Propuestas para futuras investigaciones

A continuación se hace un listado de algunas investigaciones futuras que podrían derivar de este trabajo:

1. *La influencia de los paradigmas constructivistas en revistas internacionales.* Si bien el presente trabajo se desarrolló en el contexto nacional, posiblemente muchas otras revistas de educación internacionales puedan aportar nuevos resultados que enriquezcan la concepción constructivista de la educación.
2. *Los paradigmas en psicología de la educación y su influencia en la producción de textos académicos.* En el presente trabajo se observó cómo autores de otras disciplinas no psicológicas utilizaron corrientes que, como tal, provienen de esta disciplina. Sería interesante ver cómo los paradigmas en psicología, sobre todo aquellos de psicología de la educación, influyen en otros profesionales para la elaboración de sus trabajos.
3. *Métodos específicos utilizados en investigación educativa.* En el presente trabajo se abordó de manera general la metodología que normalmente utilizaron los autores para la realización de sus trabajos, lo cual terminó en separarse como trabajos cualitativos, cuantitativos y mixtos; sin embargo, es importante puntualizar cuáles metodologías específicas (tanto cuantitativas como cualitativas) predominan en la investigación educativa.
4. *Análisis de la percepción por parte de los psicólogos educativos y su papel en la investigación educativa.* Si bien muchas investigaciones encontradas en este trabajo provenían de varias profesiones, resulta de mi interés realizar una

recopilación con respecto a cómo se posicionan a sí mismos los psicólogos de la educación en relación a la investigación que actualmente se hace en educación. Dicho análisis podría ser a partir de entrevistas a profundidad, estudios de caso, encuestas y revisiones documentales.

5. *Estudio de la relación entre el plan de estudios de la carrera de psicología que imparte la Facultad de Psicología de la UNAM y la producción de tesis de los estudiantes.* Como estudiante de esta institución, creo importante un estudio que evidencie si es que existe o no una relación entre las asignaturas que los psicólogos en formación cursan y los proyectos de titulación que hacen, en especial, las tesis. La pregunta iría enfocada en saber si los proyectos de tesis derivan de alguna temática vista en alguna asignatura en particular, o si más bien son producto de los intereses del psicólogo.

REFERENCIAS

Ausubel, D. (1969). *Is there a discipline of educational psychology?*. American Educational Research Association. Chicago, Illinois.

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Ausubel, D., Novak, y Hanesian. (1989). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas.

Boring, E. (1979). *Historia de la psicología experimental* (2da edición). México:Trillas.

Brett, G. (1963). *Historia de la psicología*. Buenos Aires: Paidós.

Brown, J. S., Collins , A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*. 18 (1), 32-42.

Carrasco, S. (2011). El seminario de orientación al examen de admisión a la BUAP: un diseño instruccional exitoso para potenciar las habilidades de razonamiento. *Perfiles Educativos*. 33 (134), 52-64.

Castorina, J. A. (1998). Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación. En Carretero, M. et al. (Eds). *Debates constructivistas*. Argentina: Aique, 21-45.

Coll, C. (1983). Psicología de la educación: ciencia, tecnología y actividad técnico-práctica. *Estudios de Psicología*. 14-15, 158-1983.

Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona: Barcanova.

Coll, C. (2001). Psicología, educación y psicología de la educación. En Coll, C., Palacios, M. y Marchesi, A. (Eds). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Alianza: España

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. *Currículum COMIE*. Recuperado el 28 de diciembre de 2016 en http://www.comie.org.mx/doc/portal/comie/historia/curriculum_comie_20141127.pdf

Covarrubias, P. (2010). Origen y enfoques contemporáneos de la psicología educativa. En Tirado, F. et al. (Eds) *Psicología educativa: para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: McGraw-Hill, 1-59.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

Díaz Barriga, F. (2010). Intervención psicoeducativa. En Tirado, F. et al (Eds). *Psicología educativa: para afrontar los desafíos del siglo XI*. México: McGraw-Hill, 323-366.

García Madruga, J. (1990). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Eds). *Desarrollo psicológico y educación II, Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Psicología.

Glaser, R. (1982). Instructional psychology. Past, present and future. *American Psychologist*, 37 (3), 292-305.

Glover, J. A. y Ronning, R. R. (1987). Introduction. En J. A. Glover y R. Ronning (Eds). *Historical foundations of Educational Psychology*. Nueva York: Plenum Press.

Greco, P. (1979). *Epistemología de las ciencias del hombre: Tratado de lógica y conocimiento del hombre 6*. Buenos Aires: Paidós.

González, J. (2002). "John Dewey y la pedagogía progresista", en Trilla, J. (coord). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Hein, G.E. (1991). *Constructivist Learning Theory*. Institute for Inquiry. Recuperado el 24 de septiembre de 2016, de <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivist-learning.html>

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hernandez, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. *Perfiles Educativos*. 29 (117), 7-40.

Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*. 30 (12), 38-77.

Kozulin, A. (1998). *Instrumentos psicológicos*. Madrid: Alianza.

Lemke, J. (1997). *Aprender y hablar ciencia*. Buenos Aires: Paidós.

Martínez, M. E. (2004), *Propuesta de campo de conocimiento y opciones de formación profesional en Psicología de la Educación*. México: Facultad de Psicología-UNAM.

- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Muriá, I. (1994), La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*. 17 (65), 63-72.
- Murphy, G. (1960). *Introducción histórica a la psicología contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- Olivé, L. (1999a). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós.
- Olivé, L. (1999b). Una teoría pluralista de la ciencia. En A. Velasco (Coord.). *Progreso, pluralismo y racionalidad en la ciencia*. México: UNAM.
- Pantoja, J. y Covarrubias, P. (2013). La enseñanza de la biología en el bachillerato a partir del aprendizaje basado en problemas (ABP). *Perfiles Educativos*. 35 (139), 93-109.
- Pérez Gómez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema fundamental del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Pozo, J. I. (1996a). Las ideas del alumnado sobre la ciencia: de dónde vienen, a dónde van... y mientras tanto qué hacemos con ellas. *Revista Alambique*. 7.
- Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, modern and posmodern. *Educational Psychologist*, 31 (3-4), 215-225.
- Resnick, L. (1981). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*. 32, 659-704.
- Reuchlin, M. (1959). *Historia de la psicología*. Buenos Aires: Paidós.
- Roggoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Salomon, G. (2001), No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico. en Salomon, G. (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sobrado, L., Cauce, A., y Rial, R. (2012). Las habilidades de aprendizaje y estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora. *Tendencias Pedagógicas*. 7, 155-177.

Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. C. (Ed.). *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teoría y métodos (v. 1)*. Barcelona: Paidós.

Solé, I. & Coll, c. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C. (Ed). *Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Vezzetti, H. (1998). Las psicologías de fin de siglo a la luz de su historia. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 51 (1), 105-114.

Villalta, M. A., Assael, C. y Martinic, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. *Perfiles Educativos*. 35 (141), 84-96.

ANEXOS

Tesis de licenciatura de Psicología en el área de educación utilizadas de la biblioteca de licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México

CLASIFICACIÓN	AUTOR(ES)	TÍTULO
2015.335	ORTEGA HERNANDEZ CRISTINA JAZMIN	EL PSICOLOGO EDUCATIVO COMO DISEÑADOR INSTRUCCIONAL Y ASESOR PEDAGICO DE CURSOS EN LINEA CON ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA
2015.265	GONZALEZ ROMERO KARLA MARINA	EL CLIMA SOCIOAFECTIVO COMO FACTOR IMPORTANTE PARA LA AUTOESTIMA POSITIVA EN UN GRUPO DE ALUMNOS DE PRIMARIA
2015.21	REYES HERNANDEZ IZYA DEL CARMEN	LA EXPRESION DE LAS EMOCIONES EN PREESCOLARES: UNA EXPERIENCIA CON CUENTOS
2015.193	CUADRA ARELLANO ANA PAOLA ; ZARAGOZA CAMACHO MARTHA PATRICIA	PROGRAMA DE INTERVENCION PARA EL FOMENTO DE HABILIDADES PSICOSOCIALES DIRIGIDAS A LA SOLUCION DE CONFLICTOS EN EL AULA
2015.183	VAZQUEZ NEGRETE VERONICA ISABEL	DISEÑO DE UN ENTORNO VIRTUAL PERSONAL PARA EL AUTOAPRENDIZAJE DE LAS NEUROCIENCIAS: UN ESTUDIO DE CASO EN LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
2015.160	CHOI GUTIERREZ TERE IVETTE	ESTUDIO SOBRE EL AVANCE ACADEMICO DE UNA COHORTE GENERACIONAL DEL SISTEMA ABIERTO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA
2015.135	OCHOA CARRASCO INDIRA	DINAMICA DE LA INTERACCION SOCIAL EN GRUPOS COLABORATIVOS DE QUINTO GRADO DE PRIMARIA
2015.096	RODRIGUEZ SUAREZ JESSICA ; MAZA VALENZUELA XINEMI TEOXHUITL	AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y CONDUCTAS SALUDABLES EN ESCOLARES DE PRIMARIA
2015.053	CRUZ LEON ADRIAN	REPORTEROS DE LA VIDA REAL: UNA EXPERIENCIA EN LA PRODUCCION DE TEXTOS EN CONTEXTOS COMUNITARIOS
2015.046	RAMOS PONCE MARIA YOLANDA	FORMACION VIVENCIAL DE PROMOTORES Y PROMOTORAS DE LECTURA Y ESCRITURA LA PARTICIPACION Y EL APRENDIZAJE EN LA PRACTICA
2015.039	SANTAELLA MALAGON LUZ MARIA	LA IMPORTANCIA DE LOS JUEGOS DE MESA EN EL DESARROLLO INTELECTUAL DE ESTUDIANTES DE PRIMERO DE SECUNDARIA
2015.036	RIVERA VIESCA FRANCISCO ALEJANDRO	BREVE HISTORIA DE UN MODELO DE RECUPERACION ACADEMICA: EL AJEDREZ COMO HERRAMIENTA PARA EL PENSAMIENTO LOGICO MATEMATICO
2015.027	RODRIGUEZ VARELA ERIKA IVONNE	ESCRITURA EN ESTUDIANTES PREUNIVERSITARIOS Y UNIVERSITARIOS: CREENCIAS Y PRACTICAS
2015.020	ROMERO RAMIREZ MONICA CRISTINA	ARTE TERAPIA Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN AMBIENTES EDUCATIVAS
2014.374	RIOS GONZALEZ ALEJANDRA	EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA SOLUCION DE PROBLEMAS: UNA EXPERIENCIA CON NIÑOS DE 3° AÑO DE PRIMARIA
2014.361	ESPINO DUEÑAS HENDI CUTZANDI	INTELIGENCIAS MULTIPLES SU APLICACIÓN AL DESARROLLO DE LA EXPRESION Y APRECIACION PLASTICA EN PREESCOLARES
2014.341	REYES HERNANDEZ NORMA	¿INCLUIDA O RECHAZADA? CASO ELECTRONICO DE ENSEÑANZA PARA FACILITADORES LABORALES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

2014.310	LOPEZ CUPA ALEJANDRA	INSTRUCCION EN ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA LA COMPRESION LECTORA DE TEXTOS EN INGLES
2014.308	BLE GARCIA GERARDO ALEJANDRO ; SANCHEZ HERNANDEZ LESLY BERENIC	EDUCACION SEXUAL Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA VISION DE DIRECTORES DOCENTES FAMILIARES Y JOVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
2014.284	MARTINEZ CORREA JOSE GUADALUPE CRISOFORO	EVALUACION DE LA COMPRESION Y RETENCION DE TEXTOS LITERARIOS EN ALUMNOS DE SECUNDARIA
2014.283	FLORES HERNANDEZ ELSA MARTHA	LA IMPORTANCIA DE LAS GUIAS DIDACTICAS PARA LOS ALUMNOS DEL SISTEMA ABIERTO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO: UNA PROPUESTA METODOLOGICA
2014.279	BERNAL LOZANO CLAUDIA LEONOR	LAS TEORIAS IMPLICITAS DE LOS SUPERVISORES Y DIRECTORES DE USAER DE LA DELEGACION TLALPAN ANTE LA EDUCACION INCLUSIVA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD
2014.277	CORREA GUTIERREZ NELLI FABIOLA ; GONZALEZ ARISTA VERONICA	PROMOVIENDO EL BUEN TRATO CON PREESCOLARES Y SUS FAMILIAS
2014.267	RUIZ GOMEZ ANGELICA GABRIELA	USO DE LAS TIC EN LA EDUCACION PRIMARIA PUBLICA DE MEXICO: MANDATOS Y REALIDADES
2014.266	MARTINEZ AMBRIZ MARIBEL	LA ENSEÑANZA AFECTIVA COMO FACILITADORA PARA EL APRENDIZAJE DE NIÑOS EN SITUACION VULNERABLE
2014.257	LOPEZ AMADOR ESMERALDA	LOS LIMITES COMO UN METODO DE MODIFICACION DE CONDUCTA PARA NIÑOS CON TRASTORNO POR DEFICIT DE ATENCION CON HIPERACTIVIDAD: MANUAL PARA PADRES
2014.212	HERNANDEZ GALLEGOS GUILLERMINA	HACIA EL DESEMPEÑO DOCENTE DE CORTE SOCIOCULTURAL: UNA EXPERIENCIA CON TECNOLOGIA REVISITADA
2014.173	MARTINEZ MARTINEZ MARIANA	CREENCIAS Y ACTIVIDADES DE LECTURA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO Y DE DISTINTAS COMUNIDADES UNIVERSITARIAS
2014.159	GONZALEZ SOTO MELISSA ELIZABETH	IMPLEMENTACION DEL APRENDIZAJE SITUADO EN MATEMATICAS Y CIENCIAS A TRAVES DEL DEPORTE EN EDUCACION SECUNDARIA
2014.117	BARRIOS LEYVA MARIA DEL SOCORRO ; REBOLLAR PEDROZA GUADALUPE INES	PROGRAMA DE INTERVENCION EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN MATEMATICAS Y TALLER DE AUTOESTIMA PARA NIÑAS INSTITUCIONALIZADAS
2014.115	BERNAL CRUZ ARELY ; LOPEZ SANDOVAL MARIA VANESSA	DESARROLLO DE CONOCIMIENTOS HABILIDADES Y ACTITUDES CIENTIFICAS MEDIANTE UN TALLER DE HIDROPONIA PARA NIÑOS DE PREESCOLAR
2014.103	BAUTISTA GOMEZ ALEJANDRA MAGDALENA	LAS CREENCIAS SOBRE ESTEREOTIPOS RACIALES Y DISCRIMINACION DE DOCENTES Y ALUMNOS DE UNA ESCUELA PRIMARIA
2014.097	COLMENERO GOMEZ MARIA ELENA ; LIMA SANCHEZ DAMARIS	ELABORACION DE SITUACIONES DIDACTICAS COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA PROMOVER COMPETENCIAS DE LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE PREESCOLAR
2014.085	ROMERO MATA BERENICE	ESTUDIO DE CASO: ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO EN NIÑOS SORDOS EN UNA INSTITUCION EDUCATIVA BILINGÜE

2014.081	HUERTA ALCANTARA PATRICIA ; RUIZ LOPEZ NELIDA CITLALLI	SISTEMA DE EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE BASADO EN UN MODELO INTEGRAL DIRIGIDO A ESCUELAS PRIMARIAS PUBLICAS
2014.070	STEVENEL NAVARRO BRENDA LETICIA	ESTILOS DE INTERACCION DIALOGICA ENTRE FACILITADORES Y ALUMNOS EN UN CONTEXTO DE ESCRITURA COLABORATIVA
2014.039	LEON SANCHEZ RUTH INES	CONOCIENDO Y RECONOCIENDO MI SEXUALIDAD UNA EXPERIENCIA CON ADOLESCENTES
2014.021	LUNA DIAZ MARIA LUISA	DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS PREESCOLARES: UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL
2013.371	CATANA RAMIREZ JUANA IVETTE	ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LA PERCEPCION DEL AUTOCONCEPTO EN MUJERES VIOLENTADAS Y NO VIOLENTADAS POR SU PAREJA
2013.368	PERALTA PONCE VERONICA PERLA	EL FRACASO ESCOLAR DE ACUERDO AL INSTRUMENTO: ESCALAS MAGALLANES DE ADAPTACION EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE SECUNDARIA DE LA ESCUELA PUBLICA GENERAL NUMERO 107 TURNO VESPERTINO
2013.337	SANCHEZ GASCA MARTHA ANGELICA	DISEÑO Y DESARROLLO DE UN RECURSO PILOTO DE EVALUACION PARA EL RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIAS INFANTILES PREVISTAS POR EL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
2013.330	FIGUEROA GONZALEZ MONICA ROCIO ; ORTIZ VILLARREAL FABIOLA	CREANDO ESPACIOS DE BUEN TRATO: UNA EXPERIENCIA CON NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMARIA
2013.323	NICOLAS ROSALES JESSIKA MARLEN	CALIDEZ PARENTAL Y SU RELACION CON PROBLEMAS DE CONDUCTA INTERNALIZADOS Y EXTERNALIZADOS EN LOS HIJOS
2013.321	PIZA AGUILAR ANA PATRICIA ; CARMONA ATILANO DIANA BARBARA	ELABORACION APLICACIÓN Y EVALUACION DE UN MANUAL PARA FORTALECER LAS HABILIDADES DISCURSIVAS EN ALUMNOS DE PRIMARIA DESDE UN ENFOQUE SOCIOCULTURAL
2013.292	PEREZ MEJIA CECILIA	ACTITUD DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA PARA APLICAR EL CURRICULO POR COMPETENCIAS
2013.286	DAVILA JAIME MARIA DE LOS ANGELES ; OBREGON TORRES ANA BERTHA	VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO EN JOVENES DE NIVEL BACHILLERATO
2013.271	CASTAÑEDA ARIZMENDI HORTENSIA VANESSA	EXPLORANDO EL CONCEPTO DE MUERTE CON NIÑOS NIÑAS PREESCOLARES: UNA EXPERIENCIA CON CUENTOS
2013.207	MARTINEZ VELARDE BRENDA ; MORENO PEREZ CINTHYA ; PINEDA MARTINEZ LAURA JUDITH	PROGRAMA DE INTERVENCION PSICOEDUCATIVA DE EDUCACION EMOCIONAL EN ESCOLARES DE 9 A 12 AÑOS CON DIFICULTADES SOCIOEMOCIONALES
2013.172	PUENTE GARIBAY ADRIANA	RELACION ENTRE DESEMPEÑO LABORAL Y PERFIL DE PERSONALIDAD DE CONDUCTORES DE AUTOBUSES DE UNA EMPRESA MEXICANA DE AUTOTRANSPORTE
2013.116	LOPEZ BANDA EDMUNDO ANTONIO	WEBQUEST Y ORGANIZADORES GRAFICOS EN UN TEMA HISTORICO: UNA EXPERIENCIA EN SEXTO DE PRIMARIA

2013.112	ALARCON LARA JUANA MARIA TERESA	PROGRAMA DE ESTIMULACION TEMPRANA NIÑAS Y NIÑOS ACTIVOS SANOS Y FELICES PARA DESARROLLAR LA CONDUCTA MOTIVADA DE LOGRO POR MEDIO DEL JUEGO EN NIÑAS Y NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS DE EDAD
2013.094	ALARCON SOLORZANO MARIANA	APROPIACION DE HABILIDADES DE COLABORACION EN NIÑOS DE PRIMARIA DESDE UNA PERSPECTIVA DIALOGICA
2013.080	GALLEGOS JIMENEZ MONICA IRAIS	ENSEÑANZA DE RESOLUCIONES DE PROBLEMAS: UN PROGRAMA BASADO EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
2013.050	MACIAS ARCINIEGA MARIANA	LA RESOLUCION DE PROBLEMAS MATEMATICOS BASADA EN EL MODELO DE POLYA EN ALUMNOS DE 5° Y 6° GRADO DE PRIMARIA
2013.037	CAFAGGI PADILLA ANA VALERIA ; GUERRA BARRIOS MARIANA	REPRESENTACIONES SOCIALES QUE SOBRE LOS DOCENTES CONSTRUYEN LOS NIÑOS DE CINCO OCHO Y ONCE AÑOS DE EDAD BAJO DIFERENTES ENFOQUES PEDAGOGICOS
2012.297	ESPINOSA CRUZ MARIA DOLORES	LA FORMACION CONTINUA DESDE LA PERSPECTIVA DE UN GRUPO DE PROFESORES DE EDUCACION PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASOS
2012.240	ARAIZA OLIVARES LUZ MARIA ; ARELLANO ANAYA ELIZABETH	TALLER TEORICO VIVENCIAL: ALMA MATER RESIGNIFICANDO LA IDENTIDAD UNIVERSITARIA
2012.237	ARIAS PEREZ ROCIO IVONNE	ELABORACION Y EVALUACION DE UN TALLER DIRIGIDO A PADRES DE ADOLESCENTES CON PROBLEMAS DE CONDUCTA
2012.221	HERNANDEZ CARRILLO FLORA BEATRIZ	EL PROCESO DISCURSIVO EN LA COMPOSICION DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ALUMNOS DE 5° AÑO DE PRIMARIA: UNA PERSPECTIVA TEORICA DE BAJTIN Y VIGOTSKY
2012.216	TERAN ENRIQUEZ MONICA FABIOLA	ANDRAGOGIA Y APRENDIZAJE EN LINEA
2012.185	GIL GONZALEZ TANYA BERENICE ; URBANO QUINTERO KARINA	DISEÑO DE UN TALLER PSICOEDUCATIVO SOBRE ESTILOS DE CRIANZA Y MALTRATO INFANTIL PARA PADRES Y MADRS QUE SE HAN RELACIONADO BAJO UNA DINAMICA DE VIOLENCIA FAMILIAR
2012.177	ORTEGA GONZALEZ ELIZABETH CRISTINA	MEDICION DE LOS ESTILOS PARENTALES EN MADRES CON HIJOS CON DISCAPACIDAD
2012.176	SOTO SOTELO SANDRA	ESTRATEGIAS PREVENTIVAS Y DE ACCION PARA EL MANEJO DE CONDUCTA INDISCIPLINADA
2012.098	CHAN DUARTE PERLA AZUCENA	PRACTICAS EDUCATIVAS EN EL AULA DE MEDIOS: UNA PROPUESTA DE INNOVACION EDUCATIVA PARA LA FORMACION DOCENTE EN LA EDUCACION PRIMARIA
2012.052	PADRON ESTRADA MARIA ELEN	EDUCACION DE LA SEXUALIDAD PARA ADOLESCENTES: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ALUMNOS DE ESCUELA SECUNDARIA PUBLICA Y PRIVADA
2012.040	HERNANDEZ ZAGAL JESSICA	RED PRIMARIA: EL DISEÑO INSTRUCCIONAL Y LA VALIDACION DE UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE
2012.034	RIVERA SANCHEZ KAREL SILVIA	ESTUDIO DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CIENTIFICAS EN NIÑOS PREESCOLARES: UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL
2012.033	DIAZ MENDEZ LILIANA ARELI	ESTUDIO DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS MATEMATICAS EN NIÑOS PREESCOLARES: UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

2012.032	SANCHEZ SANCHEZ ANGELICA	PROGRAMA EDUCATIVO PARA DESARROLLAR HABILIDADES PROMOTORAS DEL BUEN TRATO EN NIÑOS Y NIÑAS PREESCOLARES
2012.016	AVENDAÑO CORONEL SUSANA	ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL ACOSO CIBERNETICO CIBERBULLYING EN ADOLESCENTES DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR MEDIANTE LA CONSTRUCCION DE UN CUESTIONARIO
2012.005	ORENSANZ ESCOFET LUCRECIA	ASPECTOS METACOGNOSCITIVOS DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA
2011.267	GARCIA VILLANUEVA MARIBEL ; MARIN RODRIGUEZ ILEANA	ENTORNOS DE APRENDIZAJE PARA LA ALFABETIZACION EN EDUCACION PREESCOLAR: UNA PERSPECTIVA SOCIO CULTURAL
2011.247	CASTILLO OLVERA ROSA ISELA ; GOMORA MARTINEZ ANA ELISA	LA REFLEXION COMO RECURSO PARA FAVORECER LA AUTORREGULACION EMOCIONAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
2011.213	INACUA TZONTECOMANI LAURA JESSICA	SISTEMAS DE ADMINISTRACION REGULADOS POR NORMAS DE USO VOLUNTARIO PARA LA CALIDAD
2011.212	MENDEZ GANDARA KARLA GABRIELA	UN TALLER DE TEATRO COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL E INTRAPERSONAL EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN LA FACULTAD DE PSICOLOGIA
2011.207	ACEVEDO URQUIZA TALIA ; JIMENEZ DEL PRADO NORMA ALICIA	CARACTERISTICAS DE RESILIENCIA EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA
2011.202	NUÑEZ ALMANZA MARIANA	DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA UN ENTORNO VIRTUAL: DESARROLLO Y VALIDACION DE UN GUION DIDACTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ELECCION DE LA PRUEBA ESTADISTICA
2011.137	FLORES LOPEZ LESLIE GISELLE ; OLIVARES HERNANDEZ CLAUDIA	ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE UTILIZANDO COMO REFERENTE: LA ENSEÑANZA DIALOGICA
2011.103	TEROBA DIRCIO EDITH MARGARITA ; CALDERON GARNICA JACQUELINE STEPHANIE	EL DIALOGO Y LOS PIZARRONES ELECTRONICOS INTERACTIVOS COMO ARTEFACTOS CULTURALES MEDIADORES DE LA INTERACCION PROFESOR-ALUMNO EN LA CLASE DE CIENCIAS NATURALES
2011.067	ALVAREZ RAMIREZ JULIA IVETTE	PROMOCION DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO A TRAVES DEL JUEGO EN EDUCACION PREESCOLAR
2011.008	ROJAS SARABIA RICARDO	IMPLICACIONES DE LA REEDUCACION PSICOMOTRIZ EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
2010.320	HERNANDEZ REYES MARIA LUISA ; FARELL RODRIGUEZ GABRIELA	ADQUISICION DEL LENGUAJE: EL CASO DE LOS ARTICULOS
2010.306	FLORES BAHENA ERIKA YADIRA ; OROPEZA LOPEZ LILIANA	DESARROLLO DE HABILIDADES DE AUTODETERMINACION EN JOVENES ADULTOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
2010.283	GARCIA CRUZ MARIA DEL ROCIO ; GARCIA SANCHEZ SANDRA PATRICIA	DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO NUMERICO EN AMBIENTES DE APRENDIZAJE CON UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL EN ALUMNOS DE PREESCOLAR.
2010.273	VAZQUEZ RIVERA VIRIDIANA LIZBETH	INTERACCION EN EL AULA MEDIADA POR LAS TIC: EL CASO DE ENCICLOMEDIA EN 5°Y 6° GRADOS DE PRIMARIA
2010.266	VARGAS MARTINEZ SOLEDAD ; GONZALEZ RIVAS OLIVIA REBECA	TALLER TEORICO-VIVENCIAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN INTELIGENCIA EMOCIONAL: UNA EXPERIENCIA CON ADOLESCENTES DE SECUNDARIA DEL DISTRITO FEDERAL.

2010.262	MURILLO AVILA MARIA DE JESUS ; PEREZ GLORIA MARTHA EUGENIA ; ESQUIVEL SANCHEZ NATALIA ABIGAIL	ENTORNOS SOCIOCULTURALES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIENTIFICAS EN PREESCOLARES
2010.228	PERALTA CABALLERO AIDE	DISEÑO DE AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA
2010.215	ROMERO TORRES VELIA MARIBEL	DIAGNOSTICO DE NECESIDADES DE FORMACION PARA EL USO EDUCATIVO DE LAS TIC EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA EDUCATIVA
2010.214	ALVAREZ MONJARAZ MARIA ESTHER	PROGRAMA DE INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA PARA MEJORAR AMBIENTES ESCOLARES PERTURBADOS POR VIOLENCIA
2010.210	MALDONADO SANTOYO, GUADALUPE	IDEOLOGIA AUTORITARIA Y APEGO EN PROSTITUTAS
2010.203	LEZAMA GARCIA OMAR ; MARTINEZ RODRIGUEZ MARTHA IRENE	PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO Y DE APOYO PSICOLOGICO PARA PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD VISUAL
2010.183	VELAZQUEZ ESCOBAR BRENDA	ANIMACION A LA LECTURA PARA LA APROPIACION DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSION LECTORA
2010.177	TURCOTT TREJO EVA MARINCA	LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE, PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADEMICO EN LA MATERIA DE QUIMICA DE LOS ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA EN TLAHUAC
2010.169	ABAD CONTRERAS SANDRA GABRIELA	OBTENCION DE INDICADORES DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES PRECURRENTES PARA LA LECTURA EPLE
2010.153	LOPEZ RAMOS NORMA ARACELI ; GARCIA CHOLULA CELIA	FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA EN NIÑOS DE PRIMARIA A TRAVES DE DE UN PROGRAMA DE MEGA HABILIDADES PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADEMICO
2010.148	CASTRO ARGAEZ DOLORES ELENA	INFLUENCIA DE LA VIOLENCIA GENERADA POR LA TELEVISION, EN NIÑOS DE 12 AÑOS O MENORES
2010.138	MEDRANO ARELLANO JORGE	EVALUACION DE LA COMPETENCIA PARA EL MANEJO DE INFORMACION MEDIANTE EL USO EFECTIVO DE INTERNET EN ALUMNOS DE SECUNDARIA
2010.137	LUIS REYES ALMA DELIA	COMPARACION DEL ACOSO ENTRE ESCOLARES BULLYING EN GRUPOS DE 4°, 5° Y 6°, DE UNA PRIMARIA PUBLICA DE IZTAPALAPA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO
2010.131	SANCHEZ MEDRANO IRAIS	RELACION ENTRE ESTILOS DE APEGO Y VALORES EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO Y SUPERIOR
2010.083	JIMENEZ SANTILLAN ERIKA BETZABET ; GARCIA CARRILLO LILIANA	ENSEÑANZA DE LA SEXUALIDAD: ADAPTACION Y APLICACION DE UN TALLER DE EDUCACION SEXUAL PARA ADOLESCENTES CON SINDROME DE DOWN
2010.022	MORQUECHO GARCIA MARIA GUADALUPE	PROGRAMA A PADRES PARA ESTIMULAR LA ARTICULACION DEL LENGUAJE DE SUS HIJOS A NIVEL PREESCOLAR
2010.018	CHACON ARRIETA KARYNA	APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN PREESCOLAR: UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL
2010.004	RESENDIZ JIMENEZ CARLOS DANIEL	ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE LOS VALORES DE LA PRUEBA DE ALLPORT, VERNON Y LINDZEY Y EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR EN UNA MUESTRA DE ALUMNOS DE SECUNDARIA DEL DISTRITO FEDERAL

2009.304	SANCHEZ REYES MARIA DE JESUS	PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES CREATIVAS PARA PADRES DE FAMILIA DE NIÑOS PREESCOLARES
2009.289	GARCIA TORRES ARTURO	LA PSICOMOTRICIDAD Y RELAJACION: USO Y BENEFICIOS EN LOS JOVENES
2009.250	MARTINEZ CRUZ VIRGINIA ISIDRA ; RODRIGUEZ MARTINEZ NASHIELLI	PRACTICAS DE USO DE ENCICLOMEDIA Y DETECCION DE NECESIDADES DE FORMACION EN DOCENTES DE 5° Y 6° GRADOS DE PRIMARIA
2009.229	MORALES CHAVEZ DULCE ALHELI ; TRUJILLO REYES MARIANA GUADALUPE	TALLER PREVENTIVO SOBRE ADICCIONES DIRIGIDO A ADOLESCENTES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA
2009.142	LOPEZ CORDOVA EDUARDO	USO SIMBOLICO DEL OBJETO EN EL JUEGO EN NIÑOS DE 3, 4 Y 5 AÑOS
2009.115	RENDON CAZALES VICTOR JESUS	LA LENGUA ESCRITA EN EL HOGAR: PRACTICAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES
2009.099	GARCIA BOTELLO HUGO ALEJANDRO	EL JUEGO EN LA EDAD ADULTA, SU ANALISIS DESDE DISTINTAS TEORIAS PSICOLOGICAS
2009.090	PIMENTEL MANCILLA EDITH GRISELDA	PREFERENCIAS SOBRE LOS ESTILOS DOCENTES QUE TIENEN LOS ALUMNOS Y MAESTROS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA, UNAM
2009.073	ANZURES TAPIA, ALDO	EL ARTE COMO MEDIADOR SEMIOTICO PARA LA CONSTRUCCION DE CONOCIMIENTO DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LA EDUCACION PRIMARIA
2009.051	HUGGO LANDA, MARÍA DEL ROCÍO	CONSTRUCCION DE HABILIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA EN DOCENTES DE NIVEL EDUCATIVO MEDIO SUPERIOR
2009.043	FLORES PEREZ BRENDA AURORA ; GONZALEZ DOMINGUEZ PAOLA INA	LA REPRESENTACION DE MUSEO Y ANFITRION: EL CASO DE LOS ANFITRIONES DE UNIVERSUM MUSEO DE LAS CIENCIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
2009.022	NEGRETE DELGADILLO IRIS ANAHI	CARACTERISTICAS DEL ESTRÉS ACADEMICO DE ALUMNOS DE ALTO RENDIMIENTO ACADEMICO QUE CURSAN LA CARRERA DE MEDICO CIRUJANO EN LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNAM.
2009.010	SUAREZ ALONSO TANIA ANAID	EL PAPEL DEL PSICOLOGO EN EL ENFOQUE EDUCATIVO REGGIO EMILIA
2009.002	BARRANCO CARBAJAL PATRICIA	VALIDACION DEL DISEÑO DE UN CD-ROM INTERACTIVO PARA LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA COMPRESION LECTORA
2008.259	IBARRA VEGA ROCIO	TALLER DE FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EMOCIONAL EN NIÑOS DE PRIMERO TERCERO Y SEXTO GRADO DE UNA PRIMARIA PUBLICA
2008.245	LOPEZ GOMEZ ALHELI	SORORIDAD: PERCEPCION E IDENTIFICACION DE CARACTERISTICAS POSITIVAS Y NEGATIVAS ENTRE MUJERES EN UN AMBIENTE LABORAL
2008.240	ROJAS MEDRANO JOSEFINA	REPERCUSIONES DEL TRASTORNO POR DEFICIT DE ATENCION CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) DE TIPO RESIDUAL EN LA VIDA DE LOS ADULTOS
2008.236	LICONA LEAL MARGARITA LINA	INFLUENCIA DE LA PRACTICA DE TAEKWONDO EN EL AUTOCONCEPTO DE ADOLESCENTES DE 15 A 19 AÑOS
2008.234	VAZQUEZ HERNANDEZ NALLELY	FOMENTO DEL GUSTO POR LA LECTURA EN ALUMNOS DE SECUNDARIA A TRAVES DEL USO DE INFERENCIAS
2008.223	ROMERO AGUILAR ALMA JAQUELINE	DESCRIPCION DE LOS EFECTOS DE UN SOFTWARE EDUCATIVO EN LAS HABILIDADES LECTORAS DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE PREPARATORIA

2008.194	BECERRA BECERRA ANA LILIA	PROMOCION DE HABILIDADES EN PADRES DE FAMILIA CON UN HIJO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A AUTISMO: MANEJO DE PROGRAMAS PARA EL AREA DE ATENCION EN CASA
2008.178	MARTINEZ MONROY YANET	PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA ADQUISICION DE VALORES EN ALUMNOS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR CON AYUDA DE LAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y COMUNICACIÓN
2008.152	GONZALEZ GOMEZ LILIANA ; MEJIA RIVERA MARIA DEL CARMEN	UNA PROPUESTA DE TALLER VIVENCIAL PARA ELEVAR LA AUTOESTIMA EN ESCOLARES QUE CURSAN 5° Y 6° DE PRIMARIA
2008.095	LIZARRAGA MOCTEZUMA MARIA DE LOURDES	EL DESARROLLO DE HABILIDADES INSTRUMENTALES BASICAS EN UN ALUMNO CON PARALISIS CEREBRAL Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL INTEGRADO A LA ESCUELA REGULAR
2008.081	ORTIZ GALICIA ANA LILIA	EL PSICOLOGO COMO SUJETO Y OBJETO DE ESTUDIO.: EXPERIENCIA EN UN PROGRAMA DE FORMACION PARA LA VIDA, DIRIGIDO A JOVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
2008.064	DURAN CORTES TANIA	PROPUESTA: TALLER A PADRES DE FAMILIA PARA PROMOVER EL DESARROLLO EMOCIONAL DE SUS HIJOS DE CUATRO A CINCO AÑOS
2008.063	MORALES RAMIREZ LUCIANO	DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA ENTORNOS VIRTUALES COOPERATIVOS
2008.003	BELTRAN ROSAS LILIANA ; PACHECO FERNANDEZ RAQUEL	LOS PADRES COMO PROMOTORES DE LA AUTODETERMINACION DE SUS HIJOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
2007.315	CASTAÑEDA CORTES GUILLERMO	EL PAPEL DE LA PSICOMOTRICIDAD: UNA PROPUESTA PARA FAVORECER EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
2007.298	LOPEZ NAVARRO SANDRA ADRIANA ; GUERRA GARCIA MORAMAY	ELABORACION Y APLICACION DE UN PROGRAMA DE INTERVENCION EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN MATEMATICAS ELEMENTALES PARA NIÑAS INSTITUCIONALIZADAS
2007.292	MONTOYA MAGNO MARIA AZUCENA	LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS MADRES DE FAMILIA DE DOS ESCUELAS: PUBLICA Y PRIVADA
2007.286	SANCHEZ GALINDO EVELYN ; SANDOVAL AGUILAR YANET	ESTUDIO DE LAS HABILIDADES DE RESUMEN ENTRE ADOLESCENTES Y ADULTOS JOVENES: UN ANALISIS COMPARATIVO
2007.283	GARCIA CARBAJAL MARISOL	FACTORES DE DESERCIÓN Y ABANDONO DEL PROGRAMA "DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA FORMACION PERMANENTE" EN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM
2007.277	RENTERIA DEL REAL ARTURO	HIPOTESIS SOBRE APRENDIZAJE Y MEMORIA
2007.272	LOPEZ MENDEZ ADRIANA ; NAMBO MORALES ERIKA CITLALI	PROPUESTA DE UN MANUAL ORIENTADO EN HABILIDADES DE COMUNICACION PARA PADRES Y MADRES DE FAMILIA CON HIJOS EN EDAD ESCOLAR.
2007.268	RUIZ PEREZ MARIA CONCEPCION	PROGRAMA DE INDUCCION PARA LA ELABORACION DE INFERENCIAS EN LA LECTURA DE NIÑOS DE TERCER GRADO DE PRIMARIA
2007.243	ALVARADO TAPIA INGRID ESTRELLA ; HARO SOLIS ISRAEL	RELACION ENTRE RAZONAMIENTO MORAL, EMPATIA, RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL Y CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES CIVICAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACION SECUNDARIA PUBLICA Y PRIVADA

2007.212	ARELLANO MENDOZA ROCIO SUSANA ; BARRIOS ROSENDO YASMIN	EL CUENTO INFANTIL COMO PROMOTOR DE ESTRATEGIAS DE SOLUCION DE PROBLEMAS PERSONALES E INTERPERSONALES: PROGRAMA NACIONAL DE LECTURA (SEP 2001-2006)
2007.203	BOLIVAR GUIZAR MARIA ELIZABETH ; CANTU LATAPI MARIA TERESA	PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE DIRIGIDA AL ESTUDIANTE DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.
2007.202	MORALES HERNANDEZ KARINA	LA INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DISCIPLINARIOS EN EL DESARROLLO MADURATIVO DEL NIÑO PREESCOLAR, EN UNA POBLACION DEL ESTADO DE MEXICO.
2007.150	GUZMAN SÁNCHEZ GUILLERMO	DETECCION DE NECESIDADES EXPECTATIVAS E INTERESES DE LOS PADRES Y MADRES DE NIÑOS Y NIÑAS QUE PRESENTAN EL SINDROME DE AUTISMO.
2007.130	MUÑOZ RODRÍGUEZ GUILLERMO	ESTUDIO COMPARATIVO DEL LENGUAJE INTERIOR EN EL NIÑO CIEGO Y DEBIL VISUAL EN RELACION CON EL LENGUAJE INTERIOR EN EL NIÑO NORMOVISUAL EN EDAD ESCOLAR.A TRAVES DEL SUBSISTEMA LENGUAJE INTERIOR DE LA PRUEBA DE LENGUAJE ORAL DE MARGARITA NIETO (M.E.N.H.)
2007.117	CIRILO ROLDAN LETICIA ; SOTO MARTINEZ ROSALIA	PROPUESTA DE UN MANUAL DIRIGIDO A PADRES DE INFANTES ENTRE 6 Y 8 AÑOS DE EDAD CON TRASTORNO POR DEFICIT DE ATENCION CON HIPERACTIVIDAD.
2007.102	VERA REYES ESPERANZA	ANALISIS COMPARATIVO DE LA ESCRITURA DE NIÑOS DE 2° DE PRIMARIA DE UNA ESCUELA PUBLICA Y UNA PRIVADA
2007.056	MARRUFO DIAZ AZALEA ALEJANDRA	EL ENFOQUE POR TAREAS COMO ESTRATEGIA DOCENTE PARA EL ASISTENTE DE LENGUA QUE ENSEÑA ESPAÑOL EN FRANCIA
2007.047	GUERRA RIVERA MARTHA NOHEMÍ	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA COMPRESION DE TEXTOS EN PERSONAS QUE ESTUDIAN EN EL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACION DE LOS ADULTOS (INEA).
2007.042	SANCHEZ LEON ERIKA	PROGRAMA DE INTERVENCION A PADRES PARA PROMOVER LA COMUNICACION ASERTIVA CON SUS HIJOS
2007.039	REYES LÜSCHER SANDRA PATRICIA	ALGUNAS REPRESENTACIONES Y ESTRATEGIAS DE PROMOCION DE LECTURA EN PREESCOLARES PUBLICOS DE LA CIUDAD DE MEXICO
2007.033	PINEDA ORTEGA VANIA JOCELYN	DESARROLLO Y VALIDACION DEL MODULO DE PLANEACION DE UN TUTORIAL PARA LA ENSEÑANZA DE METODOLOGIA DE INVESTIGACION Y ESTADISTICA
2007.031	ROMERO LOPEZ MARIA LILIANA	ESTUDIO COMPARATIVO DE DOS INSTRUMENTOS PARA EVALUAR ESTILOS DE CRIANZA.
2007.003	ZUÑIGA GARCIA MARIANA	LA ESCRITURA COLABORATIVA DE CARTAS EN ALUMNOS DE 5°. DE PRIMARIA: UN ESTUDIO DE SU CORRESPONDENCIA ELECTRONICA CON ALUMNOS MEXICO - AMERICANOS
2006.295	ESTRADA TORRES CECILIA ; TORRES CALDERON MARTHA CITLALI	EL MAPA CONCEPTUAL COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA
2006.291	JIMENEZ FOSADO JOSE RAMON	OPERACIONES FORMALES Y PROYECTO DE VIDA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN UNA ZONA URBANA

2006.270	BARAJAS ROMERO NAYELLI ELIZABETH ; OLVERA SPINDOLA VIRIDIANA	ADECUACIONES CURRICULARES EN EL AREA DE ESPAÑOL, EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA: ESTUDIO DE CASOS.
2006.268	SUAREZ LANOS JOSE ANTONIO	PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LECTURA PARA LA COMPRESION DE TEXTOS EN IDIOMA INGLES
2006.258	AGUILAR RODRIGUEZ, MARIA DE LOS ANGELES	DINAMICA FAMILIAR DE MENORES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y/O MOTORA, QUE ASISTEN AL CENTRO DE ATENCION MULTIPLE DE LA PIEDAD, MICHOACAN.
2006.257	MEZA MARBAN, LORENA	LA UTILIZACION DEL PROGRAMA EDUCATIVO "REEDUCA" PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE ATENCION Y MEMORIA EN ALUMNOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.
2006.228	ALBARRAN DIAZ CESAR DANIEL	EL USO DE TECNOLOGIA INFORMATICA PARA LA CREACION DE CUENTOS EN ALUMNOS DE 4°. GRADO DE PRIMARIA
2006.221	REYNOSO ORTIZ DAHANYS	PROPUESTA DE UN TALLER PARA PROMOVER LA COMPOSICION DE TEXTOS NARRATIVOS EN NIÑOS DE PRIMARIA
2006.212	HERRERA JIMENEZ, BERENICE	EL SEXISMO EN LA LITERATURA INFANTIL
2006.202	ABUNDIZ HERNANDEZ VERONICA ; PEREZ LORENZANA IRISOL	PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LA CONCIENCIA FONOLOGICA EN UN GRUPO DE NIÑAS INSTITUCIONALIZADAS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA
2006.193	RAMIREZ ALMARAZ MINERVA ; ZARATE TAPIA KARLA ANGELICA	LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL TEMA DE ADICCIONES EN LA MATERIA DE FORMACION CIVICA Y ETICA DE PRIMERO DE SECUNDARIA
2006.177	NERI CHAVEZ, GUADALUPE	ESTRATEGIAS DE JUEGO PARA EL CONOCIMIENTO Y DESARROLLO DEL ESQUEMA CORPORAL EN NIÑOS PREESCOLARES
2006.172	FUENTES FRANCO CARMEN INOCENCIA	PROGRAMA PARA MADRES DE NIÑOS PREESCOLARES QUE PRESENTAN PROBLEMAS DE CONDUCTA: APLICACION DE ESTRATEGIAS DE GRUPOS DE APRENDIZAJE.
2006.169	RODRIGUEZ GAONA, DORA ADRIANA	PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA LA SOLUCION DE CONFLICTOS COGNITIVOS INTERPERSONALES EN NIÑOS CON TRASTORNOS POR DEFICIT DE ATENCION CON HIPERACTIVIDAD (TDA-H)
2006.148	GALVAN VARGAS ROSENDA ; VEITES ROJAS GABRIELA	EDUCACION SEXUAL PARA PADRES Y MADRES DE PREADOLESCENTES: UN PROGRAMA DE ASESORIA PSICOEDUCATIVA.
2006.137	RODRIGUEZ LICEA BERTHA PAULA	INSTRUMENTOS DE OPINION ESTUDIANTIL SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EDUCACION SUPERIOR
2006.136	REVELES AGUILAR ELSA PATRICIA	PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE EL PROCESO CURRICULAR: EL CASO DE UNA PRIMARIA PUBLICA DE LA CIUDAD DE MEXICO
2006.127	FERNANDEZ ANAYA GRACIELA ATZIRI ; REYES LEON ESMERALDA GABRIELA	RELACION ENTRE LA PERCEPCION DEL ROL DE GENERO Y EL ROL DE GENERO ASUMIDO POR JOVENES UNIVERSITARIOS
2006.120	MILLAN HERNANDEZ ANA LILIA	UN ESTUDIO DE LA INFLUENCIA DEL APOYO PARENTAL EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO DEL ALUMNO DE SECUNDARIA

2006.109	GARCIA ROMERO MAGDALENA	INFLUENCIA DE LA RELACION FAMILIAR EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO. UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ALUMNOS DE NIVEL SUPERIOR CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO
2006.105	HERRERA ADAME MANUEL ANGEL	CAPACITACION A MAESTROS DE APOYO DE UNA USAER EN EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.
2006.088	MATA GARCIA GLADYS ELIZABETH ; REGALADO TORRES EDITH	ELABORACION Y APLICACION DE UN TALLER DE ANIMACION A LA LECTURA
2006.081	SERRANO ZARATE BERENICE	AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE PARA ADQUISICION DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL TRATAMIENTO DEL TRASTORNO DE ANSIEDAD GENERALIZADA.
2006.078	DIAZ ALVARADO EDDY	EFFECTOS DE LA OPERACIÓN COGNITIVA DEMANDADA Y DEL CONTEXTO DEL REACTIVO SOBRE DIFICULTADES APRIORISTICA Y EMPIRICA DE UN BANCO INTENCIONAL DE ITEMS DE UN EXAMEN DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN CONTADURIA
2006.076	VAZQUEZ VILLEGAS NATALIA	DISEÑO Y APLICACIÓN DEL TALLER ELECCION DE CARRERA BASADO EN EL MOP (MODELO DE ORIENTACION PERSONALIZADA) PARA ESTUDIANTES DE BACHILLERATO
2006.074	ARROY GALLEGOS GUADALUPE	EL JUEGO COMO APOYO PSICOPEDAGOGICO EN LAS TAREAS ESCOLARES.
2006.068	NAVA JIMENEZ SERGIO JACOBO ; VILLANUEVA TREJO ANNEL	ANALISIS DE DOS PROPUESTAS DE MEDICION DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN INFANTES MEXICANOS: UN ESTUDIO LONGITUDINAL
2006.044	CANO PEREZ MONICA ; NAVA CASTRO ELIA	PROPUESTA DE UNA UNIDAD DIDATICA PARA DESARROLLAR ACTITUDES POSITIVAS HACIA LOS VALORES RELACIONADOS CON LA DIVERSIDAD ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS DE NIVEL PREESCOLAR
2006.013	LEDEZMA CARBAJAL CAROLINA	CALIDAD EN EDUCACION SUPERIOR: ACREDITACION Y PROCESOS DE CERTIFICACION

Documentos utilizados para la validez y confiabilidad de la metodología

Instrucciones

La tarea consiste en clasificar 10 artículos de investigación educativa a partir de su paradigma constructivista predominante utilizando las siete categorías mencionadas en el documento llamado "Constructivismos". Para su clasificación te recomiendo que revises cada uno de los elementos de todos los artículos:

- Título
- Palabras clave
- Resumen
- Marco teórico y antecedentes
- Bibliografía y referencias

Para determinar la clasificación se debe considerar aquel paradigma o constructivismo que más se utilice o que más se perciba su influencia en el documento. En caso de que existan más de dos paradigmas dentro de un mismo artículo elige la categoría que corresponde a la combinación de constructivismos. Recuerda que, si bien existe un margen de subjetividad en la clasificación de los artículos, debes intentar ser lo más puntual y objetivo posible. En la última columna escribe una corta justificación del por qué decidiste considerar la clasificación seleccionada.

*Tip: Busca el nombre directo del paradigma constructivista o si no del autor principal de dicho paradigma.

Después de que hayas clasificado el artículo cualquier tipo de duda, aclaración o comentario lo revisaremos juntos. Gracias por tu cooperación y apoyo.

Correo: ivan_sala92@hotmail.com

Categorizaciones

I) El constructivismo psicogenético de Piaget:

- El constructivismo psicogenético fue el primero de los constructivismos y propone la construcción del conocimiento científico y/o matemático mediante la interacción entre el sujeto con el objeto. El nivel de detalle de las etapas de desarrollo que propone Piaget en su teoría ha propiciado un sin fin de aplicaciones en el ámbito de la educación, así como también de múltiples investigaciones que buscan abordar principalmente el desarrollo cognitivo del niño.

La psicogénesis, como su nombre lo dice, busca encontrar el origen y la formación de lo psicológico (principalmente la inteligencia y la cognición). El proceso de desarrollo psicogenético se considera constructivo ya que se plantea que el niño, a lo largo de sus múltiples etapas de desarrollo, va construyendo esquemas mentales que representan la realidad tal cual la entiende; es decir, se construye el conocimiento que él tiene con respecto al mundo.

Palabras clave: esquemas mentales, estadios del desarrollo, equilibración, conflictos cognitivos, asimilación y acomodación, interacción sujeto-objeto, psicogénesis, Piaget.

II) Constructivismo sociocultural de Vigotsky:

- Para esta teoría el sujeto se desarrolla mediante la participación activa en diversos contextos culturales en los cuales se da una apropiación de diversos mediadores semióticos y de saberes culturales. Dicho proceso se le conoce como la mediación sociocultural y es a través de este que el sujeto puede integrarse y aumentar sus posibilidades cognitivas.

El aprendizaje no solamente se da mediante la construcción individual sino que, al ser este un proceso social y mediado culturalmente, se entiende que se da una co-construcción del aprendizaje (o cognición socialmente compartida) y es por eso que la relación individuo-sociedad se vuelve indisoluble.

Palabras clave: Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), participación guiada, aprendizaje sociocultural, cognición situada (aprendizaje situado/enseñanza situada), mediación semiótica, co-construcción, Vigotsky.

III) Teoría de la asimilación o aprendizaje significativo de Ausubel:

- Se propone la construcción de un conocimiento mediante el aprendizaje significativo realizado por las personas en los contextos escolares. El alumno realiza una construcción de significados por la vía discursiva o a través de la realización de actividades autogeneradas o guiadas. El conocimiento es producto de la interacción entre sus ideas previas con la información nueva y dichos conocimientos nuevos pueden ser compartidos mediante la escritura, mapas conceptuales, gráficas, etc.

Se dice que el aprendizaje es significativo cuando a partir de lo “dado” y lo “nuevo” el alumno puede realizar una explicación articulada basada en la asimilación que a su vez es una cualidad de las estructuras cognitivas.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, asimilación, explicación del conocimiento, Mapas conceptuales, organizadores previos, Ausubel.

IV) Teoría del aprendizaje estratégico:

- Este paradigma consiste en la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas para construir el conocimiento. En este paradigma se plantea que las personas pueden compensar ciertas limitaciones de su sistema cognitivo con el uso reflexivo e inteligente de estrategias para construir representaciones más poderosas, funcionales y útiles. Durante la utilización de las estrategias de aprendizaje, el sujeto también lleva a cabo un proceso de toma de decisiones a partir del contexto de aprendizaje donde se ubica el aprendiz. Factores como la motivación, la autorregulación y la metacognición están en interacción para la construcción del conocimiento autónomo.

En este paradigma se incluyen los múltiples modelos de aprendizaje y enseñanza estratégica, entre ellos: el aprendizaje basado en casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en competencias, aprendizaje por proyectos.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza y/o aprendizaje, autorregulación, metacognición, reflexión.

V) El constructivismo radical y el construccionismo social:

El construccionismo social retoma las ideas de Piaget y otros constructivistas para después llevarlo a todo lo que existe. Es decir, la mente y la realidad son enteramente construidas, por lo que no existe la posibilidad de ningún tipo de realismo. Se conoce solamente nuestra “realidad experiencial” y no el mundo exterior como tal.

El conocimiento individual parte de la construcción por consenso que la sociedad ha hecho; aquí el lenguaje juega un rol muy importante para la transmisión de los saberes. Dada su condición radical, el construccionismo social ha sido utilizado muy poco en investigaciones educativas.

Palabras clave: Construcción de la realidad, realidad experiencial, construccionismo social/radical.

VI) Constructivismo general:

Se considera que un marco teórico es constructivista cuando la explicación epistemológica de cómo se genera y cómo se transforma el conocimiento parte de la interacción tanto del sujeto como del objeto del conocimiento (realidad). También el constructivismo sostiene que el conocimiento no es una copia o reflejo de la realidad sino más bien una auténtica construcción; es así que existe un constructor, un re-constructor y varios co-constructores del conocimiento, por lo que se le conocen a estos actores como sujetos activos. Aquello que es construido en la mente del sujeto puede llamársele esquema, estructura, forma, teoría, etc. y puede modificarse para que se ajuste de una forma más adecuada a la realidad con la que el sujeto interactúa.

El constructivismo se distingue del conductismo, del realismo, de la postura sistémica o del psicoanálisis para así concebirse a sí mismo como un marco explicativo o una postura epistemológica de lo que le sucede a los sujetos cuando aprenden y generan conocimientos o saberes.

Esta categoría se le denominó como constructivismo no explicitado para categorizar a aquellos trabajos que, si bien no pueden entrar en ninguno de los constructivismos anteriores, perfectamente se puede identificar una influencia y una similitud con los planteamientos constructivistas generales.

Palabras clave: Constructivismo.

VII) Constructivismos mixtos:

La categoría de constructivismos mixtos busca abarcar todos aquellos trabajos que utilizan dos o más de las categorías anteriormente mencionadas.

Listado de artículos de investigación educativa (PRUEBA DE CONFIABILIDAD)

Número	Autores	Vínculo	Categoría
1	Moreno, T. (2009). <i>La evaluación del aprendizaje en la universidad: Tensiones, contradicciones y desafíos</i> . RMIE. Vol. 14, Núm. 41, Pp. 563-591.	http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART41009	Aprendizaje Significativo
2	Núñez, M.; Fernández, E.; Romero, A. (2010). <i>Conocimiento del profesor universitario de Lengua y Literatura Española y su didáctica en relación con el desarrollo de la planificación curricular</i> . RMIE. Vol. 15, Núm. 46. Pp. 921-944. Recuperado de	http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART46010	Aprendizaje Estratégico
3	Turpo, O. (2010). <i>Contexto y desarrollo de la modalidad educativa "Blended Learning" en el sistema universitario iberoamericano</i> . RMIE. Vol. 15, Núm. 45, Pp. 345-370.	http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART45002	Constructivismo general
4	Perales, M. & Reyes, M. (2014). <i>Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en Inglés L2 y su impacto en Español L1</i> . RMIE. Vol. 19, Núm. 61, Pp. 599-626.	http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART61010	Aprendizaje Estratégico

5	Palma, C. & Sarmiento, R. (2015). <i>Estado del arte sobre experiencias de enseñanza de programación a niños y jóvenes para el mejoramiento de las competencias matemáticas en primaria</i> . RMIE. Vol. 20, Núm. 65, Pp. 607-641.	http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART65012	Constructivismo Psicogenético
6	Canedo, S. (2012). <i>Cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores en educación infantil</i> . RMIE. Vol. 17, Núm. 54, Pp. 691-727.	http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART54001	Teoría sociocultural
7	Guzmán, K. & Rojas-Drummond, S. (2012). <i>Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modo social de aprender juntos</i> . RMIE. Vol. 17, Núm. 52, Pp. 217-245.	http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART52009	Teoría sociocultural
8	Serrano, J.; Pons, R. (2008). <i>La concepción constructivista de la instrucción</i> . RMIE. Vol. 13, Núm. 38. Pp. 681-712.	http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART38001	Constructivismo mixto
9	Trigueros, M.; Escandón, C. (2008). <i>Los conceptos relevantes en el aprendizaje de la gratificación</i> . RMIE. Vol. 13, Núm. 36. Pp. 59-85.	http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART36003	Constructivismo Psicogenético

10	Guevara, Y. (2007). <i>Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria</i> . RMIE. Vol. 12, Núm. 32, Pp. 405-434.	http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART32019	Constructivismo mixto
----	---	---	-----------------------

Recuerda que el vínculo te lleva al portal en donde se encuentra el artículo y allí encontrarás el artículo completo en PDF dándole click al apartado: *Texto completo en español*.

Formato respondido para clasificación de artículos (PRUEBA DE CONFIABILIDAD)

Artículos	CC	Motivos de clasificación
1	Constructivismo general	Aborda la evaluación del aprendizaje sin dar un enfoque sobre el que sustenten la información, sin embargo refleja que para evaluar los aprendizajes se deben de considerar varios factores como lo son el sujeto, el contexto y la interpretación que el primero hace del segundo.
2	Teoría del aprendizaje estratégico	Fundamentan las propuesta de mejora para la formación de profesores en el aprendizaje estratégico que éstos deben tener y a su vez poder transmitir a sus alumnos en las aulas.
3	Constructivismo general	El aprendizaje b-learning que proponen se fundamenta en la interacción del sujeto con su entorno y cómo es que el conocimiento se puede transformar según el tipo de interacción que se tenga (presencial, en línea o combinados).
4	Teoría del aprendizaje estratégico	Para la comprensión de textos en una segunda lengua pretenden abordarlo desde la enseñanza de estrategias que se aplican en la L1 hacia la L2 y el uso de la metalingüística
5	Constructivismo psicogenético de Piaget	Las técnicas de la enseñanza en la programación del aula se basaron en un enfoque Piagetiano con base en el desarrollo que tenían los niños y las capacidades o habilidades con las que contaban en determinados momentos.
6	Constructivismo sociocultural de Vigotsky	Consideran que la construcción del conocimiento científico en los niños no es algo que se de únicamente de forma individual, sino que se potencia tener una interacción social.

7	Constructivismo sociocultural de Vigotsky	El proceso de la escritura tiene un sustento sociocultural al fomentar actividades de manera grupal en las cuales se socializa con los otros y se obtiene un aprendizaje mejor que si se hace de manera individualizada. Para comprender la escritura es necesario atender a las prácticas sociales y culturales en se encuentra inmiscuida.
8	Constructivismo general	Los procesos de construcción de conocimientos están orientados bajo los tres componentes del triángulo del proceso enseñanza-aprendizaje: profesor, alumno y contenidos.
9	Constructivismo psicogenético de Piaget	Consideran que el mecanismo principal en la construcción del conocimiento matemático es la abstracción reflexiva, concepto originario de la teoría piagetiana.
10	Constructivismos mixtos	Abarcan el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque Piagetiano, Vigotskyano y constructivista. Queda explícito en el marco teórico y no dan mayor carga a alguno de ellos.

CC: Categoría de constructivismo

80% de confiabilidad

