

# Teorías psicológicas de la educación

Libro de texto

Javier M. Serrano García  
Pedro Troche Hernández



**Javier M. Serrano García** es egresado de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México; cursó la Especialidad de Orientación en Educación y el Diplomado en Uso de Nuevas Tecnologías en la Educación, cursa actualmente el Diplomado en Docencia e Investigación; obtuvo el grado de maestro en Planeación y Evaluación de la Educación Superior en la misma institución. Desempeñó el cargo de coordinador de Orientación Educativa en nuestra Universidad. Ha publicado dos libros y diversos materiales de orientación educativa y elaborado ponencias que se han presentado en eventos académicos estatales y nacionales sobre esta temática. Actualmente es profesor investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM.

**Pedro Troche Hernández** es egresado de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México; maestrante en Planeación y Evaluación de la Educación Superior de la misma institución. Fue presidente del IV Congreso al Encuentro de la Psicología Mexicana celebrado en la ciudad de Metepec. Ha participado con ponencias en eventos académicos, locales, estatales y nacionales. Participa en la línea de investigación de carácter internacional con el tema: "Los patrones de reacción ante los límites sociales en adolescentes y jóvenes de la ciudad de Toluca". Actualmente ocupa el cargo de jefe del área de psicología social y es profesor investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM.

Analizar de manera general las teorías psicológicas de la educación nos debe llevar indudablemente a comprender todo acto educativo. Por tanto, el texto que proponemos es una guía para el alumno, a fin de que cuente con más elementos para interpretar, reconceptualizar, enriquecer y resignificar su actuación como estudiante en la comprensión de ellas —desde luego, cada teoría deriva su propio método, y en él se incluyen las visiones que ubican las vertientes explicativa y comprensiva—. Además, los elementos que proporcionan las teorías propuestas aquí, particularmente en el quehacer educativo, le van a permitir al futuro psicólogo tener un panorama amplio de fenómenos relacionados con esta área.

Por ser teorías tan disímiles, nuestro propósito es despertar el interés de aquellas personas dedicadas a la educación y a los estudiantes para realizar un análisis cuidadoso de dichas aproximaciones, el cual revelará sus divergencias pero también sus puntos de acuerdo y posibles integraciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.



**TEORÍAS PSICOLÓGICAS  
DE LA EDUCACIÓN**  
**Libro de texto**

*Javier M. Serrano García*  
*Pedro Troche Hernández*

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

**Dr. en Q. Rafael López Castañares**  
Rector

**M. en A. Ed. Maricruz Moreno Zagal**  
Secretaria de Docencia

**M. en A. P. José Martínez Vilchis**  
Secretario Administrativo

**M. en C. Eduardo Gasca Pliego**  
Secretario de Rectoría

**M. en A. José Salvador Origel Lule**  
Encargado del Despacho de Contraloría

**Dr. Carlos Arriaga Jordán**  
Coordinador General de Investigación y Estudios Avanzados

**M. en E. S. Gustavo A. Segura Lazcano**  
Coordinador General de Difusión Cultural

**M. en E. S. José Luis Gama Vilchis**  
Director General de Extensión y Vinculación Universitaria

**M. A. S. S. Aurora López de Rivera**  
Directora General de Planeación y Desarrollo Institucional

**Lic. Gerardo Sánchez y Sánchez**  
Abogado General

**Profr. José Luis Flores Sánchez**  
Vocero

## FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA

**Dra. en S. Rosa María Ramírez Martínez**  
Directora

**M. en P. E. S. Ma. del Carmen Farfán García**  
Subdirectora Académica

**Lic. en E. Epifanio Suárez Jiménez**  
Subdirector Administrativo

3a. edición  
© Derechos reservados  
Universidad Autónoma del Estado de México  
Av. Instituto Literario No. 100 Ote.  
Toluca, Estado de México  
C. P. 50000, México  
<http://www.uaemex.mx/>

Impreso y hecho en México  
Printed and made in Mexico

ISBN 968 835 552-6

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN . . . . .	9
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA . . .	13
SUGERENCIAS DEL CURSO . . . . .	15
ESTRUCTURA DEL CURSO . . . . .	17
UNIDAD I	
¿PARA QUÉ SIRVE LA EDUCACIÓN? . . . . .	19
1.1 Relación entre libertad y educación . . . . .	23
1.1.1 Conceptos básicos . . . . .	24
1.2 La teoría y el método en psicología de la educación . . .	31
1.2.1 La teoría . . . . .	32
1.2.2 Método y metodología . . . . .	34
1.3 Fundamentos psicopedagógicos de la educación . . . . .	38
1.3.1 Teorías del aprendizaje . . . . .	40
1.3.2 Teorías de la enseñanza . . . . .	41
UNIDAD II	
TEORÍA CONDUCTISTA . . . . .	45
2.1 Análisis conductual aplicado . . . . .	49
2.1.1 Principios del análisis conductual aplicado . . . . .	51
2.2 Propuesta teórica de Skinner . . . . .	57

2.3 Principios de la programación skinneriana . . . . .	59
2.3.1 Aportaciones de Skinner a la educación . . . . .	60
2.4 Tecnología educativa . . . . .	61

### UNIDAD III

#### TEORÍA COGNOSCITIVA . . . . . 65

3.1. Propuesta teórica de Jean Piaget . . . . .	68
3.1.1 Conceptos básicos acerca del desarrollo cognoscitivo . . . . .	71
3.1.2 Etapas del desarrollo cognoscitivo . . . . .	72
3.1.3 Aplicaciones a la educación . . . . .	74
3.1.4 Principios pedagógicos de la teoría piagetiana . . . . .	77
3.1.5 La teoría piagetiana y la educación por la acción . . . . .	78
3.2 Propuesta teórica de Ausubel . . . . .	80
3.2.1 Clasificación de los aprendizajes . . . . .	81
3.2.2 Teoría de la asimilación cognoscitiva de Ausubel . . . . .	84
3.2.3 Procesos del aprendizaje significativo . . . . .	86
3.2.4 El aprendizaje verbal significativo en el aula: las exposiciones y los organizadores previos . . . . .	86
3.2.5 Aplicaciones a la educación . . . . .	88
3.2.6 Limitaciones psicológicas y educativas del aprendizaje por descubrimiento . . . . .	92
3.3 Propuesta teórica de Vygotsky . . . . .	96
3.3.1 Conceptos básicos . . . . .	100
3.3.2 Zona de desarrollo próximo y zona de desarrollo potencial . . . . .	103
3.3.2.1 Aspectos y mecanismos de la zona de desarrollo potencial . . . . .	104

3.3.3 Aplicaciones a la educación . . . . .	107
UNIDAD IV	
TEORÍA HUMANISTA . . . . .	113
4.1 Propuesta teórica de Rogers . . . . .	118
4.1.1 Enfoque centrado en la persona . . . . .	122
4.1.2 Aplicaciones a la educación . . . . .	124
4.2 Propuesta teórica de Freire . . . . .	130
4.2.1 Reflexión en torno al hombre . . . . .	130
4.2.2 El hombre oprimido . . . . .	131
4.2.3 Aplicaciones a la educación . . . . .	131
4.2.3.1 Elementos de la teoría de la comunicación . . . . .	132
4.2.3.2 Educación bancaria . . . . .	133
4.2.3.3 La educación liberadora . . . . .	134
4.2.4 Pasos generales en el sistema educacional de Freire . . . . .	136
4.2.4.1 Existencia en y con el mundo . . . . .	138
4.2.4.2 La práctica educacional como una interpretación del mundo y del hombre . . . . .	140
4.2.4.3 Hacia la utopía: la revolución cultural . . . . .	141
4.2.5 Propuestas a la educación . . . . .	142
BIBLIOGRAFÍA . . . . .	147





## INTRODUCCIÓN

Este libro de texto contiene información estructurada, ve-  
raz, comprensible y ordenada la cual se apoya en tablas y guías  
de evaluación. Es una estrategia para la enseñanza del curso de la  
asignatura curricular de teorías psicológicas de la educación co-  
rrespondiente al sexto semestre del plan de estudios de la licen-  
ciatura en psicología.

Está diseñado con base en una indagación documental  
congruente con el programa vigente al actual ciclo escolar (1999-  
2000) reestructurado y actualizado por la academia respectiva  
para el ciclo escolar 1998-1999 y de acuerdo con la “guía de  
indicadores básicos para la elaboración de material didáctico  
impreso y audiovisual FaCiCo-UAEM” y con el “programa de  
estímulos al desempeño del personal docente”.

Se trata de un material útil para los procesos de enseñanza-  
aprendizaje que permita al profesor desarrollar de manera siste-  
mática su práctica docente y para el estudiante comprender y  
analizar algunas teorías psicológicas diferentes de la educación,  
los distintos paradigmas de aprendizaje en un contexto determi-  
nado y evaluar su aplicación en circunstancias específicas; ele-  
mentos que posibiliten al estudiante de psicología involucrarse en  
el proceso educativo, como aspecto formativo, sin perder de  
vista las cuestiones que sustentarán su futuro trabajo y desarrollo  
personal.

Son varios los motivos que nos animan a realizar este libro;  
por un lado, es común que cuando un profesor se interesa en  
aplicar los principios psicológicos para perfeccionar su práctica  
docente, se encuentra con la carencia de sugerencias concretas  
para hacerla más efectiva. Lo anterior, ocurre porque usualmente  
los textos disponibles son demasiado generales, con amplias  
revisiones teóricas pero que rara vez resalta las prescripciones

concretas derivadas de las teorías para solucionar los problemas dentro del aula. Ante esta carencia, consideramos necesario presentar de forma por demás esquemática las teorías psicológicas seleccionadas, con el ánimo de que sirvan para inducir nuevas maneras de enseñanza, que redunden en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, consideramos también que el estudiante al rescatar los conocimientos sobre historia de la psicología, metodología de la investigación, desarrollo humano y en particular psicología educativa –asignaturas antecedentes–, creemos que al final del curso contará con elementos para desarrollar su práctica profesional como futuro egresado de la licenciatura en psicología.

\*\*\*

La educación es considerada como un factor estratégico de desarrollo, que hace posible a la persona asumir modos de vida superiores y permite aprovechar las oportunidades de la ciencia, la tecnología y la cultura de nuestro contexto. Este pronunciamiento compromete al profesional de la psicología a analizar un conjunto muy variado de aspectos implícitos en el ámbito educativo, entre los que se encuentran: elevar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, aumentar la pertinencia social de las instituciones educativas dentro de su entorno e impulsar la diversificación académico-institucional.

De ahí, la indudable importancia que la educación tiene en cualquier ámbito de la cotidianidad humana, –sin temor a equivocarnos y con fundamento en la experiencia como educadores– podemos afirmar que una gran parte de los problemas y ajustes psicológicos que se generan en la sociedad, son producto de las deficiencias educativas; por ello, es fundamental analizar el quehacer de la psicología educativa, considerando la estrecha interrelación entre “educación-psicología-pedagogía”.

En este sentido, las teorías psicológicas de la educación que sustentan los programas educativos de los niveles escolares, (en el ámbito formal, e informal) no se pueden soslayar –de aquí lo medular de la asignatura–. Por otra parte, en la formación del psicólogo, el análisis de esas teorías es esencial, pues como ya se dijo, todo lo permite la educación y tarde o temprano cualquier profesional de la psicología se tendrá que enfrentar a ella.

Finalmente a manera de aclaración, señalaremos que la indagación que realizamos ha tratado de ser fiel en la medida de lo posible a los enfoques sintetizados, al presentar en forma “pura” los argumentos y explicaciones psicológicas de los procesos educativos de los diversos autores analizados.



## **OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA**

### **Al final del curso el alumno:**

- Analizará las principales teorías psicológicas de la educación.
- Evaluará la aplicación de las diferentes propuestas de las teorías psicológicas en el contexto actual de la educación.
- Analizará los fundamentos psicopedagógicos de la educación.
- Identificará los principios de análisis conductual, así como las técnicas de modificación de conducta y su aplicación a la educación.
- Analizará los aspectos teórico-metodológicos que respecto a la educación y al proceso enseñanza-aprendizaje propone la vertiente conductista-skinneriana.
- Analizará los diferentes planteamientos teórico-metodológicos de las aproximaciones cognoscitivas acerca de educación-aprendizaje, así como sus propuestas.
- Describirá las aportaciones teóricas de Piaget con relación a la genética, psicogenética y su posición en el ámbito educativo.
- Analizará la propuesta del aprendizaje significativo de Ausubel.
- Analizará la importancia del entorno social y cultural en la teoría de la zona de desarrollo potencial de Vygotsky.
- Describirá la aportación teórica de Rogers en el campo de la educación.

- Identificará las alternativas de Freire a la educación.
- Explicará las diferencias, acercamientos y limitaciones de las diferentes propuestas teóricas analizadas en el curso.

\*\*\*



## SUGERENCIAS DEL CURSO (López, A., 1998)

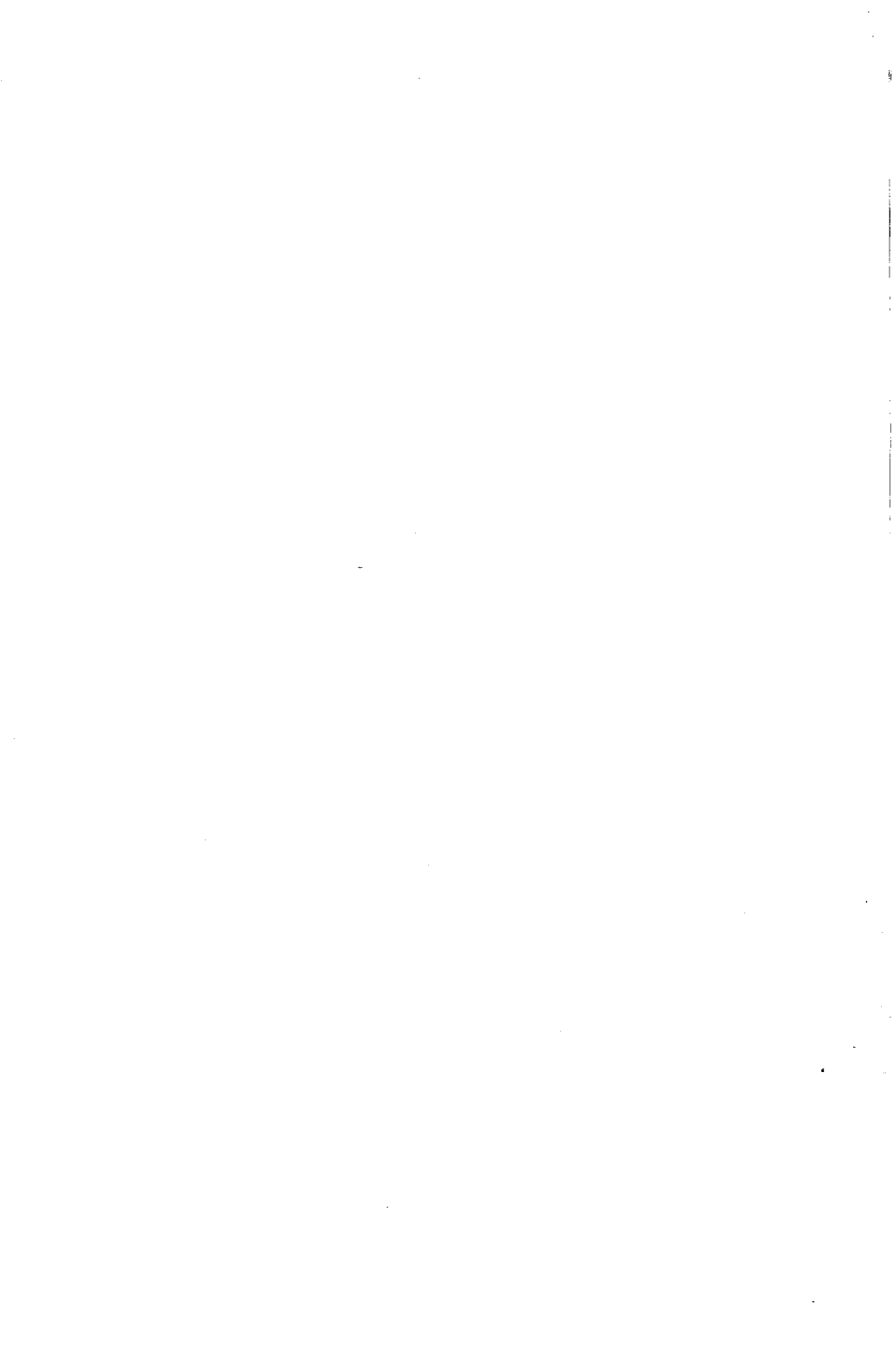
- Revise continuamente la estructura del curso para que vaya construyendo paulatinamente una estructura conceptual del curso.
- Observe que los temas están enumerados. Esto permite dirigirnos de forma inequívoca y precisa a cualquier unidad y tema correspondiente.
- Conviene leer por completo todo el documento lo antes posible. Con esta primera lectura no se pretende comprender todo el contenido, sino disponer de una visión preliminar, del curso en su conjunto.
- Posteriormente habrá que leer a fondo el material que se discutirá en la siguiente clase, para lo cual puede apoyarse en diccionarios, enciclopedias y otras fuentes. De esta forma el tiempo dentro del aula podrá aprovecharse para verdaderas discusiones que aclaren dudas y profundicen en los temas de interés para cada estudiante. Estaremos desterrando la exposición rígida por parte del maestro y se entrará a una verdadera dinámica de enseñanza-aprendizaje.
- Debe resolverse cada reactivo de la *guía de evaluación* que viene al final de cada lectura. Para ello hay que notar que también los reactivos se enumeran para que puedan contestarse por separado, identificándolos por los temas correspondientes. Conforme avance el curso el estudiante podrá depurar sus respuestas. No debe olvidarse que el propósito final de la estrategia educativa a que responde este texto, consiste en que cada alumno construya su propia respuesta, lo que resultará decisivo durante las prácticas y los exámenes que conforman las evaluacio-

nes del semestre. Lo que calificará a éstas es la suficiencia y calidad de las respuestas, por lo cual no tiene sentido tratar de buscar respuestas prefabricadas.

- Finalmente, en la sección para aprender más se proponen ideas para ampliar los contenidos del curso hasta el límite que marque el interés de cada estudiante. Esto es fundamental desde nuestro punto de vista, ya que de acuerdo a las características de la asignatura en un semestre no es posible abarcar todos los aspectos de la temática, –en este caso de la orientación vocacional– es necesario que el estudiante realice una investigación documental complementaria, en virtud de que la orientación educativa forma parte de la práctica profesional del psicólogo.
- La bibliografía que se presenta al final del documento fue seleccionada con el fin de que el estudiante interesado pueda realizar un estudio mucho más amplio de lo que permitiría el tiempo disponible en el semestre.

## ESTRUCTURA DEL CURSO

<b>CURSO</b> Teorías Psicológicas de la Educación	1. La educación	Concepto Contexto actual Fundamentos psicopedagógicos
	2. Teoría y método en psicología de la educación	Paradigma Teoría Método Metodología Técnica
	3. Teoría conductista	Propuesta de Skinner <ul style="list-style-type: none"> <li>* Aportación teórica</li> <li>* Principios de análisis conductual y técnicas de modificación de conducta</li> <li>* Tecnología educativa</li> </ul>
	4. Teorías cognoscitivas	Piaget <ul style="list-style-type: none"> <li>* Aportación teórica</li> <li>* Aplicaciones a la educación</li> <li>* Relación con las etapas de desarrollo cognitivo</li> </ul> Ausubel <ul style="list-style-type: none"> <li>* Aportación teórica</li> </ul> Vygotsky <ul style="list-style-type: none"> <li>* Aportación teórica</li> <li>* Zona de desarrollo potencial</li> </ul>
	5. Otras propuestas teóricas	Rogers <ul style="list-style-type: none"> <li>* Aportación teórica</li> <li>* Aplicaciones a la educación</li> </ul> Freire <ul style="list-style-type: none"> <li>* Aportación teórica</li> <li>* Alternativas a la educación</li> </ul>



## UNIDAD I

### ¿PARA QUÉ SIRVE LA EDUCACIÓN?

La educación ha sido un factor de gran importancia, para el desarrollo constante del hombre como integrante de una sociedad. Una educación bien concebida no sólo afectará lo que aprendemos, sino también las estructuras y funciones que hacen posible el aprendizaje. Ante esta situación, consideramos necesario hacer un análisis del siguiente artículo<sup>1</sup> para responder al final a la interrogante ¿Para qué sirve la educación?

Los habitantes de las grandes ciudades contemporáneas se consideran el producto más refinado de la evaluación, por conocer, predecir o controlar algunos secretos de la naturaleza, que le hacen la vida más cómoda y segura.

Sin embargo, la única certeza del hombre es su finitud, la muerte. Cuando reflexiona sobre ella, vive en el temor, un temor tan intenso que lo obliga a luchar todos los días contra sus pasiones, deseos y sueños para perfeccionarse. Busca hacerse inmortal en la memoria de sus semejantes.

Desde el punto de vista de la antropología filosófica, el hombre es un animal inacabado, en vías de realización. Nace, crece, se reproduce, muere pero sobre todo razona. Razona y actúa conforme a las necesidades de su cuerpo y de su espíritu.

En opinión de los biólogos, todos los hombres poseen: una gran capacidad craneal, andan erectos, viven en grupos, son capaces de fabricar herramientas y usan códigos para comunicarse. Todas estas características, han recorrido un largo camino evolutivo de 14 millones de años.

---

1 Tomado de Bastarreacha, 1994.

Pero llega un momento en que este hombre biológico se desvanece para convertirse en persona.<sup>2</sup>

Cada persona es un ser único en el universo y en el tiempo. Y lo quiere manifestar para sí y para los demás. Hacia adentro, interpreta el mundo y lo recrea con su imaginación. Hacia afuera, actúa sobre ese mundo conocido para modificarlo. En la persona, pensamiento y acto son inseparables, conforman su esencia.

El hombre convertido en persona, es un infinito de posibilidades a cada instante. Busca, hasta donde sus límites se lo permiten, a los trascendentales: verdad, bondad y belleza. Para legitimar su conocimiento: hacerse virtuoso y complacerse con su sensibilidad. En una palabra, desea existir de tal manera que su pensar y su acción se lleguen a convertir en principios universales y para ayudar a la persona a ser excelente, está la educación.<sup>3</sup>

Existen mil y un intentos para definir educación, entre ellos encontramos que:

- Es la adquisición de conocimientos que posibilitan vivir plenamente cada etapa de la vida.
- Es un medio para la realización de un ser, que ofrece a cada individuo las armas necesarias para educarse a sí mismo con base en la realidad.
- Consiste en ofrecer al hombre la posibilidad y los instrumentos que le permitan satisfacer sus necesidades reales.
- Consiste en facultar al hombre para superar sus propias contradicciones, actuando por sí mismo, enfrentando y resolviendo sus problemas.
- Debe satisfacer la necesidad de capacitarse ante el avance de la tecnificación provocada por la revolución industrial, etcétera.

En lo particular, nos satisface la definición empleada por el Doctor Basave Fernández (citado por Bastarrechea, 1994) en su

---

2 Persona en griego, es sinónimo de *máscara*. Por extensión, es un ser idéntico a sí mismo que se manifiesta al mundo para convertirse en inmortal y perdurable.

3 La palabra educación, posee un doble sentido etimológico. Uno *educarse*, que significa criar, alimentar. El otro, *ex-educare*, *ex* es fuera; y *ducere*, conducir o llevar. Ambas nos dan la idea de un proceso de conservación de la calidad humana.



libro *Ser y quehacer de la universidad*, donde considera que la educación es la actualización de las potencias accidentales perfectivas inherentes en la esencia sustancial del hombre.

Desglosando el contenido de esta definición, podemos referirnos a la esencia sustancial humana como esas características biológicas, sociales y racionales que rigen de manera ordenada y ascendente toda labor humana. Por potencias accidentales perfectivas, se entiende el poder ser de acuerdo a los límites humanos hasta alcanzar la perfección.

La actualización, conciliará la esencia humana con sus posibilidades de existir en tiempo y espacio, el hacerse en el aquí y el ahora. Esa actualización, la cual podemos llamar educación, se enfrenta, según Juan Montavani, a tres problemas (la idea de hombre; la idea del fin de la educación y la idea de la metodología), que pueden reducirse a tres preguntas: ¿qué es el hombre?, ¿cómo debe hacerse ese hombre? y ¿cuáles serán las técnicas adecuadas para crear al hombre perfecto?

Cada época ha creado su concepto de hombre ideal, así como también ha diseñado una educación y sus métodos para lograrlo.

En el siglo VI a.C. Esparta, una civilización castrense, desarrolló como ideal humano, al guerrero patriota. Para conseguirlo, la educación se encaminó hacia el valor militar, llamado *arete*. Se usaba la *askesis* o adiestramiento para conseguir las cuatro virtudes básicas del guerrero espartano: prudencia, templanza, fortaleza y obediencia.

Un siglo después, en Atenas, otra ciudad griega, surge un concepto distinto de hombre, el ciudadano. Un habitante por y para la *polis*. La idea ateniense de educación es: la *paideia*; crear un hombre integral en lo físico, lo estético y lo cultural.

En esa época comienzan a surgir los primeros profesores, los *sofistas*, que cobraban por comunicar conocimientos valiosos producidos por ellos a otros que no los tenían.

Otra forma educativa llegó con la Edad Media, la vida monástica. Ésta, tenía como fin lograr un hombre puro, digno a los ojos de Dios. Los monjes intentaban salvar su alma cumpliendo tres votos: *la pobreza*, para alejarse de la materia; *la castidad*,

consistía en anular su relación con otros seres para dedicarse a Dios y por medio de *la obediencia* se entregaba la voluntad.

En los ejemplos anteriores, se ven los intereses de tres instituciones diferentes: militar, política y religiosa. Cada una desea modelar un tipo de hombre. Esto se debe a que la educación en un sentido institucional legitima la ideología.

La sociedad requiere un tipo de hombre. Pero, ¿el hombre desea ser lo que la sociedad necesita?

Entonces viene el problema de la libertad, que al igual que el concepto educación tiene muchas definiciones:

- La libertad es la ausencia de oposición.
- Libertad es una facultad de hacer y decir cuanto no se oponga a las leyes.
- Libertad es una cualidad de la voluntad por la cual elegimos un bien con preferencia a otros.

Por citar sólo algunos; aquí, se entenderá por libertad: a la capacidad de *actuar racionalmente conforme a normas* aceptadas por el individuo.<sup>4</sup>

El hombre *actúa* para extender fuera de sí su realización interior, su razón. Ese actuar sólo estará limitado para que su acción no rebase la libertad del otro. Entonces, la tesis de la libertad es: hacer lo que se quiere, haciendo lo que se debe.

Según Miguel Villoro (citado por Bastarrechea, 1994) existen dos tipos de libertad. La *física*, se refiere a que no haya nada corpóreo (vg. cadenas) o mental (ignorancia, miedo, pasión) que impidan actuar al hombre y la *libertad moral*, por su parte consiste en que el hombre debe actuar hacia el perfeccionamiento mínimo exigido por la sociedad en beneficio de todos. Una norma general no afecta la libertad, apoya la justicia. Por ejemplo: todos los hombres deben ser buenos. Sin embargo, cuando la norma es más específica, más restringe el quehacer humano en todos los sentidos: político, económico, civil y hasta educativo.

---

4 El subrayado hace *énfasis* en la esencia de la libertad.

## 1.1 Relación entre libertad y educación

A nivel institucional la libertad de educar se ve coartada por la excesiva reglamentación burocrática a los programas de estudio y calendarios escolares. Pasando al aspecto individual, libertad y educación pueden coexistir en la afirmación. La persona debe agonizar en la vocación. Afirmación construida con ideas filosóficas de dos españoles razonantes: Unamuno y Ortega (citados por Bastarrechea, 1994).

Unamuno, ese vasco de hierro, entendía por *agonía* el estricto significado griego, lucha. Pero luchar por existir, vivir luchando en busca de explicar el mundo, de hallar la verdad.

El término *vocación* lo emplea Ortega y Gasset (citados por Bastarrechea, 1994) para indicar que el hombre tiene un solo programa de existencia, y muchas alternativas de poder ser. El hombre debe dar con la alternativa correcta. *Elegir* y acertar entre los varios seres posibles para que encuentre el que le es propio.

Entonces, la educación es una forma de apropiarse conocimientos, tradiciones y experiencias. Pero también, es una forma de existir buscando la identidad entre todos los actos posibles. Un hombre así ambiciona la perfección y de él, por participación, emanará un bien a la comunidad.

A través del análisis de una obra de arte puede comprenderse la necesidad ontológica de la educación. El objeto de estudio es un poema de un escritor norteamericano del siglo pasado, Longfellow (citado por Bastarrechea, 1994).

### La flecha y la canción

Lancé una flecha al cielo azul. Cayó en la tierra ignoro dónde.

Partió tan rauda que la vista seguir su vuelo no logró.

Una canción lancé a los aires cayó en la tierra, ignoro dónde.

¿Qué ojos pueden seguir el vuelo infinito de una canción?

Mucho más tarde hallé en un roble la flecha, entera todavía;  
y la canción la encontré intacta en el corazón de un amigo.

El poeta trabaja una analogía, compara el vuelo de una flecha con una canción. El dardo surca los aires con su punta, pluma y astil hasta perderse en lo desconocido. Lo mismo sucede con la canción; la voz, la letra y el ritmo se dispersan por todos lados. Lanzados al aire, dardo y voz llegaron por sí mismos a un ser esencial a cada uno. La flecha, por estar hecha, en su mayoría, de madera, se incrustó, como atraída por un imán, en un árbol robusto. La canción, por ser un sentimiento encarnado, se clavó en el centro de todos los sentimientos: el corazón.

Trasladando a nivel ontológico el poema, nos ayuda a explicar cómo existen seres particulares que persiguen a seres más universales. Así, un árbol vivo atrae una espiga de madera o un espíritu apasionado captura una canción.

En el ámbito de la educación, el hombre persigue la sabiduría que lo haga existir de manera más plena. La sabiduría, a su vez, seduce al espíritu humano para atraerlo a la perfección y ayudarlo a encontrar su lugar en el cosmos.

La educación es un instrumento de la libertad, que satisface necesidades vitales del hombre y la sociedad.

Parafraseando a Unamuno, la educación ayuda a formar hombres. *Esa es su misión.*

### 1.1.1 Conceptos básicos

Después de analizar el artículo podemos observar que el concepto educación tiene muchas definiciones. Veamos algunos conceptos desde diferentes perspectivas: Kant, contextos institucionales, de educadores progresistas y tradicionales, corriente afectuosa, conceptos actualizados (Ardoíno y Berzinka):

En general, no se ha llegado a un consenso: de lo que corresponde a la educación y de lo que no le corresponde aunque se le atribuya.

**KANT**

La educación es  
nature:      Atención del niño  
                 Disciplina  
                 Enseñanza  
                 Cultura      } Inseparables      } Todo educa

Contextos  
institucionales      {  
                              – Actividad deliberada del profesor en la escuela.  
                              – Por el proceso de aprender.  
                              – Por el resultado obtenido.  
                              – Como disciplina que reflexiona sobre este  
                              proceso y que se imparte como enseñanza en  
                              las escuelas de educación.

Conforme a estas dos propuestas, definimos a la educación como: el acto deliberado en enseñar algún contenido valioso (que puede rebasar el ámbito de la escuela), cuya axiología no se compromete con alguna materia de enseñanza en particular, pero que los toma en consideración porque lo que enseña, tiene una finalidad positiva, implica una relación con la disciplina que determina el *deber ser* de la conducta humana.

Como proceso supone un determinado modelo didáctico en el que usa técnicas y procedimientos para lograr el *para qué* de la educación. Como función educativa, está relacionada con el concepto de educación: si toma como centro al maestro, la educación se abre a muchas posibilidades; si es el alumno el centro, cambia el concepto de educación y en la que debe atender:

\*Necesidades del educando,

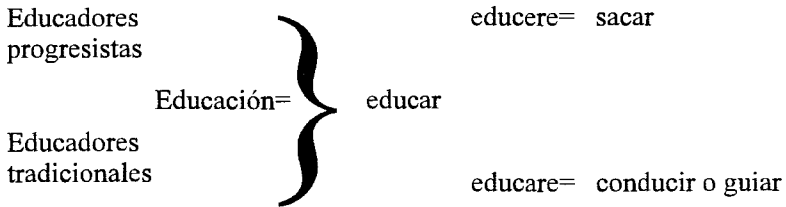
\*Sus niveles de desarrollo y

\*La finalidad ética de la que parte la comprensión.

La educación en este concepto se reconoce por la capacidad de obedecer reglas. Por otro lado tenemos a los:

- Educadores progresistas
- Respeto al educando para fomentar el principio de autonomía
  - Aprender a escuchar por sí mismo
  - Crecer y desarrollar sus propias inclinaciones
  - Excluir la función paternalista de que los profesores deciden lo que al educando le conviene saber y éste únicamente obedece

Etimológicamente: viene de la palabra educar que quiere decir: cómo hacer crecer o cómo conformar.



Toma como centro de atención al profesor

### Corriente afectuosa

El profesor puede obtener mejores resultados si emplea como medio de enseñanza, el amor y el respeto al educando, para favorecer su propia responsabilidad.

### Concepto más actualizado

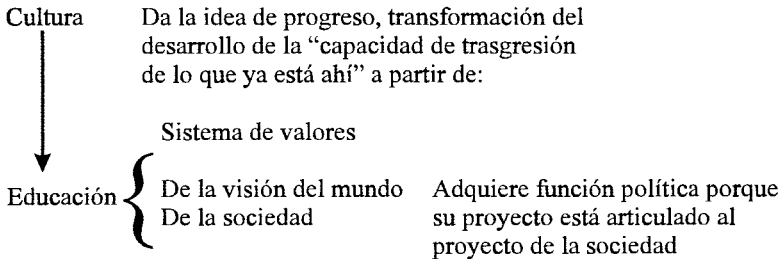
La educación como: la adquisición y transmisión (deliberada) de contenidos de conocimiento y actitudes valiosas con una perspectiva cognoscitiva *no inerte* (perdieron vigencia y las vitales se pueden utilizar, probar y combinar en formas nuevas). En



esta concepción quedan fuera varios aspectos como el de la cultura.

### Ardoino

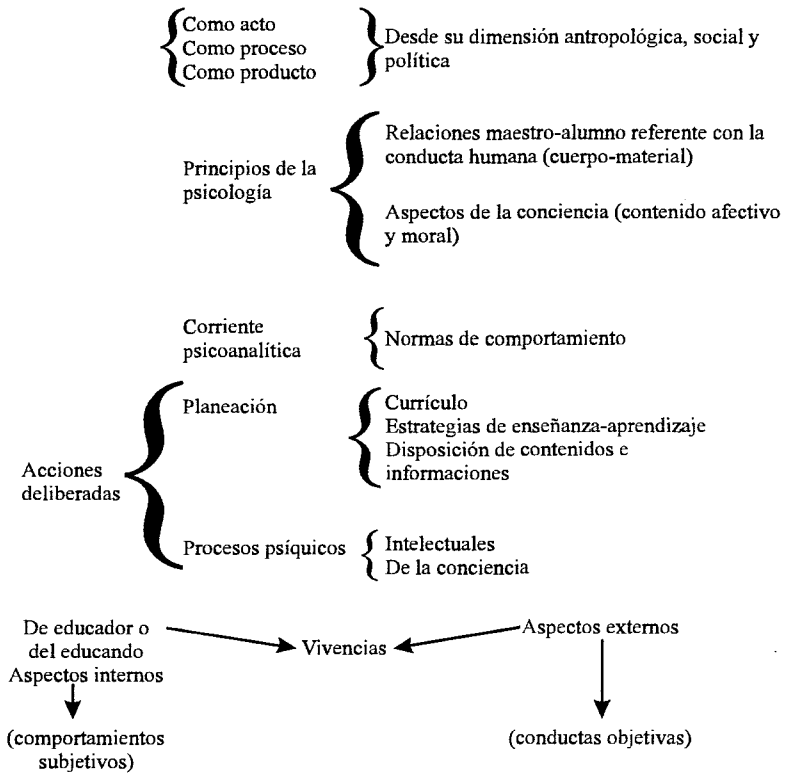
Tiene un punto de vista sociológico de la educación



Bajo estas consideraciones, la educación es transformadora de la sociedad y el proceso educativo no sólo involucra a la escuela sino a la sociedad en su conjunto, aunque en tiempos diferentes.

También la educación podemos considerarla como una realidad microsocia que privilegia la interacción del maestro-alumno o formador-formado, el análisis clínico de las situaciones y de los comportamientos educativos, o como una realidad macrosocia, apegándose más a las grandes tendencias y a los determinismos sociales, puesto que implica a todas estas dimensiones. En general, considera que los problemas sociales son problemas de la educación, porqué:

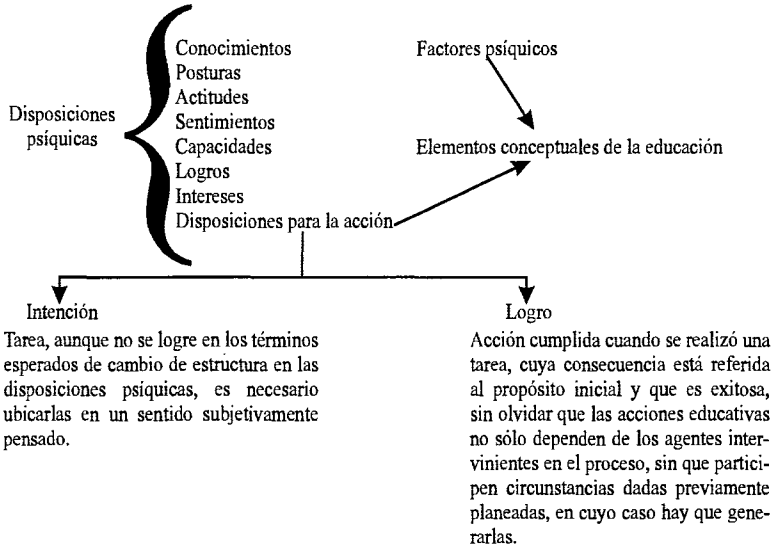
Tiene un componente psicológico de la educación



Aquí se abre el análisis de educación en su dimensión transformadora de la personalidad: y son acciones con las que los hombres intentan mejorar algún aspecto y de forma duradera la estructura de las disposiciones psíquicas de otros hombres o conservar sus componentes enjuiciados como valiosos, o impedir la aparición de disposiciones que se consideren perniciosas, es decir (conservar lo bueno o impedir lo perjudicial) en una estructura social no individual (el hombre no se puede educar así mismo).

## Berzinka

Considera que, el propósito de las acciones sociales educativas es mejorar y mantener las disposiciones psíquicas (personalidad) duraderas que subyacen a la experiencia vital y su conducta.



Con la participación sociológica de Ardoino y la transformación psíquica de Berzinka se da la siguiente noción: la educación es un proyecto social e individual deliberado y consciente, que pretende obtener transformaciones en el comportamiento humano con resultados exitosos y de acuerdo con la visión de esa sociedad, sus circunstancias, sus capacidades, todo ello enmarcado dentro de los ámbitos de su cultura.

### **Guía de evaluación:**

1. ¿Para qué sirve la educación?
2. Analiza la definición del Dr. Basave Fernández sobre educación.
3. ¿Cuál es el concepto del hombre ideal, según?  
– La civilización castrense, de Atenas y de la Edad Media.
4. ¿Qué es la educación?
5. ¿Qué es la libertad?
6. ¿Cuántos tipos de libertad existen, según Miguel Villoro? En qué consisten.
7. ¿Cuál es la relación entre libertad y educación?
8. Desde su punto de vista, ¿cuál es la importancia y el papel que juega la educación, en el contexto actual? Justifique su respuesta.
9. Construye con tus propias palabras un concepto de educación de acuerdo con el contexto actual.
10. Discute la noción de educación, de acuerdo con:
  - Kant
  - Los contextos institucionales
  - Los educadores progresistas
  - La corriente afectuosa
  - Los conceptos actualizados (Ardoino y Berzinka)

### **Para aprender más:**

1. Distingue las diferencias fundamentales de los conceptos de educación, propuestos por los diferentes autores analizados.

## 1.2 La teoría y el método en psicología de la educación

La psicología está llena de nacimientos y decadencias de un gran número de movimientos, de periodos y de corrientes de aguda polémica entre los seguidores de enfoques rivales. La misma historia de la psicología constituye una muestra de ello, en sus dos grandes periodos: la psicología precientífica y la psicología científica. El primer periodo, cuyas raíces se sitúan en los escritos de los filósofos y pensadores griegos, se ocupa de los aspectos anímicos basados en las ideas de Aristóteles (384-322 a. C.) y de sus predecesores como Platón e Hipócrates. Esta etapa comprende hasta la segunda mitad del siglo XIX.

El segundo periodo parte del siglo XIX y permanece hasta la fecha: se caracteriza porque está basado en un esquema naturalista, sobre el modelo de la física e integra a las corrientes psicológicas experimentales y de laboratorio. Sin embargo, hay otros movimientos que con tendencias diferentes plantean aportaciones al estudio del comportamiento del hombre, en lo individual y en lo colectivo, como son los casos de vertientes como: el psicoanálisis, la teoría cognitiva y el humanismo, entre otros.

Sánchez y Martínez (1998) establecen que en los periodos de desarrollo de la psicología existen diferencias fundamentales. Aquí cabe realizar el siguiente cuestionamiento: ¿qué produce estos cambios, que suelen ser espectaculares, en cualquier disciplina (incluida la psicología)? La respuesta a la interrogante es compleja pero se podría resumir en que estos cambios son debidos a la aparición de nuevas teorías que sustituyen a las teorías anteriores. Parafraseando a Kuhn (citado en Taylor y Bodgan, 1994) sería que la revolución científica surge al producirse un cambio de paradigma, el cual lo concibe como: realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante un cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Esta comunidad científica comparte el mismo paradigma durante cierto tiempo, pero cuando lo replantea entra en crisis, debido a las inquietudes y expectativas de ese momento, demandan una teoría que esté más fundamentada y sea más certera; la consecuencia, entonces, consiste en un nuevo paradigma establecido para el reagrupamiento de esa comunidad.

Ejemplos específicos de grandes cambios paradigmáticos en la psicología son los siguientes:

1. La introspección con Wundt y la psicofísica con Weber y Fechner.
2. La psicología analítica, constituida por el psicoanálisis de Freud, el socio psicoanálisis, el freudomarxismo, etcétera.
3. El condicionamiento, con los trabajos de Pavlov; el conductismo con Watson; el neoconductismo y el análisis experimental de la conducta con Skinner.
4. Teoría cognitiva entre otros cambios.

Por ello, cada paradigma incluye un conjunto de teorías, algunas se relacionan entre sí, en otras se dan distancias conceptuales sin que se pierda el sentido que marca el modelo o esquema de conocimiento. Cada teoría tiene su propio método, y éste a su vez se apoya en diversos instrumentos o técnicas al estudiar la realidad empírica. Tres elementos íntimamente interrelacionados teoría-método-instrumentos-técnicas, son inseparables en el momento de captar la realidad, estudiarla e investigarla. De esta forma, se tienen diversas aproximaciones al abordar fenómenos en el ámbito educativo como: la enseñanza, el aprendizaje, recursos didácticos, los alumnos, entre muchos otros. Bajo estas consideraciones, revisemos los términos de teoría, método, metodología y técnica.

### 1.2.1 La teoría<sup>5</sup>

Las acepciones en las que se usa son múltiples: como conocimiento puro; como base conceptual que guía la práctica. Feroso (1988) la define como un conjunto de problemas conexos; como un marco conceptual sumamente organizado, mitificado y jerarquizado, con escasa referencia al mundo de la práctica; como conjunto de reglas o colección de preceptos que guían

---

5 Etimológicamente el vocablo *theoria* significa, en griego, contemplación, o sea, el pensamiento desinteresado y puro. Aristóteles dividió la filosofía en teórica, práctica y poética; la teoría se proponía alcanzar el conocimiento en cuanto tal, no un objeto práctico, e incluía la filosofía natural o física, las matemáticas y la metafísica. Teoría era, pues, la más alta historia y el pensamiento humano más puro.

diversas actividades, fundamentando el quehacer práctico. Considera además, que existen dos grandes tradiciones teóricas:

1. La tradición científica,<sup>6</sup> que considera el paradigma más usual; tiene el sentido de las ciencias naturales, de las cuales ostenta la primacía y pureza de la física, que ha sido la más antigua en su historia y la que primero alcanzó la mayoría de edad. Desde ese punto de vista, O'Connor (citado en Feroso, 1988) define a la *teoría* como un crecimiento empírico y lógico, donde pretende verificar estadística o cuantitativamente una hipótesis. Las funciones de la teoría en esta perspectiva son:
  - Función descriptiva
  - Función predictiva
  - Función explicativa
2. La tradición de las ciencias sociales (incluidas las humanas) o también consideradas del espíritu. En esta perspectiva lo más importante no es la explicación, sino la comprensión. El contenido positivo del término comprender varía, por ejemplo para Simmel (citado en Mardones y Ursua, 1988) considera que la comprensión tiene una resmanca psicológica, es una forma de empatía o identificación afectivo-mental que reactualiza la atmósfera espiritual, sentimientos, motivos, valores y pensamientos de sus objetos de estudio. Pero Dilthey acentúa además en las ciencias humanas la pertenencia del investigador y la realidad investigada al mismo universo histórico: el mundo cultural e histórico del hombre. Se da por tanto una unidad sujeto-objeto que permite la comprensión desde dentro de los fenómenos históricos, sociales y humanos.

---

6 Entendemos por *científica*, al conjunto de leyes interrelacionadas donde el término ley se utiliza en su aceptación científica normal para designar una uniformidad observable de la naturaleza, siendo el método hipotético-deductivo el procedimiento habitual para establecer leyes.

### 1.2.2 Método y metodología

Existe una densidad semántica de estos términos y de su incidencia en el quehacer investigador, sobre todo educativo.

Incluso se da una confusión entre ambos conceptos. La definición de método (del griego *méodos*) como el camino o sendero, que se ha de seguir para alcanzar un fin propuesto, de antemano ha afectado al ámbito no sólo del conocimiento, sino también al de la actuación humana y al de la producción. Si aceptamos la presencia de un método en cada uno de estos campos, se perciben aspectos comunes tales como un orden en el proceder, que el procedimiento resulte adecuado y que se dirige a un fin.

La relación entre cada uno de ellos repercute de inmediato en los restantes. El método como proceder estructurado para lograr un conocimiento a un fin se ha convertido de este modo en un elemento fundamental en cualquier campo del saber.

Buendía, Colás y Hernández (1997) aclaran los términos de la siguiente manera: el método es el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación, con el fin de lograr objetivos determinados. El método científico es en el que se han basado todas las ciencias sociales y humanas. Sus pasos se pueden aplicar no sólo a la investigación hecha en el laboratorio, sino en las investigaciones hechas en el aula.

La metodología, por el contrario, en el contexto de investigación educativa que nos ocupa, haría referencia a un nivel de investigación que aspira a comprender los procesos de investigación. En palabras de Kaplan, la metodología, es el estudio (descripción, explicación y justificación) de los métodos y no métodos en sí. La metodología, se ocupa de los componentes objetivos de la ciencia puesto que es en cierto modo la filosofía del proceso de investigación, e incluye supuestos y valores que sirven como base procedimental al investigador para interpretar los datos y alcanzar determinadas conclusiones.

En relación con la *técnica* (instrumentos), Tecla y Garza (1982), parafraseando a Rosental, la definen como el “conjunto de mecanismos y máquinas, así también de sistemas y medios de dirigir, recolectar, conservar, reelaborar y transmitir energía y datos”.



La técnica juega un papel importante en el proceso de la investigación científica, en cualquier campo de intervención de la psicología y en particular, de la psicología educativa (orientación educativa, procesos de enseñanza-aprendizaje, alumnos, currículum, etc.). Los rasgos esenciales de la técnica son:

1. Propone normas para ordenar etapas de trabajo.
2. Aporta instrumentos y medios para la recolección, organización e interpretación de datos.
3. Elabora sistemas de clasificación.
4. Guarda estrecha relación con el método y la teoría.

En suma, en el desarrollo de la investigación se utilizan dos grandes metodologías: 1) la cuantitativa y 2) la cualitativa. Revisemos de manera general en la tabla 1 las características de ambas.

Tabla 1  
Características de la investigación cualitativa-cuantitativa

<i>Punto de comparación</i>	<i>Cualitativa</i>	<i>Cuantitativa</i>
Enfoque de la investigación	Calidad (naturaleza, esencial)	Cantidad (cuanto más)
Fundamentos filosóficos	Fenomenología (trata de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia del que actúa) interacción simbólica	Positivismo, empirismo lógico (busca los hechos y causas de los fenómenos educativos, sociales)
Nombres	Naturista, trabajo de campo, etnografía	Experimental, empírica, estadística
Metas de investigación	Entendimiento, descripción, descubrimiento, generación de hipótesis	Predicción, control, descripción, confirmación, prueba de hipótesis
Características de diseño	Flexible, envolvente, emergente, próxima a los datos, desde dentro	Predeterminado, estructurado, desde afuera
Marco de referencia	Natural, de contexto familiar	No familiar, artificial
Tamaño de muestra	Pequeña, no al azar, teórica	Amplia, al azar, representativa
Reunión de muestra	El investigador como instrumento primario, la observación, la entrevista	Instrumentos: escalas, test, encuestas, cuestionarios, ordenadores
Forma de análisis	Inductivo (por el investigador)	Deductivo (por métodos estadísticos)
Descubrimiento	Comprensiva, holística, expansiva	Precisa, medida reduccionista
Validez	Válido, datos profundos, ricos, reales	Validez: diversos tipos
Fiabilidad	Difícil, entendida como repetición	Fiable, posibilidad de repetición
Generalización	Entendida como transferibilidad – Como asimilación, acomodación, integración, diferenciación. (Donmoyer, 1990)	Generalizable, relacionada con selección al azar y significación estadística

Fuente: Del Val, 1992.

Como se planteó anteriormente, un paradigma encierra un conjunto de teorías, cada teoría tiene su propio método y cada método se apoya en un determinado tipo de instrumentos o técni-

cas para abordar determinado objeto de estudio, independientemente de su área de estudio y de su campo de intervención.

En suma, la asignatura de teorías psicológicas de la educación, perteneciente al área de psicología educativa, no puede aislarse de los paradigmas establecidos en la psicología general como ciencia y disciplina del comportamiento humano.

### **Guía de evaluación:**

1. ¿Qué es el paradigma?
2. ¿Qué es la teoría?
3. Describe las dos tradiciones teóricas de la psicología.
4. ¿Qué es el método?
5. ¿Qué es la metodología?
6. ¿Cuál es la diferencia entre método y metodología?
7. ¿Qué es la técnica?
8. ¿Cuáles son las características de la investigación cuantitativa?
9. ¿Cuáles son las características de la investigación cualitativa?

### **Para aprender más, consulte a:**

1. Feroso, 1988; Mardones, 1988; Buendía, 1997; Tecla, 1989; González, 1991; Sánchez, 1988; Cajigue, 1992; Jun, 1971.

### 1.3 Fundamentos psicopedagógicos de la educación

El proceso educativo consiste en una permanente transformación de los comportamientos del individuo y de la sociedad, para una comprensión cada vez más integral y una acción cada vez más solidaria sobre el mundo en su totalidad. En términos generales, como vimos anteriormente.

- La educación debe ser un proceso continuo en la vida del individuo.
- Ella debe ser relevante y centrada en el que aprende.

Para comprender este proceso educativo es necesario considerar: *una concepción psicológica* de la naturaleza humana y *una concepción pedagógica*, relacionadas con los procesos de aprendizaje y enseñanza; ambos términos implícitos en el concepto de psicopedagogía. Estas concepciones si bien son susceptibles de ser diferenciadas, guardan entre sí una estrecha relación en el ámbito educativo. Revisemos la relación que existe entre ambas:

Las *teorías del aprendizaje* son descriptivas en sus propósitos de explicar cómo tiene lugar el aprendizaje, mientras que las *teorías de la enseñanza* son descriptivas, en el sentido de establecer reglas, condiciones del medio, y ordenar los elementos para que la enseñanza permita transmitir conocimientos y habilidades, a fin de conseguir del modo más efectivo resultados de aprendizajes deseables.

Por consiguiente, el conocimiento de cómo aprenden los estudiantes es necesario en cualquier modalidad educativa. Diversos estudios señalan que no puede pretenderse una relación total de causalidad entre teorías de enseñanza y aprendizaje, debido al hecho de que muchas veces el aprendizaje suele producirse por diferentes influencias, algunas de ellas distintas a los tipos de la enseñanza en las que se producen.

Tampoco, se puede definir automáticamente que el alumno ha aprendido algo directamente como consecuencia de lo que ha sido enseñado por el profesor. Sin embargo, una teoría de la instrucción, requiere basarse en una teoría del aprendizaje, en la medida en que esta última permita identificar:

- Los tipos de aprendizaje que se desean.
- Las características, tanto de estudiantes como de la materia o asignatura.
- Los parámetros que influyen en las condiciones bajo las cuales ocurre el aprendizaje.

En nuestro contexto, la teoría de la enseñanza no puede prescindir de la teoría del aprendizaje, pero tampoco puede reducirse a ella. Si concebimos la *enseñanza* como una acción práctica que orienta el aprendizaje, a fin de conseguir metas u objetivos, es preciso que esa acción, traducida en técnica, se base en principios válidos científicamente. La teoría de la enseñanza estructura tales principios, integrándose éstos, de tal forma que la teoría pudiera explicar el objeto de la enseñanza y derivar principios normativos que guíen su acción y desarrollo.

Por tanto, la teoría de instrucción tiene que considerar diversas situaciones en que desarrolla la enseñanza, y ser aplicable como estructura formal a diversos tipos de objetivos, porque sólo así podría ser generalizable como modelo teórico. En este sentido, la teoría de la enseñanza posee una doble funcionalidad: proporcionar un conocimiento científico de la enseñanza y servir de guía para intervenir en la acción a través del análisis crítico de la práctica vigente para cambiarla. En suma, una teoría de la instrucción debe servir como modelo para lograr objetivos instruccionales orientados hacia servicios parciales de aprendizaje que representen los objetivos más generales.

Cabe señalar, que las estructuras de ambas teorías son paralelas en cuanto a la clase de elementos que consideran, sólo que el significado y especificidad de dichos elementos no coinciden la mayoría de las veces. En la teoría del aprendizaje, el objetivo es ver qué procesos se dan, cómo ocurre el aprendizaje y que resultados se logran en determinadas condiciones. Ello sería la parte esencial de cualquier teoría, sólo que cada una de ellas enfocará una parte del proceso, ocupándose de un tipo de aprendizaje. Mientras que las teorías de la enseñanza, partiendo de un resultado de aprendizaje deberán guiar ese proceso a través de la acción práctica. Ya que el concepto moderno conforma a las actuales tendencias psicopedagógicas, determina que la enseñanza y aprendizaje no son factores independientes, sino que existe

una interacción, ya que el tipo de enseñanza dependerá de cuál sea el aprendizaje del que recibe dicha enseñanza y al mismo tiempo es producto de la enseñanza.

En síntesis, no se puede equiparar la teoría del aprendizaje a la teoría de la enseñanza, o reducir ésta a una traslación única de aquélla. La teoría del aprendizaje aparece como dimensión psicológica que ayuda a conocer los elementos de la teoría de la enseñanza, sus relaciones estructurales y a guiar la acción. Examinemos las teorías psicológicas de la educación:

### 1.3.1 Teorías del aprendizaje

- Teorías de la disciplina mental: éstas se desarrollan antes del siglo XX, pero continúan teniendo hoy, gran influencia en las escuelas. Enfatizan la importancia de ejercitar la mente, la cual posee facultades y atributos que la educación debe hacer progresar. Así está en un proceso de disciplina y adiestramiento y las facultades sólo se fortalecen con el ejercicio.
- Teorías asociacionistas del aprendizaje: explican el pensamiento y los contenidos como el producto de los lazos asociativos entre ideas. Cuando ocurre una idea en el pensamiento es igualmente posible que despierte otras ideas con las que esté asociada. Una idea es la memoria de una impresión sensorial original. Las ideas proceden de las experiencias sensoriales y todo pensamiento es considerado como formando cadenas de ideas que se evocan las unas a las otras mediante principios asociativos.
- *Teoría de la gestalt*: explica sobre todo los fenómenos de percepción global. Donde el acto de la percepción entraña la organización de la estimulación externa en patrones significativos consistentes en separar la figura central y el fondo así como reconocer las figuras ya conocidas
- Teoría cognoscitivista: trata el problema de cómo logran las personas una comprensión de sí mismas, de sus medios y de cómo valiéndose de sus conocimientos, actúan en relación con su medio. Investiga cómo los

individuos estructuran y organizan su medio ambiente y los procesos básicos incluidos en dicha organización.

En este caso, la aceptación de la posición constructivista de la psicología cognoscitiva implica una visión muy diferente del proceso de aprendizaje. Ello significa que el modelo conductual de entrada-salida precisa de un modelo de caja negra. Los sujetos que aprenden no son recipientes vacíos esperando ser llenados con conocimientos. Más bien, los sujetos se aproximan a cada tarea de aprendizaje con una serie de creencias, motivaciones y concepciones personales sobre la materia de estudio y del conocimiento mismo. Cuando se les enseña, construyen significados individuales a partir de los materiales que se les presentan, al relacionarlos con sus concepciones existentes.

### *1.3.2 Teorías de la enseñanza*

En primer lugar, definamos los métodos de enseñanza, como aquellos que de manera general se relacionan con la determinación de las acciones para el logro de los objetivos del aprendizaje, es decir, tienen que ver con la forma general en la que se alcanzan los objetivos de aprendizaje, la tabla 1 hace una descripción de los más significativos: (véase página 42).

Cabe señalar que, la selección de una teoría determinada deberá estar precedida de un análisis de las características de los alumnos, promedio, objetivos educacionales, peculiaridades de la materia y atributos de los medios disponibles. En la práctica, pocas veces es posible que una misma institución opte rígidamente por un modelo teórico exclusivo para producir.

También, los planteamientos teóricometodológicos e instrumentales de algunos psicólogos no son exclusivos de un área o un campo determinados, sino, sus contribuciones han permitido el avance de la psicología en sentido general, es decir, en el ámbito de conocimientos básicos y aplicados. En este libro de acuerdo a las características de la asignatura, revisaremos a continuación las aportaciones de los siguientes autores:

1. La posición neoconductista de B. F. Skinner
2. La epistemología genética de J. Piaget

<p>1) Según la aceptación de lo que se enseña. Este criterio se refiere a la forma en que el alumno acepta la información que el docente transmite</p>	<p>a) <i>Método heurístico</i>: mediante este método se le enseña al alumno el contenido, fomentando en él, el hecho de que refute y cuestione la información o conocimiento de tal forma que éste tenga un fundamento o demostración, ya sea teórico, empírico o lógico. Este método requiere el cuestionamiento por parte del alumno ante los hechos por aprender de tal forma que esto le permita comprenderlos y poder analizarlos para su mejor aprendizaje.</p> <p>b) <i>Método dogmático</i>: este método en comparación con el anterior no implica la estimulación en el alumno para que éste aprenda cuestionando, es decir, no fomenta en el alumno el aprendizaje del conocimiento acompañado de su fundamentación y demostración; en otras palabras, no estimula en el alumno el hábito del cuestionamiento para llegar a la fundamentación.</p>
<p>2) Según la globalización del conocimiento. Este criterio hace referencia a la forma en cómo el conocimiento es organizado para ser transmitido al alumno.</p>	<p>a) De globalización: este método es tratado para su enseñanza en áreas o disciplinas afines, es decir, no se realiza una particularización del conocimiento en materias o asignaturas.</p> <p>b) De especialización: mediante este método la enseñanza es dirigida a un área de conocimiento muy específico, de poca extensión pero no por ello poco profundo.</p>
<p>3) Según la forma de razonamiento. Este criterio hace referencia al tipo de razonamiento que se induce al alumno a utilizar para lograr el aprendizaje</p>	<p>a) Método inductivo: afirma que la enseñanza se aborda empezando por dar al alumno particularidades de un fenómeno o hecho y llegar a partir de éstas, a través de inducción, a las generalidades.</p> <p>b) Método deductivo: este método opera de manera inversa al inductivo, es decir, va de lo general a lo particular.</p> <p>c) Método analógico: este es un método que indica que para enseñar algún hecho, fenómeno, situación se puede partir de otro hecho, fenómeno o situación que compara características similares.</p>
<p>4) Según como se aborda el objeto de estudio. Este criterio marca que los métodos pueden clasificarse en:</p>	<p>a) Método analítico: se apoya en la taxonomía del dominio cognoscitivo de Bloom en el nivel de análisis.</p> <p>b) Método sintáctico: en este método se aborda el tema en estudio partiendo de una serie de partes del mismo hasta llegar a <b>conjugarlo para formar un todo</b>.</p>
<p>5) Según la coordinación de la estructuración de la materia</p>	<p>a) Método lógico: se estructura o coordina tomando en cuenta parámetros lógicos.</p> <p>b) Método psicológico: establece cómo se debe organizar el contenido de una materia a enseñar, esta función parte de las características del alumno.</p>
<p>6) Según la concientización de la enseñanza</p>	<p>a) Método concreto. contempla el uso de una serie de medios que apoyen dicha enseñanza y permitan el logro del aprendizaje, muy probablemente significativo.</p> <p>b) Método verbalístico simbólico: se basa en la palabra como medio de enseñanza y se restringe al salón de clases.</p>



3. El aprendizaje Significativo de D. Ausubel
4. La zona de desarrollo Potencial de L. S. Vigotsky
5. La educación centrada en la persona de C. Rogers
6. El método psicosocial de P. Freire

### **Guía de evaluación:**

1. Discute la concepción psicopedagógica de la educación
2. ¿Qué son las teorías del aprendizaje?
3. ¿Qué son las teorías de la enseñanza?
4. ¿En qué se basa una teoría de la instrucción?
5. ¿Cuál es la doble funcionalidad de la teoría de la enseñanza?
6. En qué consiste la teoría del aprendizaje, de acuerdo con la:
  - Disciplina mental
  - Asociacionista
  - Gestalt
  - Cognoscitiva
7. Explica las teorías de la enseñanza, por su método utilizado, según:
  - La aceptación de la enseñanza
  - La globalización del conocimiento
  - La forma de razonamiento
  - Se aborda el objetivo de estudio
  - La coordinación de la estructuración de la materia
  - La concientización de la enseñanza

### **Para aprender más:**

1. Distingue las funciones y características principales de las teorías de la enseñanza y del aprendizaje.
2. Discute la teorías del aprendizaje en contexto reales.
3. Consulta a Monroy, 1993.



## UNIDAD II

### TEORÍA CONDUCTISTA<sup>1</sup>

Los supuestos básicos subyacentes a la postura conductual son: centrarse en identificar las interacciones entre la conducta de los individuos y los eventos del medio ambiente; a este resultado se le denomina relación funcional, porque al variar uno de los elementos el otro también cambia. Si bien hay desacuerdo entre los conductistas sobre quién es el agente causal, la mayoría se inclina en asignar este papel al medio ambiente. Los cambios al acumularse dan origen a conductas de mayor complejidad, organizadas de manera lineal y jerárquica. Por ello, postulan que cualquier comportamiento superior debe estar basado en conductas simples o elementales.

Para esta postura, la *conducta* es la actividad del organismo vivo en relación funcional con su entorno, la cual debe ser observable para medirla, cuantificarla y finalmente reproducirla en condiciones controladas. Otra aportación, es la de asumir que el comportamiento humano está sujeto a leyes; es decir, que posee una legalidad susceptible de conocerse aplicando el método científico propio de las ciencias naturales, ya que para esta postura no hay diferencias entre ciencia natural y social. La trascendencia de identificar las leyes de la conducta estriba en que podremos entonces predecirla y controlarla. Su aproximación al objeto de estudio va de lo particular a lo general; o sea procede de forma inductiva. Eligen esta forma de conocimiento argumentando que ante la complejidad de la conducta humana no es posible ni tenemos los medios para abordarla en toda su extensión; por eso lo mejor es descomponerla en sus elementos e ir estudiando cada

---

1 El conductismo es la ciencia natural relacionada íntimamente con la filosofía, su propósito es descubrir el comportamiento en términos de estímulo-respuesta (E-R), siendo base en el condicionamiento para determinar la conducta futura de los sujetos.

uno de ellos por separado hasta lograr las leyes generales del comportamiento de los organismos.

Las aportaciones del conductismo a la educación han sido amplias; por ejemplo, a) los objetivos de aprendizaje con base en conductas observables y verificables del alumno; b) la enseñanza programada que proporciona una instrucción individualizada sin necesidad del maestro y c) la programación conductual donde se clasifican y organizan los medios, formas y técnicas para lograr el aprendizaje.

Un componente importante para obtener lo anterior es el *análisis de tareas*, que consiste en descomponer una habilidad en sus elementos para ir adiestrando una por una hasta lograr el pleno dominio de la habilidad. En el campo de la evaluación su énfasis ha estado en preferir aquella que compara la actuación de una persona consigo misma y no con otras, o respecto a una norma tal como lo hacen las pruebas estandarizadas.

También, sus contribuciones abarcan diferentes niveles y situaciones educativas. Por ejemplo, se ha aplicado en educación preescolar, primaria, o en educación superior. Pero no sólo se ha utilizado en el ámbito de la educación formal sino en otros escenarios tales como las instituciones de custodia, centros hospitalarios, albergues, etc., pero donde su influencia es más innegable es el campo de la educación especial a la que apoya con técnicas procedimientos e instrumentos que han demostrado su eficacia para el diagnóstico y tratamiento de poblaciones atípicas.

Los conductistas consideran que *la educación*, es uno de los procedimientos que emplea la sociedad para controlar la conducta de las personas. Todo grupo humano requiere que la educación cumpla dos funciones esenciales: la transmisión de las pautas culturales y la innovación de las mismas.

La relevancia de estas funciones se manifiesta en que “el vigor de una cultura está en su capacidad para reproducirse a sí misma, pero también tiene que cambiar si es que quiere aumentar sus posibilidades de sobrevivencia”. La escuela, tal como existe ahora, es principalmente transmisora y no innovadora, privilegia la homogeneización sobre la individualización. Por eso, para cumplir sus funciones requiere fomentar la diversidad y hacer de los individuos personas creativas; de ahí que la meta final de la

educación no pueda ser otra que el lograr “el desarrollo del máximo potencial del organismo humano”.

Por otro lado, consideran que *aprender* es una modificación relativamente permanente del comportamiento observable de los organismos como fruto de la experiencia. Para que logre el alumno un óptimo aprendizaje es necesario arreglar cuidadosamente las condiciones medioambientales. Las condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje son: 1) Una ocasión o situación donde se da la conducta, 2) la emisión de la misma y 3) los efectos de la conducta sobre el medio ambiente, que cuando incrementan la probabilidad de la ocurrencia de la conducta se llaman *reforzadores*. A esta triple relación se le denomina *contingencia de reforzamiento*.

Al respecto, las técnicas y procedimientos para conseguir el aprendizaje son el *moldeamiento*, donde se van reforzando diferencialmente aquellas conductas que se aproximan cada vez más al comportamiento deseado. Si al alumno le resulta difícil conseguirlo se le puede ayudar a hacerlo, con la condición de ir retirando este apoyo hasta que lo pueda lograr por sí mismo. Otra técnica para la adquisición de nuevas conductas es la *imitación*, que consiste en reproducir el comportamiento mostrado por un modelo.

Asimismo, esta perspectiva concibe *al profesor*, como un controlador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tecnólogo de la educación que aplica las contingencias de reforzamiento para producir el aprendizaje en sus alumnos, que moldea comportamientos positivamente valorados por la escuela. Su tarea consiste básicamente en estar continuamente monitoreando el rendimiento de sus estudiantes y corrigiendo sus respuestas. Las actividades que el profesor debe realizar son variadas: tiene que programar la enseñanza mediante pasos cortos, basar los nuevos conocimientos en los previamente aprendidos por los alumnos, premiar y conducir el aprendizaje, así como constatar el logro de los objetivos.

Por otro lado, el *alumno* es concebido como el objeto del acto educativo, en cuanto receptor de todo el proceso instruccional diseñado por el maestro. El alumno, como cualquier organismo, tiene que actuar antes de poder ser reforzado; de ahí la importancia de inducir la participación de éste en el proceso, porque el apren-

dizaje ocurrirá cuando él mismo interactúe con el ambiente instruccional, emita las respuestas esperadas y resulte reforzado por ello. En cierto sentido él tiene que tomar la iniciativa; todo el comportamiento mostrado debió –en última instancia– ser suyo en alguna forma antes de que empezara la instrucción, para hacerle agradable la instrucción y desarrollar un “gusto por conocer”, es preferible que su conducta esté bajo el control de reforzadores positivos y no aversivos o negativos.

Para lograr una estrategia educativa exitosa, esta teoría propone las siguientes actividades:

1. Presentación detallada y clara de los objetivos instruccionales, los cuales deben especificar la conducta terminal en términos observables, donde se desglosan las destrezas y conocimientos necesarios para el logro de los objetivos. Esto se realiza mediante un análisis de tareas donde se describen los pasos a seguir para alcanzar el dominio de un conocimiento o habilidad, desde lo que el estudiante ya posee hasta la consecución de los objetivos propuestos.
2. Se identifican las precurrentes, es decir, los conocimientos y habilidades que ya dominan los estudiantes, determinándose la información, capacidades y destrezas que son imprescindibles para la adquisición del nuevo aprendizaje. Luego de hacerlo hay que diseñar o seleccionar los materiales y técnicas de instrucción para enseñar los conceptos y destrezas identificadas en el análisis de tareas.
3. Se enseñan las respuestas nuevas por medio de la instrucción verbal, el moldeamiento, la demostración o el descubrimiento. El postulado fundamental para lograr lo anterior es que los estudiantes aprenden actuando; por lo tanto hay que solicitarle al alumno una respuesta manifiesta, darle retroalimentación correctiva inmediata y en especial manejar adecuadamente las contingencias de reforzamiento.
4. Iniciada la enseñanza, debe evaluarse continuamente para determinar si se están alcanzando los objetivos, y con base en esa información continuar con el programa o hacer las modificaciones pertinentes. Si los estudiantes no consiguen dominar los objetivos al primer intento, hay que volver a adiestrarlos, revisar la forma de impartición procurando

mejorar la instrucción donde se detecten fallas; si algo no está funcionando es porque en alguna parte del proceso instruccional hay errores y por eso el estudiante no alcanza los objetivos.

## 2.1 Análisis conductual aplicado

En su definición formal, *el análisis conductual aplicado* (ACA) es un método de modificación de la conducta sistemática, basado en el rendimiento y la autoevaluación. Se usa para la prevención y el mejoramiento de problemas conductuales y en programas para el aprendizaje. La contribución original de este enfoque depende de sus atributos principales. Se interesa por lo que la gente hace y cómo responde a los aspectos del medio ambiente, traduce además, los sucesos internos en fenómenos observables y medibles.

El ACA utiliza los principios de la conducta que los científicos del comportamiento han inferido en el laboratorio y en el campo. Sus principios están incorporados en procedimientos de cambio de la conducta, diseñados para modificar con efectividad el comportamiento en una de varias direcciones: incrementar conductas, enseñar, mantener, restringir y reducir conductas. También es analítico, utiliza mediciones directas y repetidas de la conducta y sistemas particulares, denominados *diseños de análisis experimental*, para evaluar la efectividad del procedimiento que aplica. Estos diseños demuestran relaciones funcionales, o de causa y efecto, se usan para determinar si un procedimiento particular es efectivo o si falla en la consecución de su propósito.

Se desarrolla a partir de la observación de tres cambios fundamentales: a) un *estímulo* o cambio en el medio, en forma de objeto o acontecimiento, que influye en el organismo; b) *una respuesta o conducta*, que se refiere a un cambio en el organismo que se traduce en alguna forma de comportamiento observable; y, c) *consecuencia*, es decir, un nuevo cambio en el medio, en forma de objeto o acontecimiento, efecto de dicha conducta. A esta triple relación entre un estímulo, una conducta, y una consecuencia, se le llama *la triple relación de contingencia*, piedra angular del análisis experimental y aplicado de la conducta.

El ACA también es objetivo y funcional, siempre hace referencia a: 1) descripciones de acontecimientos mensurables y cuantificables; evita mencionar procesos inferidos, que poco agregan a lo observado en el fenómeno y, por lo contrario, desvían el análisis del punto central de interés; la objetividad del análisis exige siempre la más clara especificación física posible de los estímulos del medio y de las conductas del organismo. No puede avanzarse en el análisis de un problema determinado sin estas premisas básicas y 2) la segunda característica, es que el análisis es funcional; es decir, que procura relacionar una conducta con varios estímulos o viceversa, y formula la relación en forma de una función. La conducta resulta ser una función de los estímulos previos y de las consecuencias ambientales. Los elementos de dicha relación son:

1. El estímulo que precede a la respuesta: este estímulo no la produce inevitablemente, sólo aumenta su probabilidad. ¿Por qué? porque siempre está asociado, es decir, que la conducta vaya seguida de una determinada consecuencia, y por consiguiente, adquiere la propiedad de hacer distintiva la ocasión en que, de emitirse nuevamente, tendría la misma consecuencia. En otras palabras, el estímulo precedente adquiere control sobre la respuesta en tanto discrimina o distingue la ocasión en que esa respuesta va seguida de una consecuencia determinada. Adquiere la propiedad de discriminar la ocasión de que una conducta vaya seguida de una consecuencia; es decir, es un estímulo discriminativo de la consecuencia. Su función es aumentar la probabilidad de que la conducta en cuestión ocurra.
2. Relación de contingencia: es la conducta o respuesta, la conducta se define siempre en términos físicos: su forma, su duración, etc. Sin embargo, lo que más nos interesa respecto a ella es su probabilidad; es decir, cuán probable es que ocurra o no en lo futuro. Por esto, se toma como medida básica de la conducta la tasa de respuesta. Por ejemplo, la tasa de respuesta es igual al número o frecuencia de respuestas por unidad de tiempo, o sea la frecuencia sobre el tiempo. Por eso, al describir una conducta, debemos registrar cuántas veces ocurre en un espacio determinado de tiempo.



3. El estímulo consecuencia de la conducta: esto último ocurre, como su propio nombre lo indica, a consecuencia de la conducta que ha tenido lugar. No se presenta simplemente en relación temporal estrecha con la conducta, sino que es indispensable que ocurra a consecuencia de dicha conducta. Esta consecuencia tiene un efecto característico que la define, y es que hace que sea más probable que la conducta vuelva a ocurrir en lo futuro. A este aumento en la probabilidad futura de la conducta se le denomina *reforzamiento*. Al efecto producido por el estímulo consecuencia de la conducta, le llamaremos *estímulo reforzador*.
4. Eventos disposicionales: éstos son acciones en el medio que alteran la disposición del organismo a responder ante ciertos estímulos. Alteran directamente la efectividad de los estímulos discriminativos y los reforzadores; ejemplo de ello, son la privación de comida, que predispondrá a que un alimento constituya a un reforzador poderoso, o la privación de sueño, que puede hacer que la vista de un colchón constituya un estímulo discriminativo para ir a dormir.

### 2.1.1 Principios del análisis conductual aplicado

Los principios del análisis conductual son afirmaciones que descubren relaciones demostradas entre variables conductuales y ambientales. Revisemos los principales que constituyen los hechos de la ciencia de la psicología para estudiar a los seres vivos:

- a) Adquisición de conductas: los procedimientos utilizados en la aplicación práctica para la adquisición de conductas son:
  - Reforzamiento positivo: éste se distingue porque produce consistentemente un aumento en la probabilidad de presentación de la conducta; es decir, hace más factible que una determinada conducta se presente con mayor frecuencia en lo futuro. Éste es el procedimiento más utilizado, gobierna una buena medida nuestras relaciones sociales y es empleado con gran consistencia por la familia y las instituciones educativas.

- Moldeamiento por aproximaciones sucesivas: el primer paso consiste en definir de la manera más precisa posible cuál es la conducta final que deseamos obtener. Una vez que se ha definido dicha respuesta terminal, se comienza por elegir una conducta más amplia dentro de la cual esté incluida la que hemos previsto, o que tenga alguna semejanza formal con ella. Luego de elegida aquella conducta que por supuesto el sujeto debe mostrar dentro de su repertorio, se refuerza consistentemente hasta que se presente con frecuencia. El paso siguiente consiste en restringir la amplitud de esta conducta y hacerla cada vez más parecida a la conducta deseada, mediante un reforzamiento diferencial.
  - Reforzamiento negativo: es el aumento en la probabilidad de que una respuesta se presente como consecuencia de la omisión de un estímulo u objeto.
  - La imitación: la conducta del sujeto debe ser copiada del modelo que se le presenta.
- b) Mantenimiento de conductas: el propósito de este procedimiento, es lograr que una conducta se siga emitiendo indefinidamente incluso bajo condiciones distintas a las de su adquisición; es decir, que no se requiera seguir reforzando siempre todas y cada una de las conductas que se presentan. Algunos procedimientos del mantenimiento de conductas para lograrlo son:
- Reforzamiento intermitente: consiste en presentar el reforzador de manera discontinua, es decir, no se refuerzan todas y cada una de las respuestas del sujeto, sino solamente algunas de ellas. Este reforzamiento de la conducta puede basarse en varias formas de presentación temporal del reforzador. Puede programarse teniendo en cuenta el número de respuestas o también el tiempo que transcurre.
  - Control de estímulos: aquí si un estímulo está siempre presente cuando se refuerza una respuesta (y además cosa importante, ausente cuando no se refuerza), la

conducta en cuestión se emite con mayor probabilidad ante dicho estímulo que en cualquier otra situación.

- Generalización de estímulos: consiste en presentar el reforzamiento de una respuesta, asociado al mayor número posible de estímulos, con arreglo a los propósitos particulares del programa.
  - Reforzadores condicionados: podemos decir que poseemos un reforzador condicionado cuando éste puede sustituir al reforzador incondicionado que utilizamos, y seguimos siendo capaces de mantener la conducta puesto que no disminuye sensiblemente su frecuencia.
  - Encadenamiento: se refiere al eslabonamiento de segmentos conductuales más simples en una sola conducta compleja.
- c) Estímulos suplementarios: su función es de primordial importancia en la adquisición inicial de la respuesta, a través de ellos como procedimientos de apoyo, se ha logrado “extraer” o “facilitar” la conducta, se retiran, para dejar paso a los procedimientos normales. Éstos se describen de la siguiente forma:
- Estímulos instigadores: su función consiste en forzar la emisión de la respuesta; en consecuencia, debemos tener la certeza previa de que tal respuesta existe en el repertorio del sujeto, como también que el estímulo elegido para instigarla es el apropiado. En términos generales, podemos dividir a los estímulos instigadores en dos clases: a) físicos y b) verbales.
  - Estímulos de preparación: la función primordial es indicar, antes de que la situación de respuesta propiamente dicha se presente, cuál es la respuesta y bajo qué condiciones va a ser reforzada. En otras palabras, consiste en un procedimiento adicional que añade “información” respecto a lo que se espera del sujeto, en la situación particular donde se está reforzando una conducta en especial.

- Estímulos de apoyo y desvanecimiento: son estímulos que ya tienen control sobre la conducta que deseamos reforzar dentro de una nueva situación, o bien son fácilmente discriminables por parte del sujeto; en consecuencia, establecen una conducta apropiada ante ellos y no representa una tarea difícil. Son para identificar esos aspectos de alguna manera, aditivo o sustractivo, según se añadan o se retiren estímulos, respectivamente.
  - Probación<sup>2</sup> y *exposición del reforzamiento*: este procedimiento se utiliza cuando el sujeto tiene poca familiaridad con el reforzador que vamos a utilizar en especial, o cuando el reforzador va a ser administrado fuera de su contexto usual (*exposición del reforzamiento*), se aplica cuando no es posible que el sujeto participe activamente, como en el caso de la probación, en la familiarización con el reforzador. Entonces, se procede a exponerlo a las condiciones lo más parecidas que se pueda a aquellas en las cuales se utiliza el reforzamiento, e incluye, si es posible, a otra persona que esté disfrutando del reforzador.
- d) Reducción de conductas: estos procedimientos se aplican cuando deseamos que desaparezca una respuesta que está dentro del repertorio de conductas de un sujeto. En general, se trata de suprimir aquellas conductas cuyas consecuencias son aversivas o dañinas para otros sujetos o para el mismo sujeto, o que le impiden tener acceso a fuentes de reforzamiento adicionales. Los procedimientos para la reducción de conducta son los siguientes:
- Extinción operante: este procedimiento consiste en suspender la entrega de reforzamiento, es decir, suprimir las consecuencias que siguen a determinada conducta. La suspensión del reforzamiento debe ser completa; el reforzador ya no se debe administrar nunca para esa respuesta.

---

2 La probación consiste en hacer que el sujeto se familiarice directamente con el reforzador en la situación particular en que va a ser reforzado, entrando en contacto directo con dicho reforzador.

- **Tiempo fuera del reforzamiento:** es un procedimiento de gran utilidad cuando, aun conociendo, el reforzador que mantiene la conducta, no podemos suspender su administración. Lo que se hace entonces es sacar al sujeto de la situación cuando emite la conducta que deseamos suprimir; como consecuencia, el sujeto pierde contacto con los estímulos discriminativos, reforzadores condicionados y reforzadores incondicionados. Este procedimiento produce efectos más rápidos que la extinción, aun cuando tiene la obvia desventaja de que no modifica de manera directa la administración de reforzadores en el medio y, por tanto, no nos otorga seguridad alguna de que la respuesta no vuelva a aparecer un tiempo después.
- **Castigo positivo:** el castigo es un procedimiento mediante el cual aplicamos un estímulo —que vamos a denominar punitivo— como consecuencia de una conducta; el efecto que sigue es la supresión de dicha conducta por reducción de su probabilidad futura. Hay que llenar, pues, dos requisitos: a) que el estímulo punitivo se presente después de la respuesta y como consecuencia de ésta y b) que efectivamente se reduzca la probabilidad de la conducta en cuestión. Si no se cumplen ambos requisitos no podemos hablar de castigo.
- **Estímulos aversivos condicionados:** en la supresión condicionada se presenta un estímulo neutral que parece no tener efecto alguno sobre la conducta, y se le aparea o asocia con un estímulo punitivo. El estímulo neutral, que puede ser una palabra, la presencia física de una persona, un estímulo físico cualquiera (luz, sonido, etc.), debe presentarse muy poco antes del estímulo punitivo. Dado que el estímulo punitivo, por definición funciona como castigo, se da por supuesto, que la asociación de estos dos estímulos se efectuará en presencia de la conducta indeseable que se va a suprimir. Después de repetir varias veces la presentación conjunta de estos estímulos, bastará presentar el estímulo neutro para que la conducta se suprima mientras aquel está presente. Decimos, pues, que se ha convertido en un estímulo aversivo condicionado.

- **Reforzamiento de conductas incompatibles:** existe una forma de suprimir una conducta sin necesidad de estimulación aversiva. Se basa en el reforzamiento de otras conductas, incompatibles con la respuesta que se va a suprimir. El diseño del procedimiento es muy simple: se especifica una conducta tal que, al emitirse, imposibilite que la conducta indeseable se efectúe. Una vez planteada la situación de respuesta, se refuerza activamente la conducta incompatible de manera continua, sin aplicar ninguna consecuencia a la conducta indeseable. El aumento de la conducta incompatible se traduce en una disminución concomitante de la conducta indeseable.
- **Costo de respuesta o castigo negativo:** este procedimiento se emplea cuando el sujeto tiene a mano algún reforzador que es susceptible de ser retirado, es decir, cuando podemos quitarle al sujeto un reforzador que obra en su poder. El rasgo fundamental del procedimiento consiste en la posibilidad de quitar, como consecuencia de la conducta, algún reforzador disponible. Ello ocasiona la reducción de la respuesta, cuya consecuencia es la pérdida de reforzamiento.
- **Saciedad:** se aumenta en forma considerable la administración del reforzamiento, como consecuencia o no de la conducta indeseable que está manteniendo, hasta que se sacia al sujeto, de manera que el reforzador pierde su valor como tal. Un reforzador que se presenta con mucha frecuencia y en grandes cantidades produce saciedad y pierde su eficacia en el mantenimiento de la conducta: de eso nos aprovechamos en ocasiones para suprimir algunas conductas que están mantenidas por reforzadores manifiestos.

Después de realizar una revisión teórica del análisis conductual aplicado y de sus procedimientos podemos concluir lo siguiente:

- El maestro adquirirá nuevas satisfacciones de la enseñanza, porque se encontrará en una situación que le permitirá presenciar en forma concreta el avance de cada alumno, en su clase y sabrá qué hacer cuando éste no esté

logrando el progreso razonable; no podrá más que ganar nueva confianza en sí mismo como maestro, porque sabrá qué está haciendo y porqué. Además, estará más seguro, sabiendo que sus prácticas de enseñanza se basan en principios demostrados y podrá refinar y extender sus métodos, de acuerdo con los nuevos hallazgos. Tendrá también oportunidades de probar nuevas formas de enseñar las materias comunes, y de explorar caminos para enseñar aquellas aún no programadas.

- Poner a funcionar estos procedimientos probablemente proporcionará una base común para la discusión de problemas. No existirá diferencia en si, el problema es la persistente conducta desviada, dificultades en el currículum, especialmente, se basará en conceptos y principios experimentales y hará avanzar a la educación como profesión.
- El último resultado, desde luego, será una comunidad mejor educada. Primer requisito para equipar a una sociedad en el manejo de los avances de la ciencia y la tecnología para alcanzar objetivos humanitarios.

## 2.2 Propuesta teórica de Skinner<sup>3</sup>

Los principios teóricos que propone son dos: el primero, es de *orden metodológico*, pone en marcha un nuevo dispositivo experimental, la caja de condicionamiento operante en la que un animal aprende a producir un acto motor simple como el apretar una palanca, seguido de una consecuencia reforzante, por ejemplo, un poco de alimento; este dispositivo no sale de la nada: deriva a la vez de la *puzzle box* de Thorndike y de una simplificación del laberinto.

En este principio, la técnica y mecanismos estudiados en el condicionamiento operante, son estrechamente interdependientes. Da fórmula al *control del comportamiento por su consecuen-*

---

3 Frederic Burrhus Skinner psicólogo estadounidense nacido en Susquehanna, Pennsylvania en 1904 y murió en 1990, formado en la Universidad de Harvard, llegó a ser el principal representante del conductismo en su país, escuela que pretende explicar el comportamiento humano y animal en términos de respuesta a diferentes estímulos.

*cia*. Retoma por su cuenta la ley del efecto a la que reconoce su afiliación pero elabora, desde sus primeros trabajos una distinción teórica fundamental entre el mecanismo de condicionamiento pavloviano respondiente desencadenado por el estímulo condicionado y el del condicionamiento operante emitido espontáneamente por el sujeto. Esta distinción suministra, la base no solamente de sus análisis empíricos sino también de sus extensiones teóricas incorporando los aprendizajes individuales a un modelo evolucionista cercano al darwinismo generalizado propuesto en diversos campos de la ciencia.

El segundo principio, es en el *plano epistemológico*, el cual distingue muy pronto su posición en el seno del conductismo, como indica el calificativo frecuente empleado del conductismo radical. Se opone al conductismo metodológico, el cual para Skinner, se adhiere a la mayoría de sus contemporáneos que reclaman para sí el conductismo. El objeto de su investigación de acceder a ella directamente a no estudiar más que las manifestaciones visibles, los comportamientos, el conductismo metodológico sigue siendo así fundamentalmente dualista, a diferencia del conductismo radical, que rechaza toda distinción entre lo mental y lo comportamental. Denuncia por otra parte el mentalismo, o tendencia a atribuir la causa de los comportamientos a estados o procesos mentales, un ejemplo clásico hace referencia a la teoría de las necesidades, donde cada categoría de conducta encontraba su explicación en la necesidad correspondiente (como las conductas alimenticias se explicaban por las necesidades alimenticias, las conductas agresivas por la necesidad de agresión, las conductas imitativas por una necesidad de identificación, etcétera).

Skinner distinguió la conducta desencadenada por el estímulo (condicionamiento respondiente) y conducta emitida por el organismo (condicionamiento operante). Definió una respuesta no como una serie de conocimientos específicos, sino como un acto operante que produce un efecto específico en el entorno. Cualquier tipo de comportamiento que produce tal efecto común se le llama operante.

Es obvio que la mayor parte de la conducta de los organismos especialmente de los organismos humanos es operante y no respondiente. Las respuestas del condicionamiento se agrupan de acuerdo con su efecto común en el medio ambiente. En el labora-



torio este efecto se determina por el experimentador, de ahí que el problema de medida en el condicionamiento, no es descubrir la respuesta a un estímulo, sino construir un ingenio que sea sensible a los cambios del organismo producidos por el aprendizaje. La posibilidad de intervalos es grande y hay muchas clases distintas de aparatos. Vamos a describir unas cuantas de las medidas más comúnmente usadas.

### **2.3 Principios de la programación skinneriana**

La tarea del programador consiste en crear materiales de instrucción que sinteticen los siguientes principios:

1. Respuesta activa: el estudiante aprende lo que el programa le induce a hacer. Una respuesta activa no es forzosamente pequeña, como tampoco (en la versión definitiva del programa) descubierta. Skinner declara que hay “intercambio constante entre programa y estudiante” y que “la máquina no presenta simplemente algo que debe aprenderse: induce a una actividad sostenida”.
2. Mínimo de errores: mediante un buen plan de instrucción y por medio de pruebas y revisiones repetidas de la misma, se reducen a un mínimo los errores de los estudiantes, en las respuestas que dan a los cuadros y en su demostración de la conducta final deseada. Si un estudiante ha de contestar para poder aprender, también puede darse el caso de que aprenda su propia respuesta. De ello, podemos deducir el principio de que, una vez cometido un error, el estudiante debe enterarse enseguida de que se ha equivocado, con el fin de evitar que esta situación se repita.
3. Conocimiento de los resultados: de alguna manera se le debe proporcionar al estudiante esta comprobación inmediata respecto a lo correcto de su respuesta. Esto se puede lograr mediante un planeamiento hábil, que le induce a acertar y a estar seguro de haber acertado, o proporcionándole una respuesta guía para que él mismo la compruebe cuando se sienta inseguro o equivocado. Inmediatamente después de escribir (pensar o decir) su respuesta, el estudiante que avanza en un programa lineal encuentra un “conocimiento de los resultados”. Compara la respuesta

que dio con la contestación correcta que le proporciona el programador. Si su respuesta es correcta, se verá “confirmada”. De ser incorrecta, por lo menos ya ha leído la respuesta correcta, lo cual implica la posibilidad (aunque no la garantía) de que responderá correctamente, la próxima vez que le hagan una pregunta similar. Cuando un estudiante no tiene la menor certidumbre respecto a lo correcto de su respuesta, el maestro debe proporcionarle el “conocimiento de los resultados”.

### 2.3.1 Aportaciones de Skinner a la educación

Su aportación a la psicología de la educación, no debe limitarse a las máquinas de enseñar, sus análisis de las situaciones escolares, desembocaron en propuestas concretas de disposición de las condiciones de aprendizaje que llevan a los alumnos a la construcción activa y autónoma de su saber; además, favorecen la diversificación de sus repertorios intelectuales que lo lleva a propiciar la creatividad. Son implicados directamente en la situación didáctica en el salón de clases a la conducta observable del alumno, en relación con las técnicas de instrucción del maestro, al material del maestro, a las contingencias de reforzamiento y a las condiciones disponibles.

La enseñanza, según Skinner, es una situación en que el maestro arregla las contingencias de reforzamiento a fin de expeditar el aprendizaje por parte del alumno. Quien enseña es el que programa, y dado que generalmente trabaja por sí mismo en la clase, podemos ubicarlo como “el programador solitario”, el que arregla aquellas contingencias que desarrollen una apropiada conducta de estudio, prestando atención, por ejemplo, al material que ha de ser aprendido y, en forma tentativa, manipula las contingencias, de tal manera, que dicha conducta sea parte de la forma en que el alumno enfrenta, en lo futuro, su labor académica. Asimismo, arregla contingencias al programa de las materias formales (programas visibles), los modales y la conducta moral (programas invisibles), de tal manera que cada alumno realice progresos a su propio ritmo, aproximadamente con el mínimo de frustración o de consecuencias aversivas. A veces encuentra necesario, también, arreglar contingencias que reduzcan o eliminen aquellas conduc-

tas que compitan con la adquisición de conductas académicas y sociales deseadas.

Se opone al uso del castigo por parte del maestro por los efectos indeseables que genera, como son los sentimientos de temor, agresión, angustia, etc., conductas que en su opinión impiden el aprendizaje. La alternativa es diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje donde el aprender se convierta en un proceso agradable y satisfactorio para los involucrados. Postula también, que la capacidad de enseñar no es algo innato ni un arte, sino un conjunto de conocimientos y habilidades que puedan ser adquiridos mediante el adiestramiento. En resumen, asigna al *profesor* un papel directo y controlador del proceso de aprendizaje; se le define como “ingeniero conductual” que moldea comportamientos positivamente valorados por la escuela.

Por otro lado, considera que el *aprendizaje* es el momento que da la posibilidad de que ocurra una respuesta cuando se presenta un estímulo. El *aprendizaje* es un cambio paulatino y ascendente. En este sentido, dice que para enseñar a los estudiantes debe utilizar los siguientes criterios usados en el laboratorio para enseñar a los animales.

- a) Producir respuestas deseables en presencia de estímulos discriminativos y reforzar estas respuestas de inmediato.
- b) Continuar con los indicios y el reforzamiento hasta que las respuestas queden bien establecidas
- c) Moldear el reforzamiento una vez que se pueda mantener sin la conexión E-R establecida.

## 2.4 Tecnología educativa

La tecnología<sup>4</sup> educativa ha producido un cambio didáctico revolucionario. Su denominación refleja el intento de precisar la función didáctica e incorporarla al ámbito general de la tecnología

---

4 Por tecnología se entiende una manera determinada de conducir la acción, forma de planificar y controlar el proceso operativo. Es el conjunto de todos los conocimientos adecuadamente organizados, necesarios para la producción y comercialización de un bien o servicio, forma sistemática de planificar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje, basado en el conocimiento del desarrollo humano y empleando recursos humanos y no humanos para alcanzar una instrucción efectiva.

moderna. No deben confundirse tales medios de orden metodológico con los elementos materiales que puedan intervenir en ellos. Especialmente ilustrativas resultan las palabras que implican un orden para deslindar la tecnología de las máquinas.<sup>5</sup>

Por consiguiente, convendrá salir al paso de falsas obras de “tecnología” o de los falsos procesos tecnológicos, que se refieran exclusivamente a los modernos aparatos didácticos, más o menos sofisticados, sin analizar su versatilidad y relación con los restantes elementos del sistema instructivo. Del mismo modo que es posible una tecnología sin máquinas, es igualmente posible un empleo de las máquinas sin ninguna visión tecnológica. Una máquina de enseñar o un circuito cerrado de televisión puede ser utilizado de la forma más artesanal, y por el contrario, el clásico pizarrón es susceptible de empleo de manera totalmente controlada, efectiva y racional; esto es, tecnológica.

No vamos a entrar ahora en las diferencias entre ciencia y tecnología porque tal problemática nos llevaría muy lejos. Basta decir, que la ciencia, como vimos en la unidad anterior, se preocupa de obtener la verdad (con todas las limitaciones que tal afirmación supone, desde luego) mientras la tecnología esta dirigida a la aplicación del conocimiento científico.

La tecnología educativa produce dos frutos importantes:

1. Textos programados: son textos iniciales, los cuales guían al estudiante para contenidos más complejos. Los programas comparten las siguientes ventajas con el tutor individual que los hacen superiores a otras técnicas de enseñanza: a) cada estudiante avanza a su propia velocidad y ritmo, pudiendo elevar gradualmente sus niveles de competencia; b) se avanza sólo después de haber dominado completamente las etapas previas; c) debido a este progreso gradual y con ayuda de ciertas técnicas de instrucción acierta casi siempre; d) el estudiante tiene participación activa y recibe confirmación inmediata de sus éxitos; e) las unidades están construidas de tal manera que deben comprender el punto

---

5 La máquina es un objeto concreto producto de la técnica, ciertamente de la que necesita para su diseño y utilización. La técnica, es un concepto jerárquicamente superior al de la máquina y, en cierto modo, independiente de ella, ya que existe la posibilidad de una técnica sin máquinas en el sentido estricto de la palabra.

crítico para poder proporcionar la respuesta; f) en el programa, los “conceptos” se presentan con gran variedad de ejemplos y arreglos sintácticos, en un esfuerzo para lograr la máxima generalización a otras situaciones y h) el registro de las respuestas del estudiante suministra al programador una información valiosa para revisiones posteriores.

2. Máquinas de enseñar: históricamente, el primer modelo de programación fue el llamado “lineal” derivado, por una parte, de las sugerencias de Skinner y, por la otra, de las características que tenían las primeras máquinas de enseñar. Es obvio que la máquina, en sí, no enseña. Pone sencillamente en contacto al estudiante con la persona que elaboró el material presentado. Es un procedimiento para ahorrar trabajo, ya que puede poner en contacto al programador con un número limitado de estudiantes. Existe un constante intercambio entre el programa y el estudiante. A diferencia de las clases, libros de texto y auxiliares audiovisuales comunes, la máquina no presenta simplemente algo que se debe aprender, sino que induce a una actividad sostenida. En este contexto, el estudiante está siempre atento y ocupado. Al igual que un buen maestro, la máquina insiste en que se entienda perfectamente un punto dado, ya sea cuadro por cuadro o serie por serie, antes de que el estudiante prosiga.

La máquina ayuda al estudiante a dar la respuesta correcta. Lo hace, en parte, gracias a la construcción ordenada del programa, y en parte mediante técnicas de instrucción, sugerencias, indicaciones y así sucesivamente, derivadas de un análisis de la conducta verbal. Por último, la máquina, al igual que el preceptor privado, refuerza al estudiante con cada respuesta correcta, el estudiante debe avanzar secuencialmente. La máquina la deben diseñar de manera que el estudiante tenga que dar cada paso y hacerlo en el orden prescrito.

### **Guía de evaluación**

1. ¿Cuáles son los supuestos básicos de la teoría conductista?
2. ¿Por qué se denomina relación funcional?
3. ¿Qué es la conducta?
4. ¿Qué es el análisis de tareas?
5. De acuerdo con la teoría conductista, ¿qué es?:
  - La educación
  - Aprender
  - El profesor
  - El alumno
6. ¿Cuáles son las características básicas para que se produzca el aprendizaje?
7. ¿Qué es el análisis conductual aplicado?
8. ¿Qué es la triple relación de contingencia?
9. ¿Cuáles son los principios fundamentales de análisis conductual aplicado?
10. Describe los procedimientos fundamentales de:
  - La adquisición de conductas
  - Mantenimiento de conductas
  - Estímulos suplementarios
  - La reducción de conductas
11. Describe los principios teóricos que propone Skinner
12. ¿Cuáles son los principios de la tarea del programador según Skinner?
13. ¿Cuales son las aportaciones de Skinner a la educación?
14. Para Skinner, qué es:
  - La enseñanza
  - El profesor
  - El aprendizaje
15. ¿Que es la tecnología educativa?
16. Describe cuáles son los frutos que propone la tecnología educativa

### **Para aprender más:**

1. Investiga ejemplos de los principios fundamentales de análisis conductual aplicado, en su contexto real.
2. Consulta a Skinner, 1970, 1978, 1981; Escobedo, 1999; Guzmán, 1993, para ampliar los principios y aportaciones de Skinner a la educación.

### UNIDAD III

## TEORÍA COGNOSCITIVA

La teoría cognoscitiva es resultado de la confluencia de distintas aproximaciones psicológicas y disciplinas afines, tales como la lingüística, la inteligencia artificial, la epistemología entre otras. No obstante, sus distintas procedencias, comparten el propósito de estudiar, analizar y comprender los procesos mentales.

Las raíces del cognoscitivismo se remontan a la psicología de la Gestalt,<sup>1</sup> escuela psicológica desarrollada a principios del siglo pasado en Alemania, caracterizada por enfatizar el trascendental papel que tienen los procesos perceptuales en la solución de problemas. Los gestaltistas no preguntaban ¿qué aprendió a hacer el individuo?, sino ¿cómo aprendió a percibir la situación?, para ellos aprender no consistía en agregar nuevas huellas y quitar las antiguas, sino en cambiar una gestalt por otra. Este cambio puede darse por medio de una nueva experiencia, la reflexión o el mero transcurso de tiempo. Postularon que las reestructuraciones se lograban por medio del *insight* o discernimiento repentino, que implica una comprensión profunda de una situación bajo un nuevo aspecto que antes no se veía.

Esta teoría tiene un gran arraigo en diferentes instituciones y escuelas del país. Entre algunos de los temas y aspectos de mayor aplicación destacan: la propuesta y desarrollo de las estrategias de aprendizaje para fomentar el autoaprendizaje en los alumnos; esto es, adquirir las habilidades de búsqueda y empleo eficiente de la información para lograr la autonomía en el aprendizaje. Las estrategias han venido a sustituir y perfeccionar las llamadas “técnicas y hábitos de estudio”. Otra área desarrollada, es la enseñanza de la creatividad en ámbitos educativos y laborales,

---

1 Gestalt es una palabra alemana que significa “forma”, “pauta” o “configuración”.

mediante estrategias y técnicas diseñadas específicamente para ello, cuya finalidad es fomentar la producción de ideas originales y prácticas para solucionar situaciones problemáticas. Al respecto existen libros y manuales donde se describen estos procedimientos, por ejemplo, los denominados “programas para enseñar a pensar”, cuyo propósito es fomentar las habilidades de análisis, razonamiento inductivo y deductivo, síntesis, solución de problemas, clasificación, pensamiento crítico, entre otras. Es decir, estos libros y manuales adiestran a los alumnos, en los mecanismos y procedimientos generales del pensamiento y razonamiento, dejando en segundo término la adquisición de cuerpos específicos de conocimiento.

Esta teoría considera que *la educación* debe contribuir a desarrollar los procesos cognoscitivos de los alumnos; para ello, es primordial conseguir que los estudiantes aprendan a aprender; esto es, a emplear las habilidades de autorregulación del aprendizaje y del pensamiento más que la mera acumulación de información o el manejo de contenidos. Por lo tanto, valoran positivamente que la educación promueva la curiosidad, la duda, la creatividad, el razonamiento y la imaginación. Es decir, la educación debe instruir a los alumnos en un conjunto de procedimientos indispensables para la realización exitosa de tareas intelectuales.

Definen al *aprendizaje* como el resultado de un proceso sistemático y organizado que tiene como propósito fundamental la reestructuración cualitativa de los esquemas,<sup>2</sup> ideas, percepciones o conceptos de las personas.

La tarea principal del profesor aquí, no es transmitir conocimientos sino fomentar el desarrollo y práctica de los procesos cognoscitivos del alumno. Su obligación consiste en presentar el material instruccional de manera organizada, interesante y coherente; sobre todo su *función*, es identificar los conocimientos previos que los alumnos tienen acerca del tema o contenido a enseñar, para relacionarlos con lo que van a aprender. Debe procurar hacer amena y atractiva la clase teniendo en cuenta que el fin último de su labor es lograr el aprendizaje significativo.

---

2 Los esquemas son unidades de información de carácter general que representan las características comunes de los objetos, hechos y procedimientos, así como de sus interrelaciones.



El *alumno* es visto como un activo procesador de información y el responsable de su propio aprendizaje. Se reconoce también que los estudiantes tienen distintas maneras de aprender, pensar, procesar y emplear la información, estas características son denominadas “estilos cognoscitivos”. Para el cognoscitivismo es esencial averiguar cuáles son los conocimientos y esquemas que el alumno posee para utilizarlos como apoyo y cimiento del nuevo aprendizaje.

Para el cognoscitivismo la *enseñanza* debe estar encaminada a promover la capacidad de aprendizaje del estudiante, perfeccionando las estrategias que promuevan la adquisición de cuerpos de conocimientos relevantes y que sean retenidos a largo plazo. En este sentido la metodología de la enseñanza desprendida de esta postura se centra en la promoción del dominio de las estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas (saber qué se sabe), autorregulatorias y la inducción de representaciones del conocimiento (esquemas) más elaboradas e inclusivas.

Dentro de esta postura se distinguen dos tipos de estrategias: *a) las instruccionales*, utilizadas por el profesor para diseñar situaciones de enseñanza, como por ejemplo, adecuar el material educativo a los esquemas de los alumnos para mejorar el proceso instruccional y facilitar así el aprendizaje de los mismos. Ejemplo de este tipo de estrategia, es el organizador anticipado, que consiste en presentar antes de la información más detallada o específica, un principio general y abarcador, el cual va a servir como puente para relacionar los conocimientos previos del alumno con la información nueva y facilitar su incorporación a los esquemas. Otros recursos instruccionales son la presentación de resúmenes, ilustraciones, preguntas intercaladas, redes semánticas, mapas conceptuales, etc., y *b) las de aprendizaje*, que son habilidades, hábitos, técnicas y destrezas utilizadas por el alumno para facilitar su aprendizaje, permitiéndole una mejor asimilación, comprensión y recuerdo de la información, son ejemplos de este tipo de estrategias: el autointerrogatorio, la imaginación, el identificar las ideas claves del material expuesto y la elaboración significativa de la información. Estas estrategias pretenden que el alumno se haga cargo de su propio proceso de aprendizaje y ayudarlo a mejorar su rendimiento académico.

En la *evaluación* no ha habido una aportación concreta de los cognoscitivistas, salvo la de enfatizar la trascendencia de evaluar las habilidades de pensamiento y razonamiento de los alumnos y no sólo el manejo de la información o grado de dominio de los contenidos. Desde esta perspectiva los propósitos de la evaluación deberían ser: valorar el grado en que la aplicación de los planes y contenidos de estudio contribuye al fomento y logro de la individualización de la enseñanza; sobre todo debería servir para facilitar el aprendizaje del alumno y mejorar la enseñanza.

En resumen, para el cognoscitivismo es primordial que el estudiante logre las destrezas de aplicar adecuadamente las estrategias metacognoscitivas y autorregulatorias, con lo cual podrá dirigir su propio proceso de aprendizaje para lograr una mejor representación del conocimiento y obtener una mayor consolidación del mismo.

Revisemos a los teóricos más representativos del cognoscitivismo: Jean Piaget, David Ausubel y Vygotsky.

### 3.1 Propuesta teórica de Jean Piaget<sup>3</sup>

Este autor estudió simultáneamente los fundamentos de la lógica y la formación de la inteligencia en el niño. Abordó la psicología genética<sup>4</sup> de una forma completamente nueva y realizó innumerables observaciones y experiencias, primero con sus hijos y luego con los alumnos de las escuelas primarias.

El *conocimiento* de acuerdo con su perspectiva, es un proceso donde el ser humano debe ser estudiado de manera histórica. A través de la epistemología estudia cómo cambia y evoluciona el conocimiento. Por tanto, define la *epistemología genética* como la disciplina que estudia los mecanismos y proce-

---

3 Jean Piaget, psicólogo y pedagogo nacido en Neuchâtel Suiza en 1896, murió en 1980. Aunque sus estudios formales fueron en zoología (disciplina en la que alcanzó el doctorado) pronto cambió su área de interés hacia la psicología, donde consolidó toda una corriente de pensamiento denominada genéricamente como cognoscitivismo. Conocido por sus trabajos pioneros sobre el desarrollo de la inteligencia en los niños, sus estudios tuvieron un gran impacto en el campo de la psicología infantil y de la educación.

4 Estudia cómo los seres humanos pasan de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento en el transcurso del desarrollo.

sos, mediante los cuales se pasa de los estados de menor conocimiento a los conocimientos más avanzados.

Por ello, considera que las personas por el hecho de ser organismos biológicos activos están en una permanente interacción con el medio, lo que permite lograr un conocimiento de los objetos externos del yo y de las relaciones con el objeto, ya que es un organismo que funciona en contacto adaptativo con el mundo; en otras palabras, el niño hereda las capacidades específicas y únicas de la especie humana y éstas no son independientes, sino que tienen influencia recíproca con el medio.

Desde su punto de vista, los dos mecanismos principales de la vida y del conocimiento en los seres humanos y en los animales son la *organización*, la cual está relacionada directamente con la capacidad de transformar y combinar elementos sensoriales discretos en estructuras; y la *adaptación*, que nos ayuda a considerar al conocimiento como el aspecto estructurante y generalizable del actuar (funcionamiento) de un individuo. A su vez, la adaptación de un organismo a su medio ambiente requiere *asimilación* entendida como la integración de los elementos externos a las estructuras de un organismo que está evolucionando o está ya completo y en la cual el sujeto se ajusta a las condiciones externas y la *acomodación*, referida al aspecto visible de un proceso operativo que indica las modificaciones que ocurren en todo el conjunto de un individuo como resultado de la influencia del medio ambiente, además, es la incorporación de los datos de la experiencia en las estructuras innatas del sujeto.

En esta perspectiva, los resultados de un determinado proceso cognoscitivo para el individuo, son el producto de la forma como se experimentaron los elementos del medio ambiente, de los mecanismos funcionales de asimilación y acomodación y las estructuras cognoscitivas del individuo. A su vez las estructuras cognoscitivas se organizan y reorganizan en forma sistemática desde el nacimiento hasta la edad madura y constituyen la base para las etapas cualitativamente diferentes del desarrollo del individuo y su correspondiente inteligencia. Entre la asimilación y la acomodación continuamente ocurren interacciones y la adaptación no tendría lugar si no tuvieran que regularse estas interacciones.

Concibe al *desarrollo cognitivo* como una sucesión de estadios y subestadios caracterizados por la forma especial en que los esquemas se organizan y combinan entre sí formando estructuras. Cada estadio marca el advenimiento de una etapa de equilibrio que se describe mediante una estructura lógico-matemática. El equilibrio propio de cada una de éstas no se alcanza por supuesto de golpe, sino que viene precedido por una etapa preoperacional. Pero para que podamos hablar de estadios hace falta, que se cumplan tres condiciones: a) el orden de sucesión de los estadios debe ser constante para todos los sujetos, aunque las edades medias correspondientes a cada estadio pueden variar de una población a otra; b) un estadio ha de poder caracterizarse por una forma de organización (estructuras que corresponden a un estadio se integran en las estructuras del estadio siguiente como caso particular y c) la visión del desarrollo organizado en estadios sucesivos cuyos niveles de equilibrio pueden ser descritos mediante escrituras lógicas, determinan también en gran medida, la problemática de los investigadores sobre el aprendizaje. Cualquier aprendizaje habrá de medirse en relación con las competencias cognitivas que ofrece cada estadio; esto último indicará pues, las posibilidades de aprender que tiene un sujeto. Por esto es necesario definir el nivel cognitivo de los sujetos antes de las sesiones de aprendizaje.

En este sentido, concibe al *desarrollo* como una sucesión de tres grandes periodos que son: la maduración, la experiencia con los objetos y la experiencia con las personas, los cuales se establecen por abstracciones físicas, y se reconocen como el resultado de una equilibración entre las variadas fuerzas que actúan dentro del medio. Para explicar la direccionalidad y el carácter integrador del desarrollo mental, evoca un cuarto factor endógeno, la *equilibración*, que es un factor interno pero no genéticamente programado. Para Piaget es un proceso de autorregulación, es decir, una serie de compensaciones activas del sujeto en reacción a perturbaciones exteriores (medio ambiente). Por otro lado, el *desarrollo intelectual* consiste precisamente en la construcción de mecanismos reguladores que aseguran formas de equilibrio cada vez más móviles, estables y capaces de compensar un número creciente de perturbaciones. La equilibración actúa pues como un verdadero motor de desarrollo. Sin embargo, el sistema cognitivo humano muestra una tendencia a reaccionar

ante las perturbaciones externas, introduciendo modificaciones en su organización que aseguren un equilibrio.

### *3.1.1 Conceptos básicos acerca del desarrollo cognoscitivo*

Para una mejor comprensión del desarrollo cognoscitivo, veamos algunos conceptos implícitos propuestos por Piaget:

- Capacidades: caracterizadas por el cambio, la habilidad de pensar y de comprender, éstas sufren pocos cambios después de los seis años.
- Capacidad mental: designa a la facultad de adaptarse satisfactoriamente al ambiente propio, esta adaptación requiere un juego recíproco de lo que ha llamado, asimilación y acomodación.
- Maduración: es el proceso de desarrollo del organismo, a través del cual el individuo cumple con su herencia biológica independientemente de las influencias ambientales.
- Pensamiento: actividad del individuo que se encuentra oculta pero que puede estar disponible para la experiencia introspectiva de las personas.
- Conceptos: son esquemas de acción, no de objetos materiales.
- Inteligencia: entendida como conocimiento, es mejor encararla como un instrumento general de éste, también sostiene que la inteligencia humana deriva del funcionamiento de estructuras cognitivas de acuerdo con un proceso de equilibración a partir de las abstracciones formales. La inteligencia implica compromiso, desarrollo y creatividad. Para que se desarrolle la inteligencia en un niño, debe mantenerse activa en un medio general humano. La observación está ligada con la inteligencia: los niños pueden utilizar su experiencia personal para la solución inteligente de un problema dado.

### 3.1.2 Etapas del desarrollo cognoscitivo

Revisemos las etapas del desarrollo cognoscitivo, de acuerdo con Piaget:

- a) Etapa sensoriomotriz (cero a dos años): se caracteriza por la actividad motriz del individuo, la cual manifiesta algo respecto de la estructura del organismo, en donde el aprendizaje se efectúa principalmente por la percepción del medio ambiente, a través de los sentidos, por el manejo de objetos que están y por otras acciones motoras. El niño empieza a discriminar varios objetos que están a su alrededor y va adquiriendo conciencia de los objetos, darle movimiento e imitar sonidos y acciones. Esta etapa sensoriomotora es esencialmente no verbal y es una actividad de pensamiento. A su vez, esta etapa del funcionamiento sensoriomotor<sup>5</sup> recorre una serie de subetapas las cuales son:
- Etapa reflexiva: (cero a un mes), aquí sus respuestas innatas se vuelven eficientes.
  - Etapas de reacción circular: (un mes a ocho meses), el sujeto por su propia voluntad comienza a repetir acciones, primero las acciones mismas para observar los resultados y por último para alcanzar las metas particulares.
  - Etapa de las combinaciones mentales: el sujeto aprende antes de actuar, en esto se comienza a dar en la etapa sensoriomotriz, lo importante aquí es la secuencia del desarrollo específico de los estadios y no de la edad mental.
- b) Etapa preoperacional o del desarrollo conceptual (dos a seis años): los esquemas del niño preoperatorio, aunque pueden funcionar separados de las acciones totalmente exteriores, siguen dependiendo de la experiencia personal; las características más importantes son: el desarrollo y ampliación del idioma. Aquí el niño empieza a emplear palabras, aunque esto no quiere decir que haya conceptualización, puesto que no se encuentra capacitado para aplicar los

---

5 Por funcionamiento sensoriomotor, Piaget entiende aquellas respuestas al ambiente que no requieren del amplio uso de símbolos o del lenguaje.

significados apropiados dentro del contexto verbal, aprende nombres de objetos, clasifica las cosas en una sola dimensión, conforma ciertos conceptos generales de relación como más grandes, etc., posteriormente empieza a dar conceptos y entre los dos y cuatro años los estímulos comienzan a cobrar sentido para él. Piaget llama a esto etapa del pensamiento preconceptual, durante este periodo el conocimiento del niño es independiente, sólo en parte, de la experiencia personal. En esta etapa pasa por otra la cual es denominada como etapa intuitiva, aquí el niño comienza mentalmente a construir imágenes más complejas y conceptos menos sencillos.

- c) Etapa de las operaciones concretas (seis a 11 años): aquí los niños aprenden a desarrollar conceptos con fundamento en más de una dimensión y empiezan a entender los cambios de puntos de vista y la presencia de objetos desde ciertos puntos de superioridad ocurriendo también la conservación de la longitud, del área y por último del volumen. Intervienen los símbolos, los cuales tienen siempre aspectos figurativos, el cual se refiere a lo que está presente y la configuración estática de una cosa y un aspecto operativo, que se refiere al conocimiento que opera y transforma una situación dada en una forma; así los aspectos figurativos se relacionan con el aprendizaje, mientras que los aspectos operativos ven el desarrollo. En esta etapa, el niño obtiene sus símbolos de los aspectos externos del medio. Imita movimientos específicos, esquemas o funciones externas específicas y cuando internaliza estas imitaciones las convierte en imágenes internas. Éstas forman su mundo interior de símbolos; es decir, es capaz de representar, o sea de producir y comprender un esquema figurativo como símbolo operativo, donde el aprendizaje operatorio depende de su nivel cognitivo, donde intervienen elementos lógicos del desarrollo sobre todo la experiencia de los sujetos.
- d) Etapa de las operaciones formales (*11 años en adelante*): el niño entre los 11 y 13 años y entre los 14 y 15 años, utiliza los instrumentos intelectuales necesarios para la experimentación propiamente dicha. Estos instrumentos son de dos clases: a) instrumentos de pensamiento en forma de una

combinatoria y de operaciones preposicionales que permiten oponer las implicaciones y las no implicaciones, las disyunciones no exclusivas con las exclusivas y toda otra serie de operaciones propias del pensamiento formal; y b) el adolescente adquiere ya la capacidad de disociar estos factores en hipótesis previas y en hacerlos variar experimentalmente uno a uno, neutralizando los otros o combinando de distintas maneras; es decir, aprender a resolver problemas científicos abstractos, y es cuando las estructuras operatorias se han realizado plenamente, el organismo humano se somete a regulaciones operatorias que son superiores a las regulaciones sensoriomotrices o a las regulaciones intuitivas del periodo preoperatorio.

### 3.1.3 Aplicaciones a la educación

El objetivo indirecto más importante de una educación para pensar, es ayudar a que los individuos tomen parte activa e inteligente en la formación de la vida de la sociedad, desde las relaciones personales dentro de la familia hasta las actitudes hacia personas que viven en otros países bajo sistemas sociales diferentes.

Para Piaget, la enseñanza futura deberá eliminar barreras y abrir múltiples puertas laterales a los alumnos para darles el libre paso de una sección a otra con una posible selección de múltiples combinaciones. Él clasifica a la educación en: a) *intelectual* la cual, supone necesariamente la intervención de un ambiente colectivo, es a la vez un factor de formación moral y fuente de intercambio intelectual y b) *moral*, la cual, pretende formar individuos sometidos a la coacción de las tradiciones y de las generaciones anteriores, con responsabilidad libremente asumida.

Para él, existen tres tipos de aplicaciones directas de la psicología genética que han tenido un mayor impacto en la teoría y la práctica educativa.

- a) El desarrollo cognitivo y los objetivos de la educación escolar: el desarrollo consiste en la construcción de una serie de estructuras que determinan la naturaleza y la amplitud de los intercambios de la persona con su medio y que, además, se suceden invariablemente respetando la tenden-



cia hacia un equilibrio mejor, podemos entonces concluir que el objetivo último de la educación ha de ser potenciar y favorecer la contracción de dichas estructuras. En el caso de la educación preescolar, por ejemplo, la acción pedagógica estará dirigida fundamentalmente a potenciar y favorecer la construcción de las estructuras operatorias concretas y las competencias que las caracterizan como: juicio moral autónomo, reciprocidad en las relaciones, coordinación de los puntos de vista, etc., en la educación primaria, el objetivo último consistirá en potenciar y favorecer la construcción progresiva de las estructuras operatorias formales y las competencias cognitivas, afectivas y relacionales que las caracterizan. La educación escolar, como todo tipo de educación, es esencialmente una práctica social entre cuyas funciones ocupan un lugar destacado, la transmisión de los saberes históricamente construidos y culturalmente organizados.

- b) El nivel de desarrollo y la capacidad de aprendizaje: la capacidad de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del sujeto. La posibilidad de que un alumno pueda realizar un determinado aprendizaje está obviamente limitada por su nivel de competencia cognitiva. Los niveles de desarrollo identificados por la psicología genética, en la medida en que definen niveles de competencia cognitiva que determinan lo que el sujeto puede comprender, hacer o aprender en un momento determinado, son útiles como punto de referencia para seleccionar los contenidos de enseñanza. Asimismo, proporcionan criterios sobre el orden o secuencia a seguir en la presentación de los contenidos en función de la jerarquía de competencias cognitivas que presupone el aprendizaje. La adecuación de los contenidos a las competencias cognitivas de los alumnos presentan limitaciones claras. La primera limitación tiene su origen en el hecho de que las edades medias en que se alcanzan los niveles sucesivos de competencia cognitiva tienen sólo un valor indicativo. Aunque el orden sea constante para cualquier sujeto, no es extraño encontrar variaciones de hasta tres o cuatro años según el medio sociocultural y la historia personal de los sujetos. Una segunda limitación, es el nivel de desarrollo cognitivo, que actúa

como una condición necesaria, pero no suficiente, para el aprendizaje de los contenidos escolares.

- c) El funcionamiento cognitivo y la metodología de la enseñanza: la explicación de Piaget de cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de conocimiento más avanzado proporciona múltiples sugerencias para la enseñanza: el aprendizaje escolar no consiste en una recepción pasiva del conocimiento, sino más bien en un proceso activo de elaboración; los errores de comprensión provocados por las asimilaciones incompletas o incorrectas del contenido son peldaños necesarios y a menudo útiles de este proceso activo de elaboración; la enseñanza debe favorecer las interacciones múltiples entre el alumno y los contenidos que tienen que aprender; el alumno construye el conocimiento a través de las acciones afectivas o mentales que realiza sobre el contenido de aprendizaje, etc. Junto a estos principios, que han supuesto en ocasiones un espaldarazo y una profundización de planteamientos pedagógicos innovadores presentes en el panorama educativo desde principios de siglo, el constructivismo genético ha dado lugar a dos interpretaciones globales de la enseñanza que han tenido una amplia difusión.

Por otro lado, desde nuestro punto de vista, las dos prácticas educativas más utilizadas en la teoría piagetiana son:

- Desarrollo de habilidades: aquí se subraya la función que desempeñan las acciones en relación con la percepción. Por ejemplo, el reconocimiento de figuras geométricas no sólo se logró, por el mejor ejercicio de la percepción (de la información sensorial que acaba de adquirir), sino por el reconocimiento de las actividades perceptivas que se adquieren para el reconocimiento de distintas figuras geométricas. Lo importante de estas actividades perceptuales no son las acciones sino la construcción mental activa.
- De lo concreto a lo abstracto: el reconocimiento de la explicación de las cosas de manera verbal, resultan insuficientes para que los niños aprendan, ha permitido entender la necesidad de aprender primero a partir de la

adquisición de experiencias concretas y luego pasar a la adquisición de abstracciones. La experiencia concreta se refiere al contacto directo con los objetos y sucesos reales, por su parte el pensamiento abstracto se refiere al uso de las representaciones y a los conceptos de orden de más alto nivel, a medida que el ser humano se desarrolla y utiliza esquemas cada vez más complejos para organizar la información y entender el mundo externo.

### *3.1.4 Principios pedagógicos de la teoría piagetiana*

Desde estos principios, el *aprendizaje* es un cambio de conducta resultante de una interacción con el ambiente. Se establece por abstracciones físicas, manipulando los objetos, buscando respuestas, experimentando y practicando. Debe ser un proceso activo, porque el conocimiento se construye desde adentro. El principal logro de la teoría piagetiana es que permitió entender que los niños pueden efectuar su propio aprendizaje, al darles la oportunidad de que ellos mismos experimenten su propia práctica pedagógica, manipulando objetos y símbolos, realizando preguntas y buscando sus propias respuestas, conciliando lo que encuentran por primera vez con lo que descubren en un segundo momento, comparando sus descubrimientos con los otros.

Otro principio básico es la aceptación del reconocimiento de las interacciones sociales entre los niños y no sólo entre el niño y el adulto.

Un tercer principio, menciona que la actividad intelectual se basa más en la experiencia directa que en el lenguaje. Afirma que el primer objetivo de la educación debería ser el de enseñar a pensar, antes que insistir en que el aprendizaje recaiga exclusivamente en el uso de las palabras y el lenguaje. El rescate principal que obtuvo se centró en la idea de privilegiar las acciones sobre las cosas más que la escuela al maestro o a la lectura de los libros.

Tal vez, la crítica fundamental se centró en el criterio de que lo que hace que un método sea activo no son las acciones externas del educador, sino la posibilidad de que el educando construya activamente su propio conocimiento.

### 3.1.5 *La teoría piagetiana y la educación por la acción*

Una de las características más importantes de esta corriente, es la importancia que le da a la acción como proceso dinámico interno para la adquisición del conocimiento. La acción deberá manifestarse como un proceso dinámico de los esquemas cognitivos que operan en la realidad. La intención de esta teoría sería la de formar individuos capaces de alcanzar una autonomía intelectual y moral por medio de la autoformación y del autogobierno respectivamente. El juego y la observación se convierten en momentos pedagógicos importantes, ya que ambos permiten al niño desarrollar procesos activos de pensamiento. En los primeros años de escolaridad elemental son la última oportunidad para ofrecer a los jóvenes una experiencia espontánea de éxito, para ello se debe comenzar preguntando qué clase de escuela es psicológicamente adecuada para los niños hoy en día.

De entre todas las instituciones, la escuela debe ser considerada como la institución más conservadora, la que menos ha cambiado en el curso de los años y la más compleja en cuanto a inversiones sociales, políticas, profesionales y cívicas.

### **Guía de evaluación:**

1. ¿Qué es el cognoscitismo?
2. De acuerdo con la teoría cognoscitiva, cómo conciben a:
  - La educación
  - El aprendizaje
  - Al profesor
  - Al alumno
  - A la enseñanza
  - A la evaluación
3. Explica los tipos de estrategias de la educación que propone el cognoscitismo.
4. ¿Qué es la epistemología genética?
5. De acuerdo con Piaget, qué es:
  - El conocimiento
  - La organización
  - La adaptación
  - La asimilación
  - La acomodación
  - El desarrollo
  - El desarrollo cognitivo
  - La equilibración
  - El desarrollo intelectual
  - Las capacidades
  - La capacidad mental
  - La maduración
  - El pensamiento
  - La inteligencia
6. Describe las etapas del desarrollo cognoscitivo.
7. De acuerdo con Piaget:
  - Describe las aplicaciones directas a la educación
  - Describe las dos prácticas educativas más utilizadas a la educación
  - Describe los principios pedagógicos

### **Para aprender más:**

1. Propón ejemplos aplicados al contexto actual de la educación, conforme a las etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget.
2. Consulta a Escobedo, 1999; Guzmán, 1993; Piaget, 1976, 1984, 1982, 1968, para ampliar esta propuesta teórica.

### 3.2 Propuesta teórica de Ausubel<sup>6</sup>

Desde que el movimiento de educación progresista proporcionó los principales hilos de la trama del método por descubrimiento, fue creciente la insatisfacción con el formalismo banal del contenido educativo de las postrimerías del siglo XIX y principios del siglo XX; con los métodos de enseñanza análogos al catecismo. La exageración de las realidades en que se fundaba esta insatisfacción constituyó la base de la mística ulterior, de que todo el aprendizaje verbal consiste en puro verbalismo y recitaciones. Este método tiene sus raíces en la evaluación de los resultados del aprendizaje y en la enseñanza de técnicas para resolver problemas, así como en la apreciación del método científico.

La idea central de Ausubel se refiere a que el aprendizaje se inserta en esquemas de conocimiento ya existentes. Cuando mayor es el grado de organización, claridad y estabilidad del nuevo conocimiento, más fácilmente se acomodará y mejor será retenido merced a los puntos de referencia y afianzamiento de los alumnos.

A partir de ello, trata de desarrollar una teoría cognitiva del aprendizaje humano en el aula, partiendo de la crítica a la aplicación mecánica en la escuela de los resultados encontrados en tareas no significativas y en el laboratorio. Desde su punto de vista, son dos las características más relevantes de su obra; el *carácter cognitivo*, el cual tiene el conocimiento y la integración de nuevos contenidos en las estructuras cognoscitivas previas del sujeto, y su *carácter aplicado*, centrándose en los problemas y tipos de aprendizaje que se plantean en una situación socialmente determinada como es el aula, en la que el lenguaje es el sistema básico de comunicación y transmisión de conocimientos.

---

6 David Ausubel, es uno de los teóricos que han investigado el aprendizaje, desde un punto de vista cognoscitivo. En su teoría sobre el aprendizaje significativo, trata de darle un cambio a la práctica educativa, el cual comprende la adquisición de nuevos significados y a la inversa, el surgimiento de nuevos significados que el alumno refleja en la consumación de un proceso de aprendizaje.

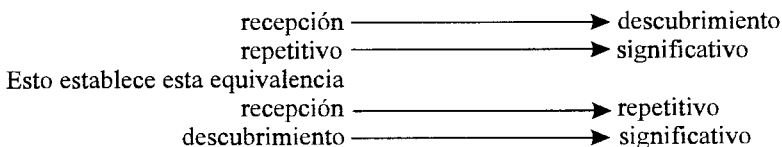
### 3.2.1 Clasificación de los aprendizajes

Ausubel clasifica a los aprendizajes escolares en:

- a) Aprendizaje por recepción: en éste el alumno recibe los contenidos que debe aprender en su forma final, acabada; no necesita realizar ningún descubrimiento más allá de la comprensión y asimilación de los mismos de manera que sea capaz de reproducirlos cuando le sean requeridos. Es el resultado de asociaciones arbitrarias y sin sentido del material, es el que peyorativamente se denomina “memorístico”, se produce cuando los contenidos de la tarea son arbitrarios, cuando el alumno carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos, o si adopta la actitud de asimilarlos al pie de la letra y de modo arbitrario. Este tipo de aprendizaje es importante en la educación porque constituye el mecanismo principal de adquisición y retención del material informativo en cualquier campo de la ciencia. Es esencialmente activo porque requiere analizar la estructura del nuevo material aprendido y sobre todo, comparar, reconciliar y conjugar el contenido del nuevo con el ya existente.
- b) Aprendizaje por descubrimiento: el cual implica una tarea distinta para el alumno, el contenido no se da de forma acabada, sino que debe ser descubierta por él. Este aprendizaje debe realizarse antes de poder asimilar el material; el alumno reordena el material adaptándolo a su estructura cognoscitiva previa hasta descubrir las relaciones, leyes o conceptos que posteriormente asimila. También, este aprendizaje alude a la actividad mental de reordenar y transformar lo dado, de forma que el sujeto tiene la posibilidad de ir más allá de lo simple dado.
- c) Aprendizaje significativo: es la relación sustancial de nuevas ideas con conocimientos ya existentes en la estructura cognoscitiva del alumno y relevantes al tema en cuestión. Se da cuando éste, puede relacionar de manera lógica y no arbitraria lo aprendido previamente con el material nuevo; se distingue por dos características: la primera es que su contenido puede relacionarse de un modo sustantivo, no arbitrario o al pie de la letra con los conocimientos previos

del alumno; y la segunda, es que éste ha de adaptar una actitud favorable para tal tarea, dotando de significado propio a los contenidos que asimila. Las condiciones para que se dé el aprendizaje significativo son tres: 1) disposición del sujeto a aprender significativamente, 2) que el material a aprender sea potencial significativo y 3) la estructura cognoscitiva previa del sujeto debe poseer ideas relevantes para relacionarlas con conocimientos nuevos. Es importante apuntar, que para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo la representación o explosión de los contenidos debe respetar algunos principios como: el de la diferencia progresiva, (las ideas generales e influyentes primero, lo particular después) y el de reconciliación integradora (con la nueva información adquirida los conocimientos ya existentes se reorganizan y adquieren nuevos significados).

A esta clasificación, se asocian pares opuestos de aprendizajes: significativo y por descubrimiento



Ausubel, considera que existen dos procesos o dimensiones que dan lugar a los tipos de aprendizaje. Como observamos, la primera dimensión, diferencia entre aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento; la segunda, alude al aprendizaje significativo por oposición, al mecánico o repetitivo. Aquí cabe hacer algunos señalamientos, acerca del autor:

- Considera evidente que la principal fuente de conocimiento proviene del aprendizaje significativo por recepción. El aprendizaje por descubrimiento tiene importancia real en la escuela para establecer los primeros conceptos de una disciplina en todas las edades y para evaluar la comprensión alcanzada mediante el aprendizaje significativo. Sin embargo, el cuerpo básico del



conocimiento de cualquier disciplina académica, se adquiere mediante el aprendizaje por recepción.

- La relación del aprendizaje descubrimiento-repetitivo, es difícil imaginar, aunque podemos ya anticipar que el aprendizaje por descubrimiento no garantiza por sí mismo el aprendizaje significativo. La relación recepción-significativo, es imaginable, realizable y deseable.
- Él, no sólo estudia el aprendizaje significativo por descubrimiento. Una de sus grandes aportaciones es la reivindicación del aprendizaje por recepción. Es precisamente este aprendizaje, el que ha permitido el avance de la humanidad. Esto queda claro, si consideramos que una de las primeras manifestaciones del aprendizaje por recepción en la historia de la humanidad, es la transmisión oral del conocimiento. Aclara que no necesariamente el aprendizaje por descubrimiento es significativo, ya que también puede existir un aprendizaje significativo por recepción; lo fundamental en todo caso es conseguir este tipo de aprendizaje.
- La recepción y el descubrimiento tan sólo son dos modalidades para favorecer el aprendizaje, que, en ambos casos, puede o no ser significativo.
- El aprendizaje por recepción y descubrimiento, son dos modalidades para aprender, no son excluyentes entre sí, sino que pueden cambiarse a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en un mismo curso, unidad o tema.
- Considera que la principal fuente de conocimientos, proviene del aprendizaje significativo por recepción.

Estos señalamientos, dejan de lado el aprendizaje de memoria, arbitrario o al pie de la letra. No obstante, el alumno podrá aprender contenidos arbitrarios de memoria una vez que les ha encontrado un sentido. Por ejemplo puede manejar fechas ubicándolas en cierta época histórica o la edad en la que el niño adquiere determinadas habilidades (hablar, caminar, controlar esfínteres), cuando ha comprendido el proceso de desarrollo. Cabe aclarar dos aspectos; por un lado, no se desecha la posibilidad de que el

alumno maneje contenidos arbitrarios, sin significado propio (fechas, nombres, fórmulas). Estos son útiles si se ubican en un contexto con significado. Por otro lado, el eliminar este tipo de contenidos no garantiza necesariamente el aprendizaje significativo. Los alumnos tienen la capacidad de aprender todo de memoria, aun cuando solo sea a corto plazo.

En resumen, para que un material sea potencialmente significativo, debe cubrir dos aspectos:

- Tener una lógica interna en cuanto a su contenido, organización y secuencia, considerando: qué elementos se van a incluir, cómo se van a organizar y presentar, con qué tipo de lenguaje, cómo se van a ejemplificar, etcétera.
- Adecuarse a las características del alumno: edad, nivel de desarrollo intelectual, grado, rendimiento escolar y cultura a la que pertenece.

### *3.2.2 Teoría de la asimilación cognoscitiva de Ausubel*

Desarrolla una teoría que explica el proceso de asimilación, la cual se produce en el aprendizaje significativo. Considera que para que éste tenga lugar es necesario que los nuevos conocimientos puedan relacionarlos de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el sujeto ya conoce y que adopte una actitud activa para establecer las mencionadas relaciones; por tanto, para que este aprendizaje tenga lugar deben darse tres condiciones: una de ellas se refiere a los nuevos conocimientos que se tratan de adquirir y las otras dos se refieren al sujeto, de tal forma que:

- a) Los nuevos materiales que van a ser aprendidos deben ser potencialmente significativos; es decir, suficientemente significativos y no arbitrarios para poder ser relacionadas con las ideas relevantes que posea el sujeto.
- b) La estructura cognoscitiva previa del sujeto, debe poseer las necesarias ideas relevantes para que puedan ser relacionadas con los nuevos conocimientos.
- c) El sujeto debe manifestar una disposición significativa hacia el aprendizaje, lo que plantea la exigencia de una

actitud activa y la importancia de los factores de atención y motivación.

Estas tres condiciones ponen de manifiesto el rasgo central de su teoría, donde los materiales que se enseñan, tienen un significado lógico y otro psicológico. Donde, el *lógico* depende únicamente de la naturaleza del material, es el significado potencial. Por ejemplo, cuando un autor describe un libro, le da una secuencia, organización y sentido al contenido, eso lo hace potencialmente significativo, y el *psicológico*, donde ese significado será real sólo en la medida en que los individuos, lo asimilen en su estructura cognoscitiva, de manera sustancial y no arbitraria.

Desde su punto de vista, el proceso de asimilación cognoscitiva se realiza de tres formas diferentes:

- a) Mediante la subsunción o aprendizaje subordinado: el cual se produce cuando las nuevas ideas son relacionadas subordinadamente con ideas relevantes de mayor nivel<sup>7</sup> de abstracción, generalidad, e inclusividad. A su vez, existen dos tipos de aprendizaje subordinado:
  - Subsunción derivativo: el cual se produce cuando los nuevos conceptos tienen un carácter de ejemplo o ilustración de los conceptos ya existentes o inclusores, es decir, pueden ser derivados de forma relativamente fácil, a partir de los inclusores ya existentes.
  - Subsunción correlativa: el cual es el tipo de aprendizaje subordinado más frecuente. Se da cuando los nuevos conocimientos son una extensión, elaboración, modificación o cualificación de los conocimientos que ya posee el sujeto.
- b) Mediante el aprendizaje supraordenado: éste se da cuando los conceptos o ideas relevantes existentes en la estructura cognoscitiva del sujeto son de menor generalidad, abstracción e inclusividad que los nuevos conceptos ya aprendidos anteriormente dentro de un nuevo concepto integrador más amplio e inclusivo.

---

7 Estas ideas de mayor nivel son las llamadas inclusores y sirven de anclaje para las nuevas ideas o conceptos.

- c) Mediante el aprendizaje combinatorio: el cual está caracterizado por el hecho de que los nuevos conceptos no pueden relacionarse ya sea de forma subordinada o supraordenada, con ideas relevantes específicas en la estructura cognoscitiva del sujeto.

### *3.2.3 Procesos del aprendizaje significativo*

De acuerdo con Ausubel, el curso del aprendizaje significativo tiene dos procesos de gran importancia educativa:

- a) La diferenciación progresiva: la cual produce una estructura cognoscitiva organizada jerárquicamente, en la dirección arriba-abajo, con el consiguiente refinamiento conceptual y un fortalecimiento de las posibilidades de aprendizaje significativo al aumentar la densidad de ideas relevantes en la que se pueden anclar los nuevos conocimientos. Explica la superioridad del aprendizaje subjuntivo respecto al supraordenado, y aconseja la presentación, en el desarrollo de una elección o una materia de un curso, de las ideas más generales e inclusivas al principio de la misma.
- b) El proceso de reconciliación integradora: se refiere a que en el curso del aprendizaje significativo supraordenado o combinatorio, las modificaciones producidas en la estructura cognoscitiva permiten el establecimiento de nuevas relaciones entre conceptos, evitando la compartimentación excesiva a la que los programas nos tienen tan acostumbrados.

### *3.2.4 El aprendizaje verbal significativo en el aula: las exposiciones y los organizadores previos*

La teoría de Ausubel supone una contundente defensa del aprendizaje significativo por recepción y, por tanto de los métodos de exposición, tanto oral como escrita. Considera, que tradicionalmente los métodos de exposición han sido mal utilizados, entre los errores más comunes cometidos por los docentes en la utilización del aprendizaje por recepción que impiden un aprendizaje significativo son:

- El uso prematuro de técnicas puramente verbales con alumnos cognitivamente inmaduros.
- La presentación arbitraria de hechos no relacionados, sin principios organizadores o explicatorios.
- El fracaso en la integración de nuevos conocimientos con los materiales previamente presentados.
- El uso de procedimientos evaluativos que únicamente miden la habilidad en los alumnos y la capacidad de reproducir ideas, con las mismas palabras o con idénticos contextos, en que fueron aprendidas.

En este sentido sostiene que el docente debe fomentar en el alumno el desarrollo de formas de aprendizaje por recepción, promoviendo una comprensión precisa e integrada por los nuevos conocimientos. Para ello propone:

- La presentación de ideas básicas unificadoras de una disciplina antes de presentar conceptos más periféricos.
- La observación y cumplimiento de las limitaciones generales sobre el desarrollo cognitivo de los sujetos.
- La utilización de definiciones claras y la explicación de las similitudes y diferencias entre los conceptos relacionados.
- La exigencia a los alumnos, como criterio de comprensión adecuada, de la reformulación de nuevos conocimientos en sus propias palabras.

La clave es proporcionar o indicar al alumno cuáles son los conceptos de mayor nivel de generalidad, los inclusores, que deben ser activados para lograrlo, esto se lleva a cabo a través de los *organizadores previos*, los cuales son un material introductorio de mayor nivel de abstracción, generalidad, e inclusividad que el nuevo material que se va a aprender —esta es, precisamente la función de una técnica que se ha convertido en la más conocida de las aplicaciones educativas de la teoría de Ausubel—. Mediante la presentación de un organizador previo antes de la lección o texto, se trata de proporcionar un puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente

los nuevos conocimientos. La función de los organizadores previos es proporcionar andamiaje ideacional para la retención e incorporación estable del material más detallado y diferenciado que se va a aprender. Estos organizadores pueden ser de dos tipos:

- Organizador expositivo: se emplea en los casos en que el alumno tiene muy pocos o ningún conocimiento sobre la materia, su función es proporcionar los inclusores necesarios para integrar la nueva información.
- Organizador comparativo: se emplea cuando el alumno está relativamente familiarizado con el tema a tratar o, al menos, este puede ponerse en relación con ideas ya adquiridas, su función es la de proporcionar el soporte conceptual y facilitar la discriminabilidad entre las ideas nuevas y las ya aprendidas, señalando similitudes y diferencias.

Al respecto, hay tres situaciones en las que los organizadores previos no resultan útiles:

- Cuando el nuevo material contiene en sí mismo los conocimientos como pre-requisito.
- Cuando el contexto asimilativo, no fomenta una activa integración de la nueva información.
- Cuando el alumno posee un conocimiento profundo de la información que va a aprender y si tiene estrategias adecuadas que utiliza para integrar los nuevos conocimientos con los ya existentes.

Una dificultad para la utilización de los organizadores previos es la que parte del hecho de que para su correcta elaboración es necesario conocer la estructura cognoscitiva previa de los sujetos, lo cual no es fácil ni sencillo.

### *3.2.5 Aplicaciones a la educación*

De acuerdo a este autor, la capacidad para resolver problemas es la meta primordial de la *educación*. El desarrollo de la capacidad para resolver problemas es una finalidad educativa legítima e importante; por consiguiente, es muy justificable em-

plear parte del tiempo de la clase al entendimiento y a la apreciación de los métodos científicos de investigación y de otros procedimientos de resolución de problemas, empíricos, inductivos y deductivos; pero esta se halla muy lejos de proclamar que el mejoramiento de la capacidad para resolver problemas sea la función primordial de la escuela.

Por otro lado, considera que la *enseñanza* es un puente que une lo desconocido con lo conocido, y por lo tanto la tarea principal de la educación, es lograr que el alumno retenga a largo plazo contenidos significativos de conocimiento.

Ha sido uno de los teóricos que han investigado sobre el tema del *aprendizaje*, desde un punto de vista cognoscitivo, el cual lo concibe como un proceso dinámico, activo e interno; un cambio que ocurre con mayor medida cuando lo adquirido previamente apoya lo que se está aprendiendo, a la vez que se reorganizan otros contenidos similares almacenados en la memoria. En su teoría sobre el aprendizaje significativo, trata de darle un cambio a la práctica educativa, diciendo que este aprendizaje comprende la adquisición de nuevos significados y a la inversa, el surgimiento de nuevos significados que el alumno refleja en la consumación de un proceso de aprendizaje.

Considera que, la tarea del *docente* consiste en programar, organizar y llevar una secuencia de los contenidos de forma que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo encajando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando, el aprendizaje memorístico o repetitivo. Será el docente quien, mediante sus estrategias de enseñanza y las formas de evaluar al alumno, le convenza de que, se requiere y acepta su participación activa, de la manifestación de su propio aprendizaje. Por tanto, es responsabilidad de éste, seleccionar el contenido adecuado la forma de favorecer el aprendizaje, mediante estrategias de aprendizaje receptivo (conferencias, lecturas, visitas a museos o exposiciones, películas) o actividades de descubrimiento. Le corresponde organizar las condiciones del aprendizaje, de acuerdo al tema a abordar y a las características de los alumnos. La labor del docente es un elemento esencial, pero no suficiente.

Además está la participación del alumno. Lo primero es una disposición para el aprendizaje. Es necesario que el alumno esté

interesado en el tema y sienta gusto por aprender. Luego, deberá activar las condiciones para asimilar los significados, relacionando los nuevos con los ya adquiridos, esto lo propicia el profesor y lo cristaliza el alumno. Es así como el aprendizaje receptivo o por descubrimiento, al contar con la participación activa del alumno, logra ser significativo. En este sentido, entran en interacción la naturaleza cognoscitiva del alumno y su participación activa para aprender.

Para que el aprendizaje sea significativo, es necesario que el alumno:

- Decida cuáles de las ideas establecidas en su estructura cognoscitiva son más relacionables con la nueva tarea de aprendizaje.
- Establezca cierto grado de reconciliación entre dichas ideas, especialmente si hay discrepancias o contradicciones.
- Reformule las proposiciones recientemente adquiridas, para combinarlas dentro de un marco de referencia personal que concuerde con sus conocimientos, vocabulario e ideas.

Si el alumno no logra hallar una base aceptable para reconciliar ideas aparente o verdaderamente contradictorias o no relacionadas, podrá intentar cierto grado de síntesis o de reorganización de este conocimiento existente, bajo principios explicatorios más inclusivos y amplios. Éstos, a su vez, podrán ser las ideas de afianzamiento de aprendizajes posteriores. La relación entre el nuevo aprendizaje y el ya adquirido no siempre es obvia o evidente. Sin embargo, podrá incorporarlos a su estructura cognoscitiva, si cuenta con las condiciones psicológicas para ello (nivel de desarrollo, estructura cognoscitiva y actitud hacia el aprendizaje) si los propios contenidos tienen una organización lógica.

En general, los resultados de investigaciones de Ausubel enfatizan sobre el riesgo que se corre al afirmar que el alumno, aprovechará más descubriendo por sí mismo los hechos, ya que el tiempo requerido podría ser muy amplio y se podrían fortalecer los siguientes hábitos erróneos:



- Fuentes del olvido: los materiales aprendidos por repetición son unidades discretas y relativamente aisladas, relacionadas con la estructura cognoscitiva, sólo de manera arbitraria y al pie de la letra, lo que limita otro tipo de relaciones, por lo que el periodo de retención de los aprendizajes es relativamente breve. En el aprendizaje significativo también pueden presentarse causas que originen olvido: lo mismo en el periodo de retención y en la reproducción de los significados.
- Aprendizaje: desde el inicio del aprendizaje pueden surgir significados vagos, difusos, ambiguos, erróneos o distorsionados.
- Retención: los significados recién aprendidos se hacen menos disociables (asimilación).
- Reproducción: puede aumentar el umbral de disponibilidad o ser alterados los nuevos significados al volverlos a elaborar.

En general, para el aprendizaje significativo cuando ha ocurrido el olvido, los conceptos que han servido de anclaje han adquirido una mayor diferenciación y un mayor poder para establecer relaciones significativas con nuevos materiales. En el aprendizaje repetitivo, después del olvido no se produce la misma intensificación de las posibilidades de nuevos aprendizajes.

En síntesis, la idea central de Ausubel es que el aprendizaje se inserta en esquemas de conocimiento ya existente. Cuando mayor es el grado de organización, claridad y estabilidad del nuevo conocimiento más fácilmente se acomodará y mejor será retenido merced a los puntos de referencia y afianzamiento bajo los cuales este material puede ser incorporado, relacionado y transferido a situaciones subsiguientes de aprendizaje. De ahí que el material que va a ser aprendido deba ser selectivamente percibido, significativamente estructurado, codificado e incluido dentro de una estructura cognitiva previamente aprendida inferido de esa estructura para posterior recuperación y por último, sometido a posterior consideración y reconciliación para favorecer la transferencia.

### *3.2.6 Limitaciones psicológicas y educativas del aprendizaje por descubrimiento*

Todo el conocimiento real es descubierto por uno mismo. La persona sólo poseerá en realidad conocimientos o adquirirá una idea cuando los descubra por sí mismo o por su propio discernimiento. En parte porque el descubrimiento creativo se deriva del proceso de aprendizaje de sí mismo y de su universo y, por consiguiente crea una relación especial y única entre el conocimiento poseído y el poseedor.

El significado es producto exclusivo del descubrimiento creativo no verbal. Ausubel, sostiene que los conceptos y las proposiciones abstractas son formas de verbalismo vacíos a menos que el alumno los descubra directamente en su propia experiencia concreta empírica y no verbal. El conocimiento significativo no es un producto exclusivo del descubrimiento creativo no verbal, sino que se debe adoptar una actitud tendiente a relacionar e incorporar de manera deliberada su valor sustancial a su estructura cognoscitiva.

El conocimiento subverbal es la clave de la transferencia, la clave de la transferencia afirma que es un proceso subverbal interno: algo que debe ocurrirle al organismo antes de que tenga un conocimiento nuevo que verbalizar. La expresión verbal, no es sólo superflua para generar y transferir ideas y comprensión sino también positivamente perjudicial cuando se usa con estos propósitos.

El método de descubrimiento es el principal medio para transmitir el contenido de la materia. Considera imposible la factibilidad pedagógica de aprender por descubrimiento como medio principal de enseñar el contenido de la materia, sin tener en cuenta la exagerada duración de estos procedimientos. Otra desventaja que surge al utilizar la técnica de descubrimiento para presentar el contenido de la materia radica en las dificultades causadas por el subjetivismo de los niños y por su excesiva tendencia a derivar conclusiones precipitadas, a generalizar de manera exagerada con base en experiencias limitadas, y a considerar simultáneamente un solo aspecto de un problema.

El descubrimiento organiza de manera eficaz lo aprendido para emplearlo ulteriormente. Hace hincapié en el descubrimiento y dice que al aprender ejerce en el alumno el efecto de conducirlo a la constructividad, para que organice lo que va encontrando de manera que no abarque sólo la regularidad y lo relacione, sino también para que evite esta clase de información derivada que deja de tener en cuenta los usos que podría tener esa información.

El descubrimiento es el generador único de la motivación y confianza en sí mismo, considera que el aprendizaje por descubrimiento es el único e insuperable generador de confianza en sí mismo, de estimulación intelectual y motivación para la resolución continua de problemas y para el pensamiento creativo, las experiencias de descubrimiento exitosas mejoran actitudes y convicciones, lo mismo que la confianza del individuo en sus propias capacidades

El descubrimiento es una fuente primaria de motivación intrínseca. El aprendizaje por descubrimiento está asociado más a menudo con la motivación intrínseca que el aprendizaje por recepción. Que el individuo manifieste o no motivación intrínseca o extrínseca principalmente al aprender, nos parece que será en gran parte función de dos factores:

- a) El grado de autoestima intrínseca que posea su necesidad relativa de estatus intrínseco compensatorio.
- b) La fuerza de sus necesidades cognoscitivas legítimas, esto es, la necesidad de adquirir conocimientos y comprender el ambiente, influido por determinantes genéricos y temperamentales y por experiencias de aprendizaje previamente satisfactorios.

Fundamentos psicológicos y educativos del método de descubrimiento:

- El método es muy útil para ciertos propósitos pedagógicos y en algunas circunstancias educativas.
- Las críticas del método son ciertas suposiciones injustificadas, pretensiones exageradas, afirmaciones mal comprobadas y, sobre todo, algunas de las razones deducidas en favor de su eficacia.

- Es una de las pocas maneras factibles de comprobar si las personas comprendieron principalmente las ideas centrales.

Para Ausubel la *transferencia* en el aprendizaje (por descubrimiento) escolar, consiste principalmente en moldear la estructura cognoscitiva del alumno, manipulando el contenido y la disposición de las experiencias de aprendizaje previas dentro de un campo de estudio específico, de modo que se facilite al máximo la experiencia de aprendizaje subsiguiente. Una forma de apoyar al alumno en el proceso de aprendizaje significativo, consiste en darle previamente material organizado que le permita identificar aquellos conceptos pertinentes, que se encuentran en su estructura cognoscitiva para relacionar los nuevos significados y propiciar el afianzamiento del sistema ideativo propio del alumno. Así, la función principal del organizador es la de servir de enlace, entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber antes de enfrentarse con los nuevos materiales.

Ausubel da gran importancia a lo que se conoce como aprendizaje verbal significativo. La memorización no es considerada como parte de éste, ya que el material aprendido de memoria, no se relaciona con el conocimiento ya existente. Cree además, que el aprendizaje debe progresar, no inductivamente, sino deductivamente. Ha propuesto su modelo de enseñanza por exposición para promover el aprendizaje significativo, en vez del aprendizaje de memoria. Este modelo de enseñanza por exposición tiene tres características:

- a) Requiere gran interacción entre el maestro y los alumnos. Se piden las ideas y respuestas de los estudiantes a lo largo de la clase.
- b) La enseñanza por exposición utiliza muchos ejemplos. Aun cuando se insiste en el aprendizaje verbal, los ejemplos pueden incluir dibujos, diagramas y fotografías.
- c) La enseñanza por exposición es deductiva. Los conceptos más generales e inclusivos se presentan primero, y los más específicos son derivados de ellos. Finalmente, es secuencial y deben seguirse otros pasos.

## Guía de evaluación

1. De acuerdo con Ausubel:
  - ¿Cuál es su idea central?
  - ¿Qué es el carácter cognitivo?
  - ¿Qué es el carácter aplicado?
  - ¿Qué es el aprendizaje por recepción y sus características?
  - ¿Qué es el aprendizaje por descubrimiento y sus características?
  - ¿Qué es el aprendizaje significativo y sus características?
2. Explica las condiciones para que se dé el aprendizaje significativo
3. ¿En qué consiste la teoría de asimilación cognoscitiva?
4. De acuerdo con Ausubel, ¿qué es?
  - El significado lógico de los materiales
  - El significado psicológico de los materiales
5. Explica las formas del proceso de asimilación cognoscitiva
6. Explica los procesos que se dan en el aprendizaje significativo
7. ¿Qué son los organizadores previos?
8. ¿En qué consiste el organizador expositivo?
9. ¿En qué consiste el organizador comparativo?
10. De acuerdo con Ausubel, ¿qué es?
  - La educación
  - La enseñanza
  - El aprendizaje
  - El profesor
  - El alumno
11. ¿Cuáles son las aplicaciones a la educación?
12. ¿Cuáles son las limitaciones del aprendizaje por descubrimiento?
13. ¿Qué es la transferencia en el aprendizaje?

## Para aprender más, consulta a:

1. Escobedo, 1999; Guzmán, 1993; Ausubel, 1989,1991, para ampliar esta propuesta teórica.
2. Propón ejemplos aplicados al contexto actual de la educación, conforme a las etapas del desarrollo cognoscitivo, de Piaget.

### 3.3 Propuesta teórica de Vygotsky<sup>8</sup>

Vygotsky concibe al hombre como un ente productor de procesos sociales y culturales. Es el fundador de la teoría socio-cultural en psicología. Con una amplia formación en el campo de literatura, lingüística, filosofía y otras disciplinas humanísticas, es conocido como el Mozart de la psicología tanto por su gran obra como por su prematura muerte.

La principal influencia que le da cierta unidad a su obra, son los escritos del materialismo dialéctico e histórico de Marx y Engels, de los que era un profundo conocedor. De hecho, él como los psicólogos soviéticos de su época, se planteó la tarea de construir una psicología científica acorde con los planteamientos marxistas, la cual según él, no podía ser derivada en forma inmediata de éstos, sino que exigía la realización de un trabajo de reflexión teórico-metodológica que mediatizará con el conocimiento psicológico adquirido hasta entonces.

Considera, que la cultura proporciona a los miembros de una sociedad, las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social. De gran relevancia para los individuos resultan los signos lingüísticos (el lenguaje) que mediatizan las interacciones sociales y transforman incluso las funciones psicológicas del niño (funciones psicológicas superiores) y en sentido amplio lo vuelven ser humano.

Considera también, que el origen del hombre se produce gracias a la actividad conjunta, la cual se perpetua y garantiza mediante el proceso social de la educación entendida en un sentido amplio. La educación deja de ser un campo de aplicación y se constituye en un hecho circunstancial al propio desarrollo humano. Afirma, que la psicología había reducido los procesos psicológicos complejos a los elementales y las funciones psicológicas superiores a los naturales, decía que éstas son fruto del desarrollo

---

8 Liev Semionovich Vygotsky (1896-1934), psicólogo soviético, marxista heterodoxo fundador de una escuela de la historia de la cultura. Estudió ciencias sociales en la Universidad de Moscú. En 1924 inició estudios experimentales sobre psicología del desarrollo, psicología pedagógica y psicopatología. Formuló una teoría de la psicología del desarrollo, según la cual el pensamiento y el habla son dos funciones distintas a la conciencia; es el individuo quien las une, sentando así las bases de la cultura.

cultural y no del biológico. Algunas características de las funciones psicológicas superiores son:

- Que permiten superar el condicionamiento del medio.
- Suponen el uso de intermediarios externos.
- Implican un proceso de mediación utilizando ciertos medios o a través de determinados instrumentos psicológicos.

En este sentido, no perdió de vista en ningún momento que la psiquis es una función propia del hombre como ser material dotado de un órgano específico, el cerebro, cuyas leyes adquieren nueva forma y son modeladas por la historia de la sociedad. Por esta razón, su teoría es conocida como el *desarrollo cultural* de las funciones psíquicas. La importancia de ella, estriba, en demostrar el papel de lo histórico y lo social en la creación y desarrollo del segundo sistema de señales, permitiendo así relacionar esta forma de la actividad refleja cerebral, con las condiciones concretas de existencia de los seres humanos. Dentro de su perspectiva se destacan dos aspectos:

- Existen hechos concretos, metodologías concretas e hipótesis.
- El aspecto teórico metodológico donde radica hoy en día la actualidad de sus trabajos.

De acuerdo a su postura, considera que la vida material y psicológica del hombre está “mediatizada” por los instrumentos, y eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje. Para dicho autor, la existencia de esta mediatización crea un abismo entre el desarrollo de la actividad psicológica de los animales superiores, puramente biológico y el del ser humano, en el cual las leyes de la evolución biológica ceden paso a las de evolución histórico-social. Entendía, que la vida del hombre no sería posible si éste, hubiera de valerse sólo del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son un producto social.

Una de las principales conclusiones a las que llegó, es que las funciones psíquicas se desarrollan en el curso de la evolución histórica de la humanidad, donde, los signos constituyen un determinado momento de esta evolución o el eje de todo proceso lo

constituye el signo<sup>9</sup> y la forma de utilizarlo, el signo universal es la palabra.

Al respecto, consideraba que la función psíquica superior se constituye de forma mediada sobre la base de lo elemental mediante signos en el proceso de interiorización. Esta es la ley fundamental de desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la *ontogénesis* y *filogénesis*: cualquier función en el desarrollo cultural aparece en escena dos veces, en dos planos, primero en el social, después en el psicológico, primero entre las personas, como categoría intrapsíquica. En el proceso de interiorización se forma la conciencia humana.

En este sentido, decía que la conciencia debía ser enfocada no como un *escenario* en el que intervienen las funciones psíquicas, no como el “dueño absoluto de las funciones psíquicas” (punto de vista de la psicología tradicional), sino como una realidad psicológica de enorme importancia en toda la actividad vital del hombre y merecedora de un estudio específico. La psicología objetiva, capaz de develar los complejos fenómenos de la vida psíquica del hombre, incluida la conciencia, sólo podía surgir a partir del marxismo.

La idea de él era clara: los fundamentos teórico-metodológicos de la psicología marxista deberían comenzar a elaborarse a partir del análisis psicológico de la actividad práctica, laboral del hombre, a partir de posiciones marxistas. Ahí es precisamente donde yacen las leyes fundamentales y las unidades iniciales de la vida psíquica del hombre. Más tarde, consideró que el estudio de la historia de la formación de las funciones psíquicas superiores en la *ontogénesis* y *filogénesis* como formaciones constituidas sobre la base de funciones psíquicas elementales, deben actuar de forma mediada a través de instrumentos psicológicos, esto se convirtió en el tema central de su propuesta.

Por otro lado, consideró que *el lenguaje egocéntrico*, es social desde los mismos orígenes; no desaparece, sino que se convierte en lenguaje interior, se interioriza. Al mismo tiempo, constituye un importante instrumento del pensamiento, que nace de la actividad del niño a través del empleo de objetos. El pensa-

---

9 El signo es cualquier símbolo convencional que tenga un significado determinado.



miento verbal se va estructurando a medida que la actividad se interioriza. Aquí se confirma una vez más, una de sus hipótesis: “el pensamiento tiene su origen en la actividad práctica, actúa de forma mediada, es el lenguaje, la palabra”. Por consiguiente, el estudio del problema de la generalización, del desarrollo de los conceptos, de los problemas del significado de la palabra, constituía el modo de analizar la ontogénesis del pensamiento, y se convertiría en el centro neurológico de su teoría. A partir de ello, desarrolló dos clases de conceptos:

- Los cotidianos: los cuales son el nivel superior que puede alcanzar la generalización que parte de una situación evidente, la abstracción a partir de un rasgo evidente conocido. Estos conceptos son representaciones genéricas que van de lo concreto a lo abstracto, son conceptos espontáneos.
- Los científicos: estos, se forman en el niño de otra manera, son (generalizaciones de pensamientos). Aquí, se establece una dependencia entre conceptos, llevándose a cabo la formación de un sistema, a continuación tiene lugar el reconocimiento por parte del niño de su propia actividad mental, gracias a lo cual se forma en él una actitud especial hacia el objeto, que le permite reflejar en este último lo que no está al alcance de los conceptos empíricos (la penetración en la esencia del objeto).

Al respecto mostró, que el camino de la formación del concepto científico, es opuesto al de la formación del concepto cotidiano, espontáneo. Es el camino de lo abstracto a lo concreto, cuando el niño reconoce mejor desde el primer momento el propio concepto que el objeto que lo representa. No pudo llegar al fin en la investigación de este proceso, pero su gran logro científico consistió, en haber conseguido mostrar experimentalmente la diferencia psicológica entre los procesos de formación de los conceptos cotidianos y de los conceptos científicos. En el curso de la investigación tropezó con que los conceptos científicos evolucionaban con más rapidez que los espontáneos. El análisis de este hecho le llevó a la conclusión de que el grado de asimilación de los conceptos cotidianos muestra el nivel de desarrollo actual del niño, mientras que el de asimilación de los conceptos

científicos corresponde a su zona de desarrollo próximo (ZD-Prox.) La introducción de este concepto constituye una enorme aportación a la psicología y pedagogía.

Más tarde mostró que la actividad del niño determina la formación de su modo de pensar en la infancia temprana, aquí intenta mostrar cómo la actividad externa (el juego), determina el desarrollo psíquico (crea la ZDProx.) y constituye la actividad rectora, haciendo hincapié, en el aspecto afectivo-emocional del juego, de acuerdo con sus intereses teóricos del momento.

### *3.3.1 Conceptos básicos*

El proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se da para Vygotsky, a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en interacción o en cooperación social. La transmisión de estas funciones desde los adultos, se produce mediante la actividad o interactividad entre el niño y los otros adultos o compañeros de diversas edades. Por lo que podemos denominar a este proceso como educación, y es justamente el procedimiento por el que la especie humana ha logrado vencer o modificar cualitativamente las leyes biológicas de la evolución.

Para comprender mejor el concepto de zona de desarrollo próximo, debemos antes referirnos a algunos de los conceptos básicos en que apoya su propuesta:

- a) **Actividad:** plantea la necesidad de distinguir entre el sistema de actividad de nuestros antecesores previos a la hominización y el sistema de actividad resultante de este proceso que hace aparecer al hombre como especie nueva: ese nuevo sistema de actividad se caracteriza por la mediación de los instrumentos psicológicos. De este modo, la actividad práctica socio-instrumental se convierte en el eje explicativo de la naturaleza humana y en el mecanismo central de la construcción cultural en sociedad de esa naturaleza.
- b) **Mediación instrumental:** son instrumentos psicológicos, todos aquellos objetos que sirven para ordenar y reposicionar externamente la información, de modo que el sujeto pueda escapar de la dictadura del aquí y ahora y utilizar su

inteligencia, memoria o atención en lo que podríamos llamar una situación de situaciones, una representación cultural de los estímulos que podemos operar cuando queremos tener éstos en nuestra mente, y no sólo cuando la vida real nos los ofrece, por lo que concentrará así su esfuerzo en el lenguaje como medio para desarrollar más rápidamente su modelo de mediación, aunque en ningún momento dejará de interesarse por los otros medios o tecnologías del intelecto. Vygotsky denominó a su método, investigación *instrumental*, porque durante un tiempo centra sus investigaciones evolutivas y educativas, en comprobar como la capacidad de resolución de una tarea por el sujeto queda aumentada si hacemos intervenir un instrumento psicológico.

- c) Mediación social: en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces, primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero, entre personas, interpsicológica, y después en el interior del propio niño, intrapsicológica. Por lo que analiza la actividad conjunta padre-hijo y la interacción entre ambos señalando que el adulto impone al niño el proceso de comunicación y representación aprovechando las acciones naturales de éste: de esa manera, convierte su movimiento para alcanzar un objeto inalcanzable o difícilmente alcanzable en un gesto para señalar, que en la medida en que el niño advierte que siempre que hace tal movimiento el adulto le alcanza el objeto. Por eso dice, que el camino de la cosa al niño y de éste a aquélla, pasa a través de otra persona. El camino a través de otra persona es la vía central de desarrollo de la inteligencia práctica. Este proceso de mediación gestionado por el adulto u otras personas, permite que el niño disfrute de una conciencia impropia, de una memoria, una atención, unas categorías, una inteligencia, prestadas por el adulto, que suplementan y conforman paulatinamente su visión del mundo y construyen poco a poco su mente, que será así durante bastante tiempo, una mente social que funciona en el exterior y con apoyos instrumentales y sociales externos.
- d) Interiorización: aquí, los procesos de mediación están más escalonados y permiten al niño una adecuación más precisa

a su nivel de actividad posible. Al respecto, considera que en este proceso se deben llevar a cabo las siguientes etapas:

- Crear una concepción preliminar de la tarea
  - Dominar la acción utilizando objetos
  - Dominar la acción en el plano del habla audible
  - Transferir la acción al plano mental
  - Consolidar la acción mental
- e) Desarrollo: es una comprobación empírica frecuentemente verificada e indiscutible, que el aprendizaje debe ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. Aquí existe una relación entre determinado nivel de desarrollo y la capacidad potencial del aprendizaje. Las posibilidades de aprendizaje de un niño guardan estrecha relación con su nivel de desarrollo. Sobre este concepto, sostiene como tesis central, que el aprendizaje, es un momento intrínsecamente necesario y universal para que desarrolle el niño esas características humanas no naturales, sino formadas históricamente. Su posición es muy clara, ya que encaja en una actitud culturalista, en el sentido que la asistencia al aprendizaje y desarrollo, culturalmente organizado se convierte en elemento clave y necesario que posibilita y garantiza que tanto el aprendizaje como el desarrollo se produzcan. A partir de ello, establece los términos importantes.
- Punto de partida: que consiste en la constatación de que el aprendizaje del niño comienza mucho antes del aprendizaje escolar (nunca parte de cero).
  - Nivel de desarrollo potencial: se refiere a los procesos de desarrollo que están ocurriendo y profesando a aquellos que están a punto de ocurrir y empezar a progresar.
  - Desarrollo efectivo: se refiere al nivel de desarrollo que el niño, ha conseguido como resultado de su desarrollo y experiencias previas.

### 3.3.2 Zona de desarrollo próximo (ZDProx.) y zona de desarrollo potencial (ZDP)

Para Vygotsky el hecho humano no está garantizado por nuestra herencia genética, ni por nuestra partida de nacimiento, sino por el origen del hombre, el paso de antropoide a hombre y el paso de niño a hombre, se produce gracias a la actividad conjunta, se perpetúa y garantiza mediante el proceso social de la educación, entendida ésta en un sentido amplio y no sólo según los modelos escolares de la historia más reciente. Podríamos decir, que por primera vez, la educación deja de ser para la psicología un mero campo de aplicación y se constituye en un hecho consustancial al propio desarrollo humano, en el proceso central de la evolución histórico-cultural del hombre y del desarrollo individual. En este sentido, fue el primero en hablar de la evolución cultural del hombre y del desarrollo cultural del niño, lo que le lleva a afirmar que no se ha escrito aún la historia de la evolución cultural del niño. Él afirma que la psicología había reducido los procesos psicológicos complejos a los elementales (por ejemplo al reflejo o a la conexión estímulo-respuesta) y las funciones psicológicas superiores a las naturales.

Las funciones psicológicas superiores son fruto del desarrollo cultural y no del biológico, y trata de ponerlas de manifiesto y de develar sus características investigando lo que él denomina conductas vestigiales: conductas primitivas características de los albores de la especie, que todavía podemos encontrar en la conducta del hombre actual. Parte de un modelo secuencial y limitado del funcionamiento psíquico, que es el modelo de la reflexología y el conductismo, donde se analizan series lineales con un estímulo (E), que llevan a una respuesta (R), que provoca otro estímulo (E) y así indefinidamente. Encuentra también, algunas de las características específicas de las funciones psicológicas humanas o superiores, éstas, permiten superar el condicionamiento del medio y posibilitan la reversibilidad de estímulos y respuestas de manera indefinida; supone el uso de intermediarios externos.

Implican también, un proceso de mediación utilizando ciertos medios o a través de determinados instrumentos psicológicos que, en lugar de pretender como objetivo, modificar el entorno físico, como los instrumentos eficientes, el hacha, la azada o la rueda, tratan de modificarnos a nosotros mismos, alterando

directamente nuestra mente y nuestro funcionamiento psíquico. Construyó una psicología que superaba la tendencia atomizadora de una ciencia psicológica, con pretensiones de ciencias naturales y preocupada, sobre todo por la explicación de los procesos observables de la conducta. Su preocupación científica apuntaba hacia la conciencia como objeto de la psicología de la conducta.

En suma, la *zona de desarrollo próximo*, es la distancia entre las capacidades actuales del niño, y sus capacidades cuando es ayudado por el adulto o por otro niño más capaz. Una aproximación metodológica de la *zona de desarrollo potencial*, es que permita explicarnos el presente del niño y evaluarlo correctamente, uniéndolo a su mejor versión del futuro, a un futuro realmente constructivo y educativo; es decir, la zona de desarrollo potencial del niño, es la que los adultos perciben en él, y podría caracterizarse como la distancia que existe entre las capacidades de éste, que los adultos perciben y las expectativas de capacidades que a corto plazo prevén en él mismo.

Al respecto, Vygotsky hace una diferenciación de suma importancia dentro de ambas zonas: la primera, *zona de desarrollo real*, (ZDR) que es el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí mismo sin la ayuda de otras personas, la segunda *zona de desarrollo potencial*, (ZDP) que es un conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda y colaboración de los adultos, como un proceso de andamiaje en el cual los adultos como expertos van a guiar al niño en las actividades que realiza teniendo en cuenta que el adulto es el experto donde se van a apoyar, esta última referencia, es el producto del aprendizaje social como el medio ambiente en donde vive el niño, y cuando estos conceptos se fusionan dan inicio a lo que es la zona de desarrollo próximo, que quiere decir la distancia entre estas dos anteriores.

### 3.3.2.1 Aspectos y mecanismos de la zona de desarrollo potencial

Vygotsky se sitúa en el terreno de los hechos para poder hacer su aportación teórica. Parte de la realidad, incuestionable, crucial, según la cual, el niño comienza su aprendizaje y desarrollo ligados entre sí, desde mucho antes del inicio de la edad escolar,

concretamente desde el mismo momento del nacimiento. Por otro lado, es de fácil comprobación empírica el que un niño, con un determinado nivel de desarrollo de sus funciones psicológicas, tiene una capacidad potencial de aprendizaje que se apoya en ese nivel de desarrollo adquirido.

Recurre también, a la imitación como proceso germinal del aprendizaje humano, que dentro de sus diferencias interpretativas de la imitación y a pesar de intuiciones, se fijan fundamentalmente en el proceso psicológico interno e individual (afectando sólo al niño) de la imitación, ve en la imitación humana una nueva construcción entre esa capacidad imitativa previa del niño y su uso inteligente y educativo por el adulto en la ZDP. El adulto presta al niño, a través de ese proceso imitativo, auténticas funciones psicológicas superiores externas. Parte también, de que un animal sólo puede imitar acciones que caen dentro de los límites de su capacidad potencial de acción y que, por tanto, una acción imitada puede ser realizada después en ciertas condiciones independientemente. Pero el niño es capaz de imitar muchas acciones que caen dentro de su actual potencial físico de acción pero que, gracias al carácter representacional de estas acciones, y gracias a que el niño está inserto en una actividad colectiva guiada por los adultos, van más allá de ese potencial.

Este proceso, por el que la actividad y funciones sincréticas pasan a convertirse en capacidades y conciencia individual, es el largo proceso del desarrollo humano que se produce en la ZDProx. Por ello, y para ello, es preciso construir siempre sobre la ZDR, a partir de las funciones psicológicas ya estructuradas en el niño, una base que va cambiando y ampliándose a lo largo del desarrollo.

Para una adecuada comprensión del modelo de representación, creemos que es preciso concebir la ZDP como un área que es a la vez interna y externa, física y mental, las ZDR y ZDP, además de implicar una metáfora o un modelo útiles para hacernos un mapa de las capacidades mentales y del área de desarrollo psicológico interno logrado; esto, implica un correlato externo de las ZDR que se dominan y desde las que se produjo la interiorización, zonas de trabajo externo, en que se ha logrado una competencia externa y un correlato externo de las ZDP, zonas de

trabajo externo, en las que será más posible extender las capacidades del niño a través de la mediación social e instrumental.

Cuando presenta el concepto de ZDP (*zona blizhaishego razvitya*) introduce dos términos que a menudo se confunden, pero cuyo doble uso está justificado. Así, habla de desarrollo próximo en el título definido (en realidad *blizhaishego* es literalmente inmediato o más próximo) y sin embargo, menciona el desarrollo potencial en la siguiente definición:

La zona de desarrollo próximo es la diferencia entre el nivel de desarrollo real actual (ZDR) y el nivel de desarrollo potencial, determinada mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o compañeros más capaces.

El término próximo utilizado en el concepto definido, tiene connotaciones de carácter social y externo y parece invitar a una interpretación centrada en la actividad social y en los procesos de instrucción, cuando acuña el concepto de ZDProx. Le preocupaba tanto la evaluación (psicológica) de las capacidades cognitivas del niño, como la evaluación (pedagógica) de las prácticas educativas, está midiendo la ejecución individual del niño, su nivel de desarrollo actual y el nivel de ejecución que alcanza funcionando a nivel interpsicológico (nivel de desarrollo potencial).

Lo esencial, en una aproximación metodológica a la ZDP, es que permita explicarnos el presente del niño y evaluarlo correctamente, uniendo a su mejor versión de futuro, a un pronóstico realmente constructivo y educativo cuyos apoyos en la ZDP puedan ser diseñados con el máximo de precisión.

El diseño de la ZDP desde la perspectiva de la mediación instrumental: trata fundamentalmente de prestar apoyos de carácter sémico o soportes físicos para la mente, es decir, instrumentos psicológicos que faciliten, primero, la comprensión y tratamientos externos del problema, y después, la interiorización gradual de esta comprensión y tratamiento.

Por otro lado, el diseño de la ZDP desde la perspectiva de la mediación social: se trata más bien en este caso de lograr que los procesos sociales interpsicológicos se conviertan en procesos internos.



### 3.3.3 Aplicaciones a la educación

La *educación*, de acuerdo con Vygotsky, es un hecho consubstancial al desarrollo humano en el proceso de la evolución histórica-cultural del hombre. Es a través de este proceso socio-cultural, como se transmiten los conocimientos acumulados y culturalmente organizados por generaciones, y se entretajan los procesos de desarrollo social con los de desarrollo personal, los cuales se van “autogenerando mutuamente”. En este sentido, considera que los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educacionales. Ambos están vinculados desde el primer día de vida del niño, en tanto que éste es participante de un contexto sociocultural y existen los “otros” (los padres, compañeros, la escuela, etc.), quienes interactúan con él para transmitirle la cultura, los productos culturales los cuales son copartícipes de su aculturación. No se puede hablar de desarrollo sin ubicarlo dentro de un contexto histórico-cultural determinado. De manera específica, la educación se coordina con la “zona de desarrollo próximo”.

Considera que, los procesos de aprendizaje y desarrollo se influyen entre sí; esto es, existe unidad pero no identidad entre ambos (en el sentido dialéctico) y las relaciones en que interactúan son complejas. Ambos están entretajidos en un patrón de espiral complejo. Pero, enfatiza el importante papel que desempeña el aprendizaje en los procesos evolutivos. Lo anterior quiere decir, traducido al campo pedagógico, que las experiencias adecuadas de aprendizaje deben centrarse no en los productos acabados del desarrollo (nivel de desarrollo real), sino especialmente en los procesos de desarrollo que aún no acaban de consolidarse (nivel de desarrollo potencial) pero que están en camino de hacerlo. En resumen, la instrucción escolar debiera de preocuparse menos por las conductas y conocimientos “fossilizados” o automatizados y más por aquellos en proceso de cambio.

Por otro lado, *la instrucción o enseñanza* adecuadamente organizada debe estar basada en la negociación de zonas de desarrollo próximas; es decir, debe servir como un “imán” para hacer que el nivel actual de desarrollo del educando se integre con el potencial. Esas modificaciones, a su vez, pueden promover progresos en el dominio del conocimiento específico y posiblemente en el desarrollo cognoscitivo general.

El profesor por su parte, debe desempeñar los dos papeles pero en momentos distintos; esta postura lo diferencia de las otras escuelas. De acuerdo con los escritos vygotkianos, el *maestro* es un experto que guía y mediatiza los saberes socioculturales que debe aprender e internalizar el alumno. Enseña en una situación o contexto de interactividad, negociando significados que él posee como agente educativo, para intentar compartirlos con los alumnos, quienes no los poseen pero que los han de reconstruir. Dicho en forma sintética, el profesor debe acoplar los saberes socioculturales con los procesos de internalización subyacentes a la adquisición de tales conocimientos por parte del alumno. En su quehacer educativo, para lograr esa negociación de conocimientos, el maestro debe ir promoviendo continuamente zonas de desarrollo próximo. De este modo, su participación en el proceso educativo para la transmisión de algún contenido (conocimientos, habilidades, procesos) en un inicio debe ser principalmente “directiva”, por donde transitan los alumnos (y sin el cual ellos no podrían aspirar a niveles superiores de desempeño y ejecución). Posteriormente, con los avances del alumno en la adquisición o internalización del contenido, va reduciendo su participación hasta el nivel de un simple “espectador empático”. Para crear y negociar zonas de desarrollo próximo, el maestro debe ser experto en el dominio de la tarea o del conocimiento a impartir, y ser sensible a los avances progresivos que el alumno va realizando. En la concepción sociocultural podemos hacer extensiva la noción de maestro a cualquier otro guía o experto que mediatice o provea un tatuaje, aun en situaciones de educación informal o extraescolar que propician un aprendizaje guiado.

En relación con el *aprendizaje*, lo considera como un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo cultural organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas. Éste no produce desarrollo en cualquier circunstancia, sino sólo aquellas en las que el niño ha alcanzado ya un determinado nivel de desarrollo potencial.

Por otro lado, el *alumno* debe ser visto como un ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar. El niño-alumno, gracias a los procesos educacionales sustentados en procesos sociales de interactividad, consigue aculturarse y

socializarse, y al mismo tiempo se individualiza y autorrealiza. En ese sentido (el de la interactividad) el alumno es una persona que internaliza (reconstruye) el conocimiento, primero en el plano interindividual y posteriormente en el plano intraindividual, proceso que es denominado ley de la doble formación del desarrollo. Hay que tener presente que la creación de la ZDP se da siempre dentro de un contexto de interactividad entre maestro-alumno (experto-novato en general) y el interés del profesor consiste en trasladar al educando de los niveles inferiores a los superiores de la zona, “prestando” un cierto grado necesario de consecuencia y competencia cognoscitiva, guiado con una sensibilidad muy fina, a partir de los desempeños alcanzados paulatinamente por los alumnos. Igualmente, en paralelo con ese traspaso se logra la cesión de la responsabilidad y el control en el desempeño de la tarea o del contenido a aprender. Esto es, lo que el alumno al inicio no era capaz de realizar o entender por sí solo y en cambio si podía realizarlo con la ayuda del maestro (era regulado por otro: actividad exorregulada), posteriormente era capaz de desarrollarlo o entenderlo por sí mismo sin necesidad de alguna ayuda externa (regularlo por sí mismo: autorregulación).

La tarea instruccional dirigida a lograr el traspaso y cesión de control del maestro al alumno, se realizará por medio de la combinación de las siguientes estrategias: 1) modelamiento, 2) provisión de retroalimentación, 3) instrucciones verbales, 4) moldeamiento, 5) planteo de preguntas y 6) contexto y explicaciones del profesor (estructuración cognitiva).

A este tipo de situación de aprendizaje se le ha denominado enseñanza proléptica o de “aprendiz”. En ella, los expertos (generalmente adultos) tienen como tarea principal la realización de las actividades de su oficio y sólo como segunda tarea la de iniciar al novato y/o supervisar su progreso (situación inversa respecto a la instrucción formal). De inicio es el adulto quien toma la responsabilidad total de la actividad, mientras que los aprendices son simples observadores o espectadores e incluso pueden llevar a cabo otras actividades un tanto distantes. Poco a poco el novato o aprendiz se vuelve responsable de una pequeña parte del trabajo (por iniciativa propia y/o del experto). Cuando el novato llega a ser más hábil, el experto cede responsabilidades, modelando la conducta apropiada y ocasionalmente guía al niño a incrementar

su nivel de participación. Esta situación prosigue paulatinamente hasta que el novato alcanza niveles superiores de desempeño y maestría.

Efectivamente, Vygotsky plantea un cambio fundamental en la manera de entender las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, introduciendo la educación en esa relación. Considera que el aprendizaje escolar se sirve y depende del desarrollo, pero este no se sirve ni depende del aprendizaje, de modo que en la práctica educativa ambos tenderían a seguir líneas paralelas con un pequeño desfase impuesto por la relación del desarrollo.

La *evaluación* debe dirigirse no sólo a los productos del nivel de desarrollo real de los niños, que reflejan los ciclos evolutivos ya completados (como lo hacen los test psicométricos comunes y las pruebas de rendimiento escolar), sino sobre todo, debe servir para determinar el nivel de desarrollo potencial (las competencias emergentes que son puestas de manifiesto por las interacciones con otras que les proveen contexto). En este sentido debe hablarse de una “evaluación dinámica”, un concepto radicalmente distinto al esquema tradicional estático de la evaluación psicométrica y escolar. La evaluación dinámica difiere en dos aspectos respecto a la evaluación estática: 1) se evalúan los productos pero especialmente los procesos en desarrollo y 2) se plantea una relación diferente entre examinador-examinado en comparación la que exige la evaluación estática (de fuertes connotaciones empiristas, que exige una separación o un alejamiento extremo entre ambos, para lograr la objetividad en la evaluación). Este tipo de evaluación tan original, constituye una de las propuestas más interesantes de Vygotsky y se realiza a través de la interacción continua entre examinador-examinado, donde el primero presta una serie de “ayudas” (previamente analizadas y que son de distintos niveles, porque aportan un apoyo diferencial para la respuesta correcta) según el nivel de desempeño mostrado por el niño espontáneamente, frente a una prueba o tarea determinada, etc. En este sentido, aquellos niños que requieran un número mayor de ayudas, sin duda tendrán un potencial de aprendizaje más reducido en comparación con quienes no hayan requerido de tantas.

## Guía de evaluación

1. De acuerdo con Vygotsky:
  - ¿Qué es el hombre?
  - ¿Qué características tienen las funciones psicológicas superiores?
  - ¿Qué es el desarrollo cultural?
  - ¿Qué es el signo?
  - ¿Qué es el lenguaje egocéntrico?
  - ¿A qué se refieren los conceptos cotidianos y científicos?
  - ¿Qué es la actividad?
  - ¿Qué es la mediación instrumental?
  - ¿Qué es la mediación social?
  - ¿Qué es la interiorización?
  - ¿Qué es el desarrollo?
  - ¿Qué es el punto de partida?
  - ¿Qué es el nivel de desarrollo potencial?
  - ¿Qué es el desarrollo efectivo?
2. ¿Qué es la zona de desarrollo próximo?
3. ¿Qué es la zona de desarrollo real?
4. ¿Qué es la zona de desarrollo potencial?
5. ¿Cuáles son los mecanismos de la ZDP?
6. Describe la ZDP en el aprendizaje
7. De acuerdo con Vygotsky, ¿qué es?
  - La educación
  - La enseñanza o instrucción
  - El profesor
  - El aprendizaje
  - El alumno
  - La evaluación
8. Resume las aplicaciones a la educación

## Para aprender más:

1. Explica las zonas de desarrollo próximo, real y potencial, en el contexto actual de la educación.
2. Consulta a Escobedo, 1999; Guzmán, 1993; Vigotsky, 1934, 1935, 1972; Wertsch, 1988, para ampliar esta propuesta teórica.



## UNIDAD IV

### TEORÍA HUMANISTA

La palabra humanismo, surge en Francia, en el último cuarto del siglo pasado, designaba el conjunto de las doctrinas de los grandes eruditos del Renacimiento que resucitaban la cultura antigua, cuya inspiración, estaba fundada en la libertad de espíritu y el interés por lo humano. Después de la Segunda Guerra Mundial, el humanismo se renueva con el pacto de reconocer al hombre en cuanto sujeto y libertad. En nuestros días, al humanismo se le acusa de tener pretensiones teóricas, de ser el fruto de una filosofía de la esencia que se apoya sobre el mito del hombre. La relación pedagógica según el modelo humanista de vocación intelectual desaparece, pero se ha introducido una renovación por la psicología humanista, esta tendencia consiste en pensar que la resolución de los conflictos entre lo social y lo individual se encuentra en el seno de la persona, en la elaboración de su identidad personal, y que el agente del cambio es el individuo, no las estructuras. Se identifica con el movimiento conocido como psicología humanística, la cual tiene por objeto a la persona que experimenta y sus cualidades distintamente humanas: elección, creatividad, dignidad, valor y el desarrollo de sus potencialidades.

La teoría humanista o existencial fue fundada por Abraham Maslow, quien la concibe como una psicología del “ser” y no del “tener”. Esta escuela propone una ciencia del hombre que toma en cuenta la conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales. Aunque la psicología humanista es relativamente reciente en Norteamérica, en Europa tiene una honda raíz histórica, la cual se remonta hasta Aristóteles y Santo Tomás en cuanto a sus doctrinas del intelecto activo y Leibniz para quien la mente está perpetuamente activa por derecho propio y es autoimpulsada.

Los humanistas ponen énfasis en indagar y dilucidar los fines últimos de la existencia humana, parte del hecho de que los

humanos somos seres finitos, mortales; que tenemos un tiempo limitado de vida. Tal como lo expresara Nezahualcóyotl “vivimos... sólo un momento, no para siempre aquí en la tierra”. Entonces, si estamos cercados por la muerte, qué significado le damos a nuestra existencia, o dicho en otras palabras: ¿Para qué vivimos? Los humanistas responden a la pregunta proponiendo que el sentido de nuestra vida es buscar la autorrealización.

La meta principal del enfoque existencial humanista es que la persona asuma el compromiso de construir su propio modo de vivir, no importando los obstáculos a los que se enfrente; sean éstos derivados de limitaciones físicas, socioeconómicas, sexuales, étnicas, etc. Es decir, los humanistas consideran que el hombre puede vivir plenamente porque aun en las peores situaciones los individuos tienen libertad de elección. Esta meta se logra en la medida que la persona asume sus responsabilidades y las lleva hasta sus últimas consecuencias.

Para los humanistas el tema central de estudio de la psicología debe ser el conocimiento de cómo apoyar las tendencias innatas de la persona hacia el bien y ayudarla en la búsqueda de su trascendencia. Han actualizado la idea de Rousseau de que el hombre es bueno por naturaleza y que si obra mal es por la influencia de la sociedad en que vive.

Los teóricos de esta corriente consideran que el propósito de la psicología es desarrollar formas de investigación por medio de las cuales la persona pueda lograr mayor conocimiento y dominio de su propia experiencia, mejorar sus relaciones interpersonales y sobre todo dar un sentido pleno a su existencia. Para los humanistas esto es lo fundamental y no lo que propone la psicología que ellos denominan positivista, centrada en la aplicación de técnicas metodológicas “puras” y rigurosas concebidas además, como la única forma válida de obtención de conocimientos desdeñando lo subjetivo, las intuiciones, lo fenomenológico, etc. En apoyo a sus objeciones, los humanistas citan a Einstein quien decía: “en ciencia la formulación de un problema es mucho más importante que su solución, la cual puede constituir sólo una mera destreza matemática o experimental; lo crucial es plantearse nuevas interrogantes, diferentes posibilidades de ver los viejos problemas desde distintos ángulos, lo que requiere una gran imaginación creativa y eso es lo que hace avanzar a la ciencia”.



La función de la *educación* de esta postura, es la de promover la autorrealización; o sea, la educación debe estimular las potencialidades de los individuos para que lleguen hasta la altura máxima que la especie humana puede alcanzar. “El propósito final de la educación es ayudar a que las personas logren lo mejor de lo que son capaces”. Los humanistas hacen énfasis en los aspectos ético-morales porque consideran que una buena educación debería convertir a las personas en seres altruistas, generosos, creativos; con una fuente de conciencia social, respetuosos de las necesidades, derechos e intereses de los demás. La autorrealización y la tolerancia son virtudes que toda buena educación debería promover. Como se desprende de sus postulados, a los humanistas no les interesa tanto la naturaleza y validez del conocimiento en sí, como la aplicación de nuevos procedimientos metodológicos que enriquezcan la parte crucial del conocimiento: la comprensión del hombre como persona total.

Los humanistas conciben la universidad ideal, como el espacio donde los estudiantes acudirían por iniciativa propia a cursar las asignaturas que respondan a sus inquietudes personales de aprendizaje, sin que estuvieran preestablecidos créditos, grados o cursos obligatorios. Esta universidad ideal tendría como meta el descubrimiento de la vocación.

Esta corriente propone un aprendizaje ideal, significativo o experiencial, como el proceso que modifica la percepción que los individuos tienen de la realidad, derivado de la reorganización del yo. El aprendizaje significativo es de tipo total, ya que abarca integralmente a la persona porque combina lo cognoscitivo y lo afectivo. Este aprendizaje debe ser autopromovido para ser duradero y profundo.

El núcleo central del papel del docente es una educación humanista está “basada en una relación de respeto con sus alumnos”. El profesor debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los estudiantes y con ello fomentar un clima social para que sea exitosa la comunicación de la información académica y emocional. Esta perspectiva asigna al *profesor* un papel no directivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje postula que “su función debe ser la de facilitar el aprendizaje del estudiante a través de promocionarle las condiciones para que este acto se dé en forma autónoma”. El mecanismo para

conseguir lo anterior y convertir los salones de clase en comunidades de aprendizaje, donde la obtención de nuevos conocimientos recupere su sentido lúdico, placentero y libertario. La sugerencia es crear una atmósfera de total respeto y apoyo a la curiosidad, la duda, valorar la búsqueda personalizada de los conocimientos, donde todas las cosas se vuelven objeto de estudio y exploración. El profesor no dirige estas comunidades ni es alguien extraño sino que participa como un facilitador e integrante más del grupo, por ello, es importante que estimule y propicie la operación y apoyo entre compañeros sin que esperen recibir premios extremos por ello. La labor docente es considerada no como el uso o aplicación de “técnicas didácticas” para supuestamente lograr una enseñanza eficaz, sino modificar las actitudes de los maestros para que desempeñen en forma radicalmente distinta su trabajo, aceptando nuevas formas de enseñanza. Los humanistas sostienen que sin un cambio de las actitudes y creencias de los profesores los efectos de cualquier innovación didáctica serán sólo de corto plazo o inexistentes.

Para lograr lo anterior, existen tres condiciones para que el maestro facilite el aprendizaje y todas se relacionen con su forma de ser. La primera, es la de comportarse auténticamente en el sentido de mostrarse ante los alumnos tal como es sin poses o artificios; esto es, manifestar sus sentimientos, sean éstos positivos o negativos, sin tratar de negarlos o reprimirlos sino asumirlos plenamente; la segunda condición, es la de crear un clima de aceptación, estima y confianza en el salón de clases de tal manera que exista un mutuo respeto entre profesores y alumnos, donde todos sientan que son importantes y que no se les va a estar enjuiciando o criticando ni mucho menos ser objeto de burla. La última condición, es la de tener una comprensión empática; lo que significa ponerse en el lugar de los alumnos “colocarse en sus zapatos”, tratando de comprender sus reacciones íntimas; sólo así podrá ayudarlos a superar las dificultades a las que se enfrentan y convertir estas experiencias en un vehículo de crecimiento personal. En este sentido, los alumnos también son vistos como seres con iniciativa con necesidades personales de crecer, capaces de autodeterminarse con la potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente.

Asimismo, los alumnos son percibidos no sólo como seres que participan cognitivamente en las clases, sino como personas que poseen afectos y que tienen vivencias particulares. De hecho, se les concibe como personas totales y no fragmentadas.

Si el proceso de enseñanza-aprendizaje es un encuentro entre el que facilita y el que aprende, el aprendiz tiene que participar en el proceso. Son tres las condiciones que el alumno necesita cumplir para lograr el aprendizaje:

1. Percibir las condiciones facilitantes: es decir, los estudiantes deben darse cuenta de que la actitud del profesor es sincera, genuina y facilitante.
2. Conciencia de la existencia de un problema: el educando debe percibir un problema como relevante y digno de estudiarse. Por eso las situaciones problemáticas tienen que ser reales, trascendentes en el sentido de afectar aspectos importantes de su propia existencia y por lo tanto vale la pena esmerarse en solucionarlas.
3. Motivación: los humanistas consideran que hay una motivación intrínseca por aprender. Por desgracia nuestro sistema educativo actual frena esta motivación en lugar de favorecerla. Las condiciones facilitantes, –en contrapartida– convierten al aprendizaje en algo vivo, tonificante, auténtico, lo que conlleva a que el alumno se convierta en un ser que aprende y que continuamente cambia.

Esta perspectiva indica que la única evaluación válida es la autoevaluación del alumno, ya que los agentes externos están incapacitados para juzgar al educando, dado que los cambios integrales e internos, no sólo son difíciles sino imposibles de medir y valorar empleando criterios externos a la propia persona. Rogers reconoce que algunas veces hay que evaluar a los estudiantes por medio de pruebas objetivas de rendimiento. Sin embargo, si se optó por la enseñanza en la libertad donde los alumnos son los responsables de dirigir y evaluar su aprendizaje, así como de los resultados obtenidos, los criterios de calificación los establece el propio individuo, él es quien decide en última instancia que fue lo que aprendió y que le hace falta por alcanzar.

#### **4.1 Propuesta teórica de Rogers<sup>1</sup>**

Este autor considera que dentro del yo hay una fuerza impulsora hacia la realización del yo. Éste supone un crecimiento psicológico que es la meta más importante en el tipo de psicoterapia que él ideó, donde la base del consejo empleado es el cliente, no su problema. Considera que el tratamiento debe ser una experiencia de superación y que como resultado de esta experiencia el cliente debe estar mejor preparado para enfrentarse a problemas futuros; llama a tal tratamiento terapia centrada en la persona.

Propone una reforma en la educación mostrándonos un modelo de enseñanza centrada en los educandos; es decir, en sus intereses y no en programas propuestos con temáticas irrelevantes para ellos, al igual que intenta poner en práctica un ambiente cálido entre el facilitador y el educando donde exista empatía para lograr un aprendizaje significativo. Empezó su trabajo clínico con niños, pero la mayor parte de su experiencia ha sido con adultos. Su terapia centrada en el cliente es enseñada y practicada ampliamente, y ha sido objeto de más investigación que cualquier otro método de asesoría o psicoterapia. Esto se debe, sin duda alguna, a que ha sido una combinación extraordinaria de terapeuta e investigador.

La autorrealización es, de acuerdo con Rogers, “un proceso y no un estado del ser, una dirección y no un destino”. La persona autorrealizada se caracteriza por:

- Estar abierta al cambio sin temor a experimentar nuevas formas de vivir, pensar y sentir.
- Desear y promover la autenticidad en las relaciones humanas, libres de hipocresías y falsedades.

---

<sup>1</sup> Carl Rogers psicólogo estadounidense, nacido en 1902 y murió en 1987. Famoso por el desarrollo de métodos de psicoterapia. Se doctoró en la Universidad de Colombia en 1931. Es considerado como uno de los principales teóricos del enfoque humanista, el cual piensa que los individuos son arquitectos de sus propias vidas, agentes libres que escogen lo que quieren hacer, además propone un modelo de aprobación personal del conocimiento. Disconforme con las prácticas terapéuticas y las técnicas de diagnóstico de su época, fundó lo que se conocería como psicoterapia centrada en el cliente, entendido como sinónimo de paciente. Este método otorga especial importancia a la relación entre terapeuta y paciente.

- Manifestar un cierto escepticismo hacia la ciencia y la tecnología que pretenden la conquista y el control de la naturaleza y de los seres humanos; pero apoyando la ciencia y tecnología que promueve la autoconciencia y el autocontrol.
- Luchar contra las dicotomías y esmerarse por pretender la integración de lo biológico y psíquico, de las emociones y el pensamiento, de lo individual y lo social.
- Aspirar a la intimidad, a nuevas maneras de cercanía con los demás, de plena comunicación tanto intelectual como emotiva.
- Vivir en el aquí y el ahora, valorar el momento presente; concebir cada experiencia como nueva y con ello cada instante sirve para enriquecer la vida.
- Tener capacidad de amar, estar dispuesto a brindar ayuda a otros cuando realmente lo requieran. Ser gentil, generoso, sutil, no moralista, no juzgar a los otros, sino preocuparse por ellos.
- Estar en contacto con la naturaleza; la persona autorrealizada busca su preservación y cuidado, no pretende dominar sino convertirse en aliado.
- Oponerse a la burocratización, deshumanización e inflexibilidad de las instituciones y de la vida social. Parte de la convicción de que las instituciones se justifican sólo si sirven a las personas y no a la inversa.
- Regir su conducta por la autoridad interna y no externa. Confía en sus propios criterios y experiencias y desconfía de las imposiciones externas; es libre para, de acuerdo con sus propios juicios morales, desobedecer las leyes que considera injustas.
- Despegarse de los bienes materiales. El dinero y el estatus social no son sus objetivos de vida; por eso valora más el ser que el tener.
- Dar prioridad al desarrollo espiritual; desea encontrar el propósito y significado de la vida, que va más allá de lo humano. Examina los caminos por los que el hombre

encuentra valor y fuerza para trascender y vivir en paz interior.

El término educación humanista se usa ampliamente para connotar un concepto o filosofía de educación, que esencialmente coincide con el desarrollado por Rogers. Esta educación, incluye dos conceptos principales:

- Condiciones psicológicas para todo aprendizaje.
- Preocupación por el desarrollo afectivo del estudiante al igual que por su desenvolvimiento intelectual, Rogers se ha centrado en el primero.

Las condiciones psicológicas generales se aplican al desarrollo afectivo y también al cognoscitivo. Al cumplir con las condiciones de comprensión empática, aceptación, estima, respeto y realismo, el maestro está promoviendo aprendizaje afectivo. Dentro de sus mayores contribuciones a la psicología humanista encontramos:

1. Desarrollo de la terapia conversacional: la cual consiste en que ha llevado la confianza incondicional en el organismo humano a una forma de terapia de encuentro. Al respecto, demostró que la auténtica confianza de un terapeuta o ayudante en su organismo y en el del cliente posibilita un proceso que permite el crecimiento personal de todos los que participan en él. Rogers anima a meterse dentro del otro y a percibir su mundo de experiencias desde su interior, detrás de ello está el convencimiento de que todo ser humano individual puede y debe encontrar en último término el camino de su vida. Piensa en la autorrealización siempre como un “proceso” que los padres, maestros y terapeutas apoyan, y potencian en la medida en que entienden y viven en realidad en la convicción de la singularidad del individuo como punto central de la existencia humana.
2. Formulación de una teoría del sí mismo: es una teoría fenomenológica. Rogers se refiere en ella sólo al mundo conscientemente percibido en una inmensa provocación al psicoanálisis y considera suficientemente importante el significado de lo conscientemente percibido.

Su teoría del sí mismo se basa sobre la concepción de que la percepción del campo fenomenal es, percepción consciente, la base del concepto propio de una persona, es decir, el grado de coincidencia entre la experiencia (de la percepción) externa e interna determina el sí mismo y sus acciones en el mundo. Lo que sobresale en la tendencia humana es la autorrealización, la cual se refiere a la dinámica dentro del área de la percepción consciente de una persona.

Rogers concibe la enseñanza como una relación interpersonal facilitante, en la que el facilitador se caracteriza por tres condiciones y características básicas:

- Comprensión empática: respeto
- Consideración positiva, estima o confianza
- Realismo, genuinidad o congruencia

La educación humanística no descuida ni resta importancia al desarrollo cognoscitivo o intelectual. El desarrollo afectivo gira en torno a las relaciones interpersonales, este desarrollo se puede fomentar a través de los diversos aspectos del programa regular, mediante la enseñanza didáctica de relaciones humanas, por medio del aprendizaje por experiencia en los grupos básicos de encuentro.

Rogers menciona que el objetivo de nuestro sistema educativo, debe derivar de la naturaleza dinámica de nuestra sociedad, una sociedad caracterizada por el cambio, no por la tradición, el proceso y la rigidez estática.

Debemos desarrollar un clima propicio al crecimiento personal, un clima en el cual la innovación no sea algo que despierte temores, en el cual las capacidades creativas de todos los integrantes sean alimentadas y expresadas en vez de ser sofocadas. El punto final de nuestro sistema educativo, de acuerdo con Rogers, debe ser el desarrollo de las personas “actuando en plenitud”.

Rogers postula que el objetivo de la *educación* debe ser la facilitación del cambio y el aprendizaje. El único hombre educado es el hombre que aprendió a aprender, el hombre que aprendió a adaptarse y a cambiar, que advierte que ningún conocimiento es seguro y que sólo el proceso de buscar conocimiento da alguna

base para la seguridad. Solamente en un contexto interpersonal en el cual el aprendizaje sea facilitado surgirán “verdaderos estudiantes, personas que realmente aprenden, científicos e intelectuales creativos y operativos, una clase de individuos que sean capaces de vivir en un equilibrio siempre cambiante entre aquello que actualmente es conocido y los fluidos, movedizos y mutables problemas de los hechos del futuro”.

Describe la educación del futuro de la siguiente manera: la educación será una experiencia de vida, esta apertura a los sentimientos le permitirá al niño aprender las materias oficiales más fácilmente, su educación será una para llegar a ser un ser integral, y el aprendizaje envolverá al sujeto profundamente en forma exploratoria.

Rogers ha desarrollado un enfoque en torno a la educación que se basa en una concepción positiva de la naturaleza del hombre. Los seres humanos, según la terapia centrada en el cliente son básicamente racionales, socializados, progresistas y realistas, son activos y constructivos y reaccionan a estímulos de sus respectivos ambientes. Son cooperadores, positivos y dignos de confianza. Las emociones antisociales son reacciones defensivas ante la amenaza y ante la frustración.

#### *4.1.1 Enfoque centrado en la persona*

En su libro *El camino del ser*, publicado en 1980, Rogers habla de las raíces, las fuentes, los cimientos que sirven de sostén filosófico-científico, al enfoque personalizado de la educación.

Esos hondos cimientos se identifican como dos tendencias universales de la vida orgánica en el mundo: la tendencia hacia la actualización de los organismos vivos y la tendencia formativa en el universo en su conjunto.

La primera comprueba que en todos los organismos vivientes se destaca claramente un movimiento fundamental orientado a la realización constructiva de sus posibilidades intrínsecas. Se trata, en los seres humanos de una tendencia natural a un desarrollo más completo y complejo.

Esta tendencia puede ser obstaculizada o distorsionada pero nunca destruida a menos que se destruya el organismo; obviamen-



te es selectiva y direccional, es decir constructiva, se dice con esto que el organismo tiene otro potencial de signo contrario, que es la tendencia autodestructiva, pero sólo en circunstancias inusuales o perversas se actualiza.

La segunda tendencia es una fuerza o energía formativa que actúa en el universo y puede observarse a todos los niveles. Todos los seres del mundo que vemos y conocemos proceden de formas de ser más simples y menos complejas.

Esta tendencia es la de destrucción, también se reconoce aquí que el lado opuesto y oscuro de la tendencia formativa a mayor complejidad es la entropía, o sea: la tendencia al desorden y al deterioro. El orden tiende a deteriorarse para convertirse en azar, pasando por etapas de menor a mayor desorganización.

Otra de sus mayores contribuciones de Rogers fue diseñar la psicoterapia centrada en el cliente después de practicar como clínico durante muchos años, llegó a creer que el “cliente”; un término que prefería al de “paciente”, debería determinar el contenido y la dirección del tratamiento. Según él, “el individuo tiene en su interior, amplios recursos para la autocomprensión, para modificar el autoconcepto, actitudes básicas y su conducta auto-dirigida, y estos medios pueden utilizarse si es posible proporcionar un ambiente definible de disposiciones psicológicas facilitadoras”. El nombre terapia centrada en el cliente se deriva de esta idea.

La meta de la terapia centrada en el cliente es ayudar a los individuos a crecer en sus propias direcciones autodefinidas, actualizar sus potenciales y hacer crecer su autoestima. Rogers afirma que los pacientes deben escoger su ruta particular de desarrollo. Confía en que elegirán metas positivas y constructivas, si se les brinda calor y aceptación.

El tratamiento se enfoca en las relaciones y emociones. Lo que en realidad importa es el encuentro aquí y ahora entre quien sufre y quien cura. Si ese vínculo se caracteriza por su autenticidad, aceptación y comprensión momento a momento, debe ocurrir el cambio terapéutico.

*Autenticidad:* los terapeutas centrados en el cliente intentan estar atentos a sus propias experiencias y a las de sus clientes, sin

estar protegidos o a la defensiva. Los clientes de los clínicos que son sinceros no requieren del engaño o la pretensión; por lo tanto son libres de ser ellos mismos.

*Aceptación:* al interactuar con el mundo, las personas se encuentran, por lo general con crítica y desaprobación. Para establecer seguridad para que los sujetos puedan explorar vivencias y emociones de manera abierta, los terapeutas centrados en el cliente se esfuerzan por aceptar todo lo que el paciente ofrece.

*Comprensión momento a momento:* Los clínicos centrados en el cliente intentan reconocer, admitir y aclarar las sensaciones para que los pacientes lleguen a entenderse a sí mismos. A los terapeutas centrados en el cliente en ocasiones se les considera como espejos de sentimientos. Una vez que han “penetrado en el mundo del cliente”, tratan de hacer que el individuo entre en contacto con sus sentimientos personales por medio de la estrategia de reflexión.

#### 4.1.2 Aplicaciones a la educación

Rogers resume su pensamiento y experiencias acerca de la educación y la enseñanza, de acuerdo a su experiencia e investigación en psicoterapia la cual gira alrededor de la persona y las actitudes del maestro más que de los métodos o técnicas de instrucción, además expone que la meta de la educación es facilitar el aprendizaje.

El facilitar el aprendizaje no depende de las aptitudes de enseñanza del maestro, de los planes o programas de estudio que establece, del uso que hace de auxiliares audiovisuales, del aprendizaje programado que utiliza, de sus exposiciones o clases orales, ni de la abundancia de libros, aunque cada una de estas cosas se pueden aprovechar en un momento u otro, pero facilitar el aprendizaje verdadero depende de ciertas cualidades en las actitudes de relación personal entre el instructor y el aprendiz.

La meta de la *educación* debe ser desarrollar personas capaces de adaptarse al cambio, personas que sepan aprender, tiene que ir más allá de la preocupación por los conocimientos y el desarrollo intelectual, tiene que abarcar integralmente a la persona y fomentar el desarrollo afectivo, el desarrollo personal

y la creatividad, enfocarse hacia el aprendizaje significativo, un aprendizaje que tenga sentido personal para cada sujeto, en lugar de un aprendizaje sin sentido como sería la adquisición y memorización.

El aprendizaje significativo (personal, de experiencia) es aquel aprendizaje que introduce una diferencia en la persona, o que cambia a la persona, su conducta, sus actitudes y su personalidad. Cambia los elementos cognoscitivos con los afectivos-experimentales. Es un aprendizaje unificado, al mismo tiempo que consciente de los diferentes aspectos. No separa la mente del corazón, o de los sentimientos, como lo pretende la mayor parte de la educación actual.

El único aprendizaje que puede influir substancialmente en la conducta es el aprendizaje por autodescubrimiento, asimilado por virtud propia y de carácter personal, Rogers llega a la conclusión de que debemos llevar a cabo el aprendizaje en grupos de personas que quisieran aprender.

De acuerdo con esto, Rogers ha escrito y hablado ampliamente sobre lo que llegó a ser una de las más difundidas y practicadas contribuciones de la psicología humanística, el “grupo de encuentro”, el objetivo general de esas intensas experiencias de grupo ha sido mejorar y facilitar el autoaprendizaje y la comunicación interpersonal. Rogers encara el grupo de encuentro como un instrumento de gran potencial respecto de un cambio educativo.

Un grupo de encuentro reúne generalmente a 10 o 15 personas con un facilitador o líder de grupo. El grupo es algo relativamente no estructurado y se caracteriza por un clima de libertad para la expresión de los sentimientos personales y la comunicación interpersonal. La palabra encuentro se refiere a la interacción que tiene lugar cuando las personas dejan caer sus defensas y fachadas relacionándose directa y abiertamente como personas reales. El tipo de atmósfera que se crea es igual a aquella que puede hallarse en una terapia centrada en el cliente. La confianza que genera permite a una persona reconocer, experimentar y cambiar actitudes autodestructivas por otras más propicias para una conducta renovadora y constructiva.

Rogers sugiere que en el ambiente educativo el grupo de encuentro puede ser usado a fin de liberar las capacidades de los participantes para ejercer mejor un liderazgo educativo a través de relaciones interpersonales y facilitar el aprendizaje por medio de la totalidad de la persona. Afirma que el efecto de los grupos de encuentro entre maestros y estudiantes puede ser razonablemente previsto. Los maestros serán más capaces de escuchar a los estudiantes, especialmente respecto de sus sentimientos, y tendrán mayores probabilidades de eliminar las dificultades interpersonales con los estudiantes en lugar de recurrir a los castigos y a la disciplina. La atmósfera de las aulas se hará más igualitaria, más apta para la espontaneidad y el pensamiento creativo, así como para un trabajo autodirigido e independiente. Los estudiantes descubrirán por su parte su propia responsabilidad individual en el aprendizaje; tendrán mayor empuje para dedicarse al aprendizaje sintiéndose más libres para seguir aquellos caminos de formación elegidos por ellos mismos. El aprendizaje puede hacerse así una actividad mucho más intensa y de significación personal.

El aprendizaje significativo ocurre cuando el que aprende recibe la materia de estudio como relevante para sus propios fines, la ausencia de toda amenaza permite al que aprende, explorar, diferenciar, probar nuevas ideas y cambiar.

Rogers le da lugar a las relaciones sociales o interpersonales de los estudiantes con el maestro y con los demás estudiantes y a la atmósfera o clima psicológico de la escuela, por lo tanto la atmósfera de una clase debe tener como centro al estudiante, y el facilitador debe tratar de extraer del estudiante aquellos problemas o soluciones que son reales para éste. Si los estudiantes estuvieran libres de muchas de las reglas impuestas desde arriba y desde afuera, formularían ellos mismos, ante la necesidad de organizar su propia interacción social, las leyes destinadas a incrementar las razones de su convivencia.

El maestro facilita el aprendizaje haciendo construcciones sobre los problemas reales de la vida y la cultura de los alumnos, proporcionando recursos de fácil acceso, estableciendo contrato con los alumnos por medio de los cuales puedan elaborar sus propios programas de aprendizaje, proporcionando unidades de instrucción programada. Al respecto, considera que existen tres condiciones principales para que se facilite el aprendizaje:

*Realismo:* el aprendizaje se facilita cuando el maestro no desempeña el papel que le prescribe el sistema educativo, si no más bien cuando es él mismo; es decir, cuando es genuino, auténtico, honesto. El maestro es una persona real, sin ninguna fachada o máscara profesional. No siente una cosa y dice otra, no oculta sus sentimientos, y al expresarlos los acepta como suyos sin echar la culpa de sus sentimientos negativos a los estudiantes.

*Estima, aceptación, confianza:* su actitud no debe ser enjuiciadora, se debe aceptar al alumno como una persona de valor, como un individuo único y respetarsele, se estiman sus sentimientos, sus opiniones y su persona. Se acepta al alumno como digno de confianza y se muestra interés por su bienestar.

*Comprensión empática:* no es la comprensión evaluativa ordinaria que se hace en un análisis diagnóstico desde un punto de vista externo. Es una comprensión que nace de ponerse uno en el lugar del estudiante para comprender sus reacciones íntimas, para experimentar las percepciones y sentimientos que tiene el estudiante respecto a las cosas que están sucediendo. Esta actitud de ponerse en los zapatos del otro, de ver el mundo a través de los ojos del estudiante, es algo que casi nunca se da en el salón de clases; sin embargo, si el maestro lograra reaccionar tan sólo una vez al día en una forma empática y ajena a todo enjuiciamiento de los sentimientos del alumno, descubriría el poder de dicha comprensión.

Mucho de lo que se enseña en las escuelas se hace mediante el aprendizaje, por ejemplo el aprendizaje por experiencia: donde lo que se aprende en la vida diaria, tiene sentido y relevancia personal. Todo esto se aprende rápidamente y se retiene. El estímulo para aprender en un sentido verdadero es un estímulo interno, autoiniciado. Este tipo de aprendizaje representa la participación íntegra de la persona, incluyendo sus actividades y conducta.

Rogers observa que luego de tantos años que el niño ha gastado en la escuela su motivación aparece como algo sofocada.

Reformas actuales en el curriculum escolar reflejan la creciente exigencia de una modalidad educativa más humanista. La nueva planificación debería centrarse en la actividad de investigación o el aprendizaje por descubrimiento, esto es, aprender

haciendo. Los estudiantes se convierten en investigadores autodirigidos, se hacen científicos en un nivel simple, buscan respuestas para preguntas reales.

Rogers destaca los tipos de criterios que, en mayor o menor grado, toman en cuenta los alumnos cuando se autoevalúan:

- a) Criterios significativos desde el punto de vista personal.
  - Grado de satisfacción con el curso, qué obtuve de él:
  - ¿Cómo incidió en mi evolución intelectual y personal?
  - ¿Cuál fue mi compromiso personal con el curso?
  - ¿ El curso me estimuló a seguir estudiando algún tema?
- b) Criterios impuestos desde afuera o asumidos en el pasado.
  - Grado de profundidad con que leí los materiales
  - Empeño puesto en todas las clases, lecturas, trabajos
  - Comparación de mi dedicación con otros cursos
  - Comparación de mi dedicación respecto a la de mis otros compañeros.

Finalmente Rogers señala que si utiliza la autoevaluación como recurso, la ventaja es que fomenta la creatividad, la autocrítica y la autoconfianza de los alumnos.

## Guía de evaluación

1. ¿Cuál es la meta del enfoque humanista?
2. De acuerdo con el enfoque humanista, ¿qué es?
  - La educación
  - El aprendizaje
  - El profesor
3. Explica las condiciones para que el alumno logre el aprendizaje
4. ¿Qué es la autorrealización?
5. ¿En qué consiste la terapia conversacional?
6. ¿En qué consiste la formulación del sí mismo?
7. ¿En qué consiste el enfoque centrado en la persona?
8. De acuerdo con Rogers, ¿qué es?
  - La autenticidad
  - La aceptación, estima y confianza
  - La comprensión empática
  - La comprensión momento a momento
  - La educación
  - La enseñanza
9. Resume las aplicaciones a la educación, de esta propuesta
10. ¿Cuándo ocurre el aprendizaje significativo, según Rogers?
11. Existen tres condiciones principales para que se facilite el aprendizaje, ¿cuáles son?
12. Explica los criterios para autoevaluar el aprendizaje

## Para aprender más, consulta a:

1. Escobedo, 1999; Guzmán, 1993; Rogers, 1988, 1990, para ampliar esta propuesta teórica.

## 4.2 Propuesta teórica de Freire<sup>2</sup>

Freire distingue tres tipos de sociedades; la sociedad cerrada, en la que la jerarquización es el valor fundamental; la sociedad en transición que sería una sociedad democrática en la que el pueblo es el protagonista y por último una sociedad abierta que sería una sociedad utópica (explicada más adelante en palabras de Freire).

### 4.2.1 Reflexión en torno al hombre

Freire distingue tres formas de situarse ante la realidad: 1) es propia de los animales ya que el animal está adherido a su realidad, carece de separación de la especie, cerrado en sí mismo, sin la toma de decisiones, sin dar sentido a su vida, es histórico; 2) es la del hombre que mantiene una relación activa constante con el espacio y el tiempo a los que capta y transforma, y esta captación puede ser reflexiva y crítica, es capaz de luchar contra las fuerzas que le impone la acomodación y el ajustamiento a la realidad, luchar contra las opresiones tornándose en una presencia creadora a través de la transformación y su trascendencia es histórica, distinguiéndose por su capacidad de emerger en el tiempo y 3) es la de la conciencia, de sí mismo y del mundo que le permite entablar una relación de enfrentamiento ante la realidad, siendo un ser de relaciones, “ser temporalizado y situado, ontológicamente inacabado sujeto por vocación objeto por distorsión”. Las relaciones del hombre con la realidad son marcadas con la pluralidad, la criticidad, el carácter consecuente y la temporalidad, es un ser de comunicación, los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, estando íntimamente enlazadas la palabra y la acción tornándose en praxis.

Al señalar la diferencia entre acción y trabajo, la acción se vuelve trabajo por la conciencia que el hombre tiene de su propio esfuerzo, por la posibilidad del hombre de programar la acción de crear herramientas y utilizarlas, el hombre es libre de seguir su

---

2 Paulo Freire, educador brasileño nacido en Recife en 1921, murió en 1997. Se graduó como abogado, pero pronto se dedicó por completo a la educación. campo en el que desarrolló un sistema de aprendizaje original y controvertido que le dio fama internacional y le supuso dos órdenes de detención en su país. Se dice que es el pedagogo de los oprimidos comenzando su trabajo en una zona muy pobre del noroeste de Brasil hacia 1962.



camino y de tener un territorio propio que nadie puede traspasar sin violar el derecho a la libertad.

#### 4.2.2 *El hombre oprimido*

La sociedad creada por los opresores es una sociedad cerrada, una sociedad-objeto depredatoria en el sentido de que no existe el pueblo, sino la masa, las élites se sitúan sobre el pueblo, lo dominan e imponen sus prescripciones, su estructura es rígida y autoritaria, carecen de movilidad social, ascendente o descendente, caracterizándose por la conservación del status o privilegio y desarrollar sistemas educativos para perpetuar el sistema, existiendo predominantemente la dicotomía del trabajo intelectual y el trabajo manual, desencadenando un analfabetismo y desinterés por la educación de los adultos, la cultura existente es llamada la cultura del silencio, imposibilitada de hablar y fomentando el acriticismo contribuyendo a esto la Iglesia teniendo una función anestésica.

El estado de conciencia que le corresponde a esta sociedad es la intransitividad denominando un estrechamiento en el poder de captación de la conciencia imponiendo una conciencia mágica, pasional y fatalista.

Ante las contradicciones de la sociedad cerrada surge la invasión cultural que es una táctica de dominación cultural modernizada; “es la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión del mundo” haciendo aparecer a veces al dominador como un amigo que ayuda y el éxito de esta táctica radica en que los invadidos se convencen de su inferioridad intrínseca y de alguna manera se despierte en los oprimidos el deseo de convertirse en opresores.

#### 4.2.3 *Aplicaciones a la educación*

La alternativa de Freire es la educación por la comunicación para algunos y la educación liberadora para los otros.

Para él *conocer* implica una presencia curiosa del sujeto frente al mundo, una acción transformadora sobre la realidad, una constante búsqueda, una invención y una reinención, una reflexión crítica personal sobre el acto mismo de conocer. En este

sentido, para que el conocimiento sea verdadero debe cumplir tres requisitos indispensables:

- a) Que no se limite a la mera comprensión de la presencia de las cosas al campo de la doxa sino que debe instaurarse en el campo del “logos” cuando aparece la crítica por encima de la opinión, estudiándose las causas internas de esas relaciones, exigiendo una comprensión de la totalidad.
- b) Debe percibir la realidad como una totalidad y las partes de esa totalidad deben ser analizadas en función de ella y no aisladamente.
- c) El conocimiento es la ausencia de neutralidad, el saber científico no puede ser visto fuera de sus condicionamientos histórico-sociológicos.

#### 4.2.3.1 Elementos de la teoría de la comunicación:

- La educación es comunicación, es diálogo, es un encuentro de interlocutores, que juntos buscan la significación de los significados.
- En la educación existen dos planos fundamentales, el primero el objeto y el segundo pertenece al dominio de lo emocional y opera por contagio, en el segundo el acto de la comunicación, comunica conocimientos, así que se da la afirmación del objeto, expresado a través de signos lingüísticos.
- La educación se da entre sujetos por algo que los media y que se presenta como hecho cognoscible.
- La comunicación estriba en la coparticipación en el acto de comprender la significación del mensaje lingüístico.
- La comunicación se realiza críticamente mientras que la educación emocional es fundamentalmente acrítica.
- La admiración participada hacia el mismo objeto debe expresarse por medio de signos pertenecientes al universo común a ambos.
- Exigiendo una relación pensamiento-lenguaje que no puede romperse.

- La comprensión común del mensaje lingüístico debe abarcar la comprensión del contexto y del proceso en que se genera la convicción, expresándose los signos lingüísticos.
- Para compartir la convicción del otro es necesario captar los condicionamientos socioculturales del educando.
- Cuando en la comunicación surgen problemas, el educador persevera en su insobornable fidelidad a la comunicación.

#### 4.2.3.2 Educación bancaria

Ésta concibe al hombre como un banco en el que se depositan los valores educativos, los “paquetes del conocimiento”, característico de esta posición es que:

##### EDUCADOR

Educa \_\_\_\_\_

Sabe \_\_\_\_\_

Piensa \_\_\_\_\_

Habla \_\_\_\_\_

Disciplina \_\_\_\_\_

Opta y prescribe \_\_\_\_\_

Su opción actúa \_\_\_\_\_

Escoge contenidos programáticos \_\_\_\_\_

##### EDUCANDO

Es educado

No sabe

Son objetos pensados

Escucha dócilmente

Es disciplinado

Sigue la prescripción

Ilusión de actuar

Se acomoda a él

La educación bancaria es dividida en dos momentos: el primero, en el cual el educador en su biblioteca o laboratorio ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, el segundo en el que frente a los educandos narra o diserta respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente.

El objetivo perseguido fundamentalmente es la domesticación social, teniendo consecuencias negativas: niega el diálogo, inhibe la creatividad personal, domestica la conciencia, elimina la capacidad crítico-reflexiva, desconoce a los hombres como

seres históricos, lucha por la permanencia de lo establecido o lo impone, mata la capacidad de respuesta, presenta las situaciones intocables induciendo al fatalismo, desarrolla un individualismo necrófilo, instaura la violencia, al impedir a los demás ser, satisface los intereses de los opresores, como muchos, busca suavizar la situación pero sin cambiar la esencia, es reaccionaria.

#### 4.2.3.3 La educación liberadora

Este tipo de educación niega la dicotomización entre el educador y los educandos, se identifica con ser siempre “conciencia de”, escisión en la que la conciencia es “conciencia de la conciencia”. Las características de la educación liberadora, son:

- Desmitificar constantemente la realidad.
- Considera al diálogo como fundamental para realizar el acto cognoscente.
- Critica y despierta la creatividad.
- Estimula la reflexión y la acción sobre la realidad.
- Refuerza el carácter histórico de los hombres y los reconoce como seres en proceso, inacabados.
- Apuesta por el cambio sin exclusivizarlos.
- Se hace revolucionaria.
- Presenta las situaciones como problemas a resolver.
- Humaniza a los hombres mediante la búsqueda del ser en la comunión y la solidaridad.
- Lo importante es la escucha y la emancipación.

Las características de la educación liberadora que a su vez se transforman en exigencias de este tipo de educación son la actividad y la criticidad, pensando que es un método activo que da la máxima importancia a la iniciativa personal y a la creatividad. La segunda es la dialogicidad y ésta es indispensable para el desarrollo del hombre y sin ella no puede existir una educación verdadera, y es la esencia de su significación.

También, es una relación horizontal de “A” con “B”. Nace de una matriz crítica y genera criticidad. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso el diálogo comunica y cuando dos de los polos del diálogo se ligan entre sí, con todas las características anteriores se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea entonces una relación de simpatía. A continuación se analizarán los componentes del diálogo:

- Amor: este es un acto de valentía, el amor es un compromiso con los hombres, y el hombre que se compromete con la causa tiene amor, y la causa de su liberación es dialógica.
- Humildad: si se ve la ignorancia en el otro, antes se debió haber visto en uno mismo.
- Fe en los hombres: el hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse ante ellos.
- Esperanza: con el diálogo en el encuentro se tiene que esperar algo del sujeto.
- Pensamiento crítico: es un pensar que percibe la realidad como un proceso que capta el constante devenir y no es algo estático.
- El objetivo de la educación liberadora es el colaborar con el pueblo, “en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento.”

Características de la conciencia transitiva-crítica:

- Es profunda en la interpretación del problema.
- Sustituye las interpretaciones mágicas por principios causales.
- Se designa el máximo de preceptos de análisis de los problemas y se esfuerza por evitar deformaciones en la aprehensión.
- Niega la transferencia de la responsabilidad.
- Rechaza opciones quietistas.
- Es segura en su argumentación.

- Practica el diálogo y no la polémica.
- Es receptiva de lo nuevo.
- Educación y concientización.
- Pedagogía de la concientización.

La pedagogía de la concientización debe cumplir tres condiciones fundamentales: en primer lugar debe utilizar un método crítico y dialógico, en segundo lugar debe modificar el contenido programático de la educación, y por último debe servirse de técnicas nuevas, tanto para reducir y codificar el nuevo contenido programático como para decodificarlo.

#### *4.2.4 Pasos generales en el sistema educacional de Freire*

El método psicosocial propuesto por Freire tiene tres momentos esenciales: la investigación temática, la codificación y la descodificación.

- a) Investigación temática: el contenido programático de la educación debe ser una búsqueda y una elección de los educadores y el pueblo juntos, dialogando sobre el mundo que los mediatiza: el momento de esta búsqueda es el que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos universo temático del pueblo o el conjunto de temas generadores.

Sólo puede estar comprendido en las relaciones hombre-mundo, son la representación concreta en la conciencia de los hombres, de ideas, valores y preocupaciones de la época y situación que se trate. Conteniendo la posibilidad de desarrollarse en otros temas provocando nuevas tareas que deben ser cumplidas, todo esto procede del pueblo y una vez elaborado no permanece ya estático o inmutable, fijo para siempre, y en ningún momento debe considerarse como ya establecido.

- b) Codificación: descubiertos los temas generadores son susceptibles de ser agrupados en un “universo temático mínimo”, constituido por los temas generales de interacción.

Además es una situación dibujada o fotografiada, que remite por abstracción, a la realidad existencial concreta. En contacto con las situaciones codificadas surgirán una serie de tensiones, de problemas, de reivindicaciones, que son las manifestantes de las situaciones externas en que se hallan los oprimidos: son las “situaciones límite”. Y por otro lado empujan a la superación a través de los “actos límite”. Debiendo cumplir una serie de requisitos: representa una serie de situaciones conocidas por los individuos a los que se van a ofrecer, de esta forma podrán reconocerlas y reconocerse a sí mismos en ellas; el núcleo temático de las codificaciones no debe ser enigmático ni demasiado explícito, sino que debe ofrecer múltiples posibilidades de análisis en su codificación. La codificación es la representación de una situación existencial que está en relación con la palabra generadora. Es la representación de ciertos aspectos de la realidad que se requiere estudiar, expresa momentos del contexto concreto. De acuerdo con el canal de comunicación que se use, la codificación puede ser:

- Visual
- Auditiva
- Táctil
- Audiovisual

En suma, la codificación puede ser compleja o simple. Es un lenguaje que debe ser tomado como un discurso para ser leído, en este sentido tiene una estructura de superficie, y una estructura profunda. La estructura de superficie, son los elementos que constituyen visiblemente la codificación. La estructura profunda, no está visible, en ella se emerge la medida en que se profundiza el análisis de la codificación.

- c) Descodificación: esto es el acto de descubrir los contenidos latentes en situación existencial codificada, es el análisis crítico de la situación codificada y aflora como lo que Freire denomina un “percibido destacado”. A través del debate de las participantes de cada “círculo de cultura”, aparece en su conciencia como una posibilidad más: el “inédito viable”, es decir aquello que todavía no existe, pero que es posible

si se lucha por ello. A medida que los integrantes de estos círculos avanzan se les van presentando tremendamente “perturbadores”, en los que el hombre empieza a concientizarse y poco a poco los oprimidos se comportan frente a frente con la realidad decodificada de esta forma, el inédito viable se transforma en “acción que se realiza” con la superación consiguiente de la “conciencia real” por la conciencia “máxima posible”, el hombre deja de estar atado y la necesidad de luchar se convierte en la “conciencia dual” “hospedada de los mitos de la cultura del silencio”, es incapaz de divisar un “inédito viable” más allá de las “situaciones limitantes”.

Los círculos de lectura son lugares relativamente autónomos que proporcionan espacios para comportamientos de oposición y para la enseñanza de la lecto-escritura, también son fuente de contradicciones que a veces los hacen dejar de ser funcionales para los intereses de las clases dominantes.

Los círculos de cultura son instituciones económicas, son ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientes de la economía de mercado capitalista.

La resistencia cultural a través de la propuesta pedagógica freiriana saca a la luz una noción dialéctica de la intervención humana, en donde los oprimidos dejan de ser vistos como seres pasivos frente a la dominación.

Así el poder nunca es unidimensional, se ejerce no sólo como un modo de dominio sino también como un acto de resistencia cultural en donde se encuentra la esperanza expresa de una transformación radical, lo que Freire llama la pedagogía de la esperanza.

#### 4.2.4.1 Existencia en y con el mundo

El punto de partida debe ser una comprensión crítica del hombre y como un ser en y con el mundo. La concientización así como la educación es específica y exclusivamente un proceso humano. Sólo los hombres como seres “abiertos” son capaces de lograr la compleja operación de transformar simultáneamente al



mundo por medio de su acción, su entender y su expresar la realidad del mundo a través de su lenguaje creador.

El compromiso y la distancia objetiva, la comprensión de la realidad como un objeto, la comprensión del significado de la acción humana sobre la realidad objetiva, la comunicación creadora a propósito del objeto por medio del lenguaje, la pluralidad de respuestas a un enfoque sencillo, todo eso es prueba de la existencia de la reflexión crítica en las relaciones del hombre con el mundo.

La conciencia se constituye en la dialéctica de la objetivación del hombre y de su acción sobre el mundo, sin embargo la conciencia no es una mera reflexión.

La dimensión crítica de la conciencia es responsable de los objetivos del hombre y sus actos transformadores del mundo. Los hombres son seres que proyectan la reflexión y la finalidad de la relación del hombre con el mundo y no sería posible si ésta no ocurriera en un contexto físico e histórico. Sin la reflexión crítica no hay finalidad así como la finalidad no tiene sentido fuera de una serie ininterrumpida de acontecimientos temporales, para el hombre no hay un aquí relacionado con un allí que no esté relacionado con un ahora, un antes o un después. Los hombres hacen la historia que los hace a ellos y además pueden relatar su historia de su mutua hechura.

Hay una distinción fundamental entre la relación del hombre con el mundo y los contactos de los animales con él: el hombre trabaja. Marx decía “al final de cada proceso de trabajo se obtiene un resultado que ya existía en la imaginación del trabajador desde su principio”.

La acción es trabajo, para que la acción sea trabajo sus resultados deben ser productos significativos que condicionan y se vuelven el objeto de reflexión.

Así como el hombre actúa sobre el mundo transformándolo por medio de su trabajo, su conciencia es a su vez condicionada histórica y culturalmente a través de la inversión de la praxis. Según la calidad de este condicionamiento la conciencia del hombre alcanza varios niveles en el contexto de la realidad histórico-cultural.

#### 4.2.4.2 La práctica educacional como una interpretación del mundo y del hombre

La práctica educacional implica una postura teórica por parte del educador y esta postura implica una interpretación del hombre, comprende ante todo pensamiento-lenguaje, es decir, la posibilidad del acto de conocer a través de la praxis por medio de la cual el hombre es capaz de transformar la realidad.

En el proceso de orientación en el mundo; el hombre vive a través de su educación en un acontecimiento permanente, en el cual la subjetividad y objetividad están en unidad, entendida de esta manera, coloca la cuestión de los propósitos de la acción en el nivel de la percepción crítica de la realidad para el hombre.

Orientación en el mundo, significa el esfuerzo de humanizar el mundo transformándolo; para el hombre existe una dimensión de valores: los hombres tienen el sentido del “proyecto”.

En la práctica educacional corriente se ha desarrollado el concepto “digestivo” del conocimiento, los analfabetas son considerados subnutridos por lo que es considerado como hierba venenosa que intoxica y debilita a las personas que no saben leer y escribir, quienes sólo son vistos como depósitos de vocabulario, el pan del espíritu que los analfabetas tienen que comer y digerir de acuerdo con este concepto, el hombre visto como un ser pasivo es el objeto del proceso de alfabetización y no su sujeto. Como objeto su tarea es estudiar los denominados “textos de lectura” que en realidad son completamente alienadores y alineantes teniendo muy poco o nada que ver con la realidad del alumno.

Algunos autores son incapaces de reconocer en las clases pobres la habilidad para conocer y aun crear textos para su propio pensamiento y lenguaje a nivel de su percepción del mundo y nos encontramos nuevamente el concepto “digestivo del conocimiento”.

Otro concepto equivocado, es considerar a los analfabetas como marginados; aquellos que los consideran marginados deberían considerar la existencia de una realidad de la cual ellos no son marginados no sólo en un espacio físico sino en una realidad histórica, social, cultural, y económica, es decir, la dimensión estructural de la realidad.

De esta manera, los analfabetas deben de ser considerados como seres “fuera de”, “marginados de”.

Bajo este concepto los programas de alfabetización, no pueden ser nunca esfuerzos hacia la libertad, porque nunca pondrán en cuestión la realidad que priva al hombre de su derecho de hablar, no sólo a los analfabetas, sino a todos los que son tratados como objetos de una relación dependiente.

Siendo hombres alineados no pueden superar su dependencia por medio de la “incorporación” a la estructura responsable de su dependencia. No hay otro camino hacia la humanización si no es por la auténtica transformación de la estructura deshumanizadora.

Desde este último punto de vista el analfabeta ya no es una persona que vive al margen de la sociedad, en una oposición consciente o inconsciente hacia aquellos que de la misma estructura los tratan como una cosa.

El proceso de alfabetización como una acción cultural para la libertad, es un acto de conocimiento en el cual el alumno asume su papel de sujeto de conocimiento, a través de un diálogo con el educador; es un intento valiente de desmitologizar a la realidad, proceso a través del cual los hombres que han estado previamente sumergidos en la realidad, empiezan a emerger a fin de reinserirse en ella con una conciencia crítica.

El educador debe luchar para que una claridad cada vez mayor ilumine el camino de su acción.

#### 4.2.4.3 Hacia la utopía: la revolución cultural

Este tipo de transformación exige condiciones sociales determinadas.

Exige en primer lugar, el desarrollo de una conciencia crítica en los oprimidos que sustituya a su anterior conciencia ingenua e intransitiva, anhela la profundidad y no se satisface con las apariencias, reconoce que la realidad es cambiante y sustituye las explicaciones mágicas por principios auténticos de causalidad, procura verificar los hallazgos, está dispuesta a someterse a revisiones, hace lo posible por despojarse de los prejuicios, ni acepta

lo nuevo por ser nuevo lo rechaza o lo acepta en la medida en que es válido.

La transformación de la sociedad en marcha hacia la utopía, hacia la realización del inédito viable, exige además un compromiso político concreto.

Ser revolucionario según Freire es oponerse a la opresión y la explotación, significa actuar por la liberación, ya que decir que los hombres son personas y que como tales son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.

La organización le es necesaria a las masas para que unificadas hagan de su debilidad una fuerza transformadora con la cual sea posible recrear el mundo, hacerlo más humano.

El liderazgo revolucionario es particularmente necesario en momentos históricos en los que los oprimidos van liberándose de los opresores. A medida que se van imponiendo surgen nuevas instituciones que lo potencian, instituciones que no surgen de la nada sino que van surgiendo nuevos tipos de sociedad: las sociedades abiertas, opuestas a aquella sociedad.

La educación liberadora da por fin paso a una acción cultural para la libertad dirigida a los oprimidos para que descubran su posición y se pongan en marcha hacia la utopía. La acción cultural dialógica es el estadio anterior al triunfo revolucionario y tiene como objetivo aclarar a los oprimidos la situación concreta en que se encuentran, el esfuerzo máximo de concientización que es posible desarrollar a través del poder revolucionario exige un esfuerzo máximo de lucha y sacrificio a los que se comprometen.

#### *4.2.5 Propuestas a la educación*

Para Freire la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social, al igual que otro tipo de prácticas, implicando la transformación del presente que se va encarnando en los sueños, colocándose necesariamente ante el derecho y el deber de posicionarse como educador, el deber de no callarnos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con la opción política que se tenga respetando el derecho también

de los educandos de optar y aprender a optar, para lo cual precisan de libertad.

Reducido a su expresión más simple, el sistema de Freire se apoya en un proceso educativo totalmente basado en el entorno del estudiante, en asumir que los enseñantes deben entender la realidad en la que viven como parte de su actividad de aprendizaje. El famoso ejemplo que él mismo propone es la frase “Eva vio una uva”, que cualquier estudiante puede leer. Según Freire, el estudiante necesita, para conocer el sentido real de lo que lee, situar a Eva en su contexto social, descubrir quién produjo la uva y quién pudo beneficiarse de este trabajo.

Desde ese punto de vista, *educar* es crear la capacidad de una actitud crítica permanente, actitud que permita al hombre captar la situación de opresión en que se halla sumido y captar esa situación como limitante y transformable; en otras palabras es crear una situación pedagógica en la que el hombre se descubra a sí mismo y aprenda a tomar conciencia del mundo que lo rodea, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre él para modificarlo.

La función del educador es la de problematizar a los educandos el contenido que los mediatiza y no la de disertar sobre él, de entenderlo, entregarlo, como si se tratara de algo ya hecho, ya elaborado, acabado.

Para Freire alfabetización es el aprendizaje del código lingüístico y concientización, es el descifrar de la realidad vivida. Las principales “ideas-fuerzas” del pensamiento de Freire son:

- Para hacer válida toda situación educativa debe ir precedida de una reflexión sobre el hombre y de un análisis de vida concreto de los hombres a educar.
- El hombre llega a ser sujeto mediante la reflexión sobre su situación, su ambiente concreto.
- El hombre se compromete, se construye a sí mismo y llega a ser sujeto.
- El hombre es creador de cultura por sus relaciones y respuestas, además de historia que es la respuesta del

hombre a la naturaleza, a los otros hombres y a las relaciones sociales.

- La educación permite al hombre llegar a ser sujeto y construirse como persona.
- Es la acción cultural para la libertad, lo que equivale a decir que la educación es un acto de conocimiento y no de memorización.
- Las teorías mecanicistas reducen a la educación a un conjunto de técnicas ingenuamente consideradas neutrales, por medio de las cuales el proceso educacional queda reducido a una operación estéril y burocrática.

Toda situación educativa implica:

- Presencia de sujeto. El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. Educador y educando.
- Objetos de conocimiento que el profesor (educador) debe enseñar y que los alumnos (educandos) tienen que aprender los contenidos.
- Objetivos mediatos e inmediatos a que se destina o se orienta la práctica educativa. Es exactamente esta necesidad de ir más allá del momento en que se realiza la directividad de la educación y esto no permite la neutralidad en la educación.
- Métodos, procesos y técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño del que está impregnado el sueño pedagógico.

Un factor importante es la preparación constante de los educadores y la formación continua consiste en la práctica de analizar la práctica.

En la información que se buscó se encontraron sólo los datos de las aplicaciones que realizó Freire pero no se encontraron datos de aplicaciones que hayan realizado otras personas, por lo que se mencionará lo que él aplicó.

Era preciso democratizar el poder, reconocer el derecho de voz de los alumnos, de los profesores, disminuir el poder personal

de los directores, crear instancias nuevas de poder como los consejos de escuela decisorios y no solamente consultivos y a través de los cuales en un primer momento, padres y madres ganasen un lugar en los destinos de las escuelas de sus hijos; en segundo momento se espera que en la propia comunidad local, que teniendo la escuela como algo suyo, se hiciera igualmente presente en la conducción de la política educacional de esa escuela (descentralizar decisiones).

Posteriormente se tenía que pasar a una reorientación de la política de formación de los docentes pensando en que después se tendría que hablar de la práctica de discutir la práctica.

Todo esto se remite a que se pidan y vayan haciendo estructuras ligeras, disponibles al cambio, descentralizadas que viabilicen con rapidez y eficacia la acción gubernamental.

Puede ser que el trabajo de alfabetización inicialmente se centre en la “lectura” y la “escritura” de la realidad y no en el aprendizaje de la lengua, es decir, en determinadas situaciones lo verdaderamente importante es organizar a la población en grupos y a través de éstos, discutir con ella su realidad, siempre mediante acciones prácticas, analizar con ellas las condiciones locales y encontrar soluciones a algunos de sus problemas en la esfera de la salud, la producción, etcétera.

### **Guía de evaluación**

1. Distingue los tipos de realidad de acuerdo con Freire.
2. Explica la forma de situarse en la realidad de acuerdo con la propuesta de Freire.
3. De acuerdo con Freire, ¿qué es?  
– El hombre oprimido  
– Conocer
4. Explica los requisitos para que el conocimiento sea verdadero.
5. Menciona los elementos de la teoría de la comunicación.
6. ¿Qué es la educación bancaria y qué características tiene?
7. ¿Qué es la educación liberadora y qué características tiene?
8. ¿Cuáles son los componentes del diálogo?
9. Menciona los tres elementos esenciales por los que pasa el método psicossocial.
10. En qué se apoya el sistema de Freire.
11. ¿Qué es educar?
12. ¿Cuál es la función del educador?
13. ¿Qué es la alfabetización?
14. ¿Cuáles son las propuestas a la aplicación?
15. Explica la noción de la situación educativa.

### **Para aprender más consulta a:**

1. Escobedo, 1999; Guzmán, 1993; Freire, 1996, para ampliar esta propuesta teórica.



## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, J. *El enfoque cognoscitivo contemporáneo. Apuntes para la materia tecnología de la educación II*: Programa de Publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología. UNAM, México, 1988.
- Ausubel, D. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas, México, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Desarrollo infantil*. Ed. Paidós, México, 1989.
- Baquero R. *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Ed. Aique. Buenos Aires, 1997.
- Bastarachea, V. E. "Para qué sirve la educación". En *El Financiero*, 19 de enero de 1994, México.
- Beltrán, J. *Psicología de la educación*. Ed. Alfa Omega. México, 1995.
- Bijou, S. *Análisis conductual aplicado a la instrucción*. Ed. Trillas, México, 1978.
- Buendía, et al. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Ed. Mc Graw Hill, México, 1997.
- Cajide, J. *La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas*. Artículo fotocopiado, Universidad de Santiago de Compostela, 1992.
- Coll D. C. et. al. *Desarrollo psicológico y educación II*. (Tomo 1 y 3), Ed. Alianza, Madrid, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Siglo XXI, México, 1983.
- Escobedo, et al. *Antología de teorías psicológicas de autores varios: Skinner, Piaget, Ausubel, Vygotsky, Ausubel, Rogers, Freire y Freud*. FACICO, 1998.
- Fermoso, P. *Teorías de la educación*. Trillas. México, 1991.
- Fernández, A. y Sarramona, J. *Tecnología didáctica*. España: CEAC. 1993.

- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI, México, 1996.
- González, R. *El flujo de la filosofía en la psicología científica*. UNAM Iztacala, México, 1991.
- Guzmán, J. *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*. UNAM, CONALTE, México, 1993.
- Mardones y Ursua. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Ed. Fontamara, México, 1988.
- Monroy, A. *Teorías del aprendizaje y la enseñanza; una revisión múltiple*. Ed. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, México, 1993.
- Piaget J. *Psicología y pedagogía*. Ed. Ariel, Barcelona, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Estudios de psicología genética*. Emecé Editores, Argentina, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Psicología y epistemología*. Ed. Ariel, México, 1979.
- Ribes, E. *Técnicas de modificación de conducta*. Ed. Trillas, México, 1971.
- Rogers, C. *El proceso de convertirse en persona*. Ed. Paidós, México, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Psicoterapia centrada en el alumno*. Ed. Paidós, México, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Libertad y creatividad en la educación*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1963.
- Sánchez, y Martínez. "Viejas teorías-teorías actuales del aprendizaje", en Torres, Castro H. y Miranda Gallardo A. *Crisis y paradigmas en psicología*, UNAM-FES Zaragoza, México, 1998.
- Skinner, B. F. *La tecnología de la enseñanza*. Ed. Labor, Barcelona, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. Ed. Trillas, México, 1981.
- \_\_\_\_\_. *El manejo de contingencia en el salón de clase*. En Bijou, S. y Rayek, E. (comp.): *Análisis conductual aplicado a la instrucción*. México, Ed. Trillas, México, 1978.
- Taylor, y Bodgan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós, España, 1994.
- Vigotsky, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III, Ed. Visor-aprendizaje, Moscú, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Alfa-Omega, México, 1934.

- \_\_\_\_\_. *Desarrollo de los progresos psicológicos superiores*. Ed. Alfa-Omega, México, 1935.
- \_\_\_\_\_. *Psicología del Arte* Ed. Seix Barrial, Barcelona 1972.
- Wertsch, J. V. *Vigotsky y la formación social de la mente*. Ed. Paidós, 1988.
- Woolfolk, E. *Psicología educativa*. Ed. Hispanoamericana, Prentice-Hall, México, 1990.



***Teorías Psicológicas de la  
Educación, de Javier M. Serrano  
García y Pedro Troche  
Hernández, se terminó de  
imprimir en el mes de marzo de  
2003, en los talleres de  
Editorial Cigome, S.A. de C.V.  
Vialidad Alfredo del Mazo No. 1524  
Exhda. La Magdalena Toluca, Méx.  
C.P. 50010 Tel. 01(722) 237-2757.  
La edición consta de 500 ejemplares.***