

PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN EN EL AULA

“PARADIGMAS EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN”

Alumna: María de la Luz Castro Manzanilla

ÍNDICE

Introducción	4
Paradigma Conductista	5
Concepción de la enseñanza	6
Concepción del alumno	9
Concepción del maestro	9
Concepción del aprendizaje	10
Concepción de la evaluación	11
Paradigma Humanista	13
Concepción de la enseñanza	15
Concepción del alumno	18
Concepción del maestro	18
Concepción del aprendizaje	20
Concepción de la evaluación	20
Paradigma Cognitivo	22
Concepción de la enseñanza	24
Concepción del alumno	25
Concepción del maestro	27
Concepción del aprendizaje	28

Concepción de la evaluación	30
Paradigma Psicogenético	32
Concepción de la enseñanza	36
Concepción del alumno	38
Concepción del maestro	40
Concepción del aprendizaje	42
Concepción de la evaluación	43
Paradigma Sociocultural	45
Concepción de la enseñanza	46
Concepción del alumno	47
Concepción del maestro	48
Concepción del aprendizaje	49
Concepción de la evaluación	50
Conclusiones	51

INTRODUCCIÓN

Existen dentro de la psicología de la educación una gran gama de paradigmas que enriquecen en gran manera la labor educativa, cada uno de ellos proporciona un marco de supuestos teóricos, fundamentos epistemológicos y criterios metodológicos diferentes que nos permiten entender los procesos educativos en sus distintas dimensiones.

Como docentes entendemos la importancia de conocer cada una de las propuestas expuestas en cada uno de los paradigmas, pues nos proporcionan la base epistemológica y metodológica para desarrollar la práctica de nuestra labor a conciencia y con el conocimiento de lo que queremos lograr, hacia donde queremos llegar y como podemos hacerlo.

En el presente ensayo pretende realizar una síntesis de los apartados que se refieren a los cinco paradigmas principales: Conductista, Cognoscitivo, Psicogenético, Humanista y Sociocultural, de la obra "*Paradigmas en psicología de la educación*" escrita por Gerardo Hernández Rojas.

Empecemos pues, nuestro recorrido.....



PARADIGMA CONDUCTISTA

El paradigma conductista surge en un principio como una teoría psicológica pero mas adelante es adaptado al

ámbito educativo colocándose como uno de los métodos que más aplicaciones ha logrado en él.

Sus inicios se remontan a las primeras décadas del siglo XX y se considera a J.B. Watson como su fundador.

Según Watson, la psicología debería olvidarse del estudio de la conciencia y de los procesos mentales (los cuales no son observables) y dedicarse al estudio de la conducta (proceso observable).

Watson tomó los principios de Pavlov (condicionamiento clásico) y Thorndike (condicionamiento por refuerzo) para establecer su condicionamiento por asociación, según la cual aquellas ideas que se han vivido juntas, tienden a aparecer juntas en nuestra mente, sin embargo Watson mantiene un concepto restrictivo a cerca de las emociones como elementos que pueden tener un efecto importante en la conducta a lo que él solo afirmaba que solo algunos estímulos específicos podrían desencadenar ciertas reacciones emocionales.

Surgen también cuatro corrientes neoconductistas; el conductismo asociacionista de Guthrie, el conductismo metodológico de Hull, el conductismo intencional de E.L. Tolman y por último B.F. Skinner con el conductismo operante, el cual sostiene que la frecuencia con que ocurre una conducta depende de las consecuencias que tiene esa conducta. La conducta que tiene consecuencias agradables para el sujeto se ve fortalecida y tiende a repetirse, y la conducta que tiene consecuencias negativas para el sujeto se debilita y tiende a desaparecer. Skinner creía en el modelo estímulo-respuesta y afirmaba que ciertos elementos internos como los sentimientos debían ser excluidos y estudiarse por los métodos científicos habituales. Defendía los aspectos más radicales del conductismo; el antimentalismo y el ambientalismo.

Skinner basó sus teorías en el análisis de las conductas observables. Dividió el proceso de aprendizaje en respuestas operantes y estímulos reforzantes, lo que condujo al desarrollo de técnicas de modificación de conducta en el aula. Trató la conducta en términos de reforzantes positivos (recompensas) contra reforzantes negativos. Atacó la costumbre contemporánea de utilizar el castigo para cambiar la conducta y sugirió el uso de las recompensas y refuerzos positivos, lo cual era más atractivo desde el punto de vista social y pedagógicamente eficaz.

Entre los tipos de condicionamiento operante encontramos; Condicionamiento por recompensa o apetitivo, Condicionamiento por omisión, condicionamiento por escape y evitación, y el condicionamiento por castigo.

CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA



Skinner menciona en su libro *Tecnología de la Enseñanza* que “la enseñanza es simplemente la disposición de las contingencias de refuerzo”. Así mismo expresa “enseñar es expender conocimientos, quien es enseñado aprende más rápido que aquel a quien no se le enseña”.(Skinner 1970 citado en Hernández Rojas 1998)

En el paradigma conductista la enseñanza se centra en los contenidos como conductas a aprender y almacenar. Consiste en proporcionar información a los estudiantes (depositar información), con base en un detallado arreglo instruccional, para que estos la adquieran.

El modelo de enseñanza subyacente es que al condicionar se facilita el aprendizaje. La enseñanza se convierte en una manera de “adiestrar – condicionar” para así aprender-

almacenar. La programación actúa como un instrumento facilitador de este adiestramiento, cuya tarea primordial es “ver el programa oficial”.

Se enfoca en perfeccionar la forma más adecuada de enseñar conocimientos y habilidades, a la memorización y la comprensión (estímulo informativo), que hacia la elaboración de la información, es decir al proceso de elaboración y producción.

Trata al sujeto como un objeto, lo priva de intencionalidad de propositividad, de autoelaboración (Hernández Rojas 1998), aspecto duramente criticado porque no da espacio para que el alumno desarrolle su propia creatividad.

El punto central de este paradigma se enfoca en el reforzamiento de las conductas a través de estímulos. La enseñanza debe basarse en el reforzamiento positivo (consecuencias positivas) y no en procedimientos de control aversivos como el castigo

Los principios de las ideas conductistas son aplicados con éxito cuando se requiere de un resultado meramente memorístico,, que suponen niveles primarios de comprensión como por ejemplo en el aprendizaje de las capitales del mundo, las tablas de multiplicar o la memorización de símbolos químicos. Sin embargo se presenta una limitación importante; la repetición sólo garantiza la ejecución, no la asimilación de la nueva conducta y esto lo podemos constatar cuando observamos que un alumno es capaz de multiplicar o dividir pero no puede resolver un problema que implique la utilización de multiplicación y/o división.

Un aspecto importante de la enseñanza es que debe partir de objetivos claramente definidos en términos de operabilidad para poder llegar a ellos y después medirlos en términos de conductas observables y cuantificables. Se deben jerarquizar y descomponer de la forma mas general a la mas específica posible, existiendo congruencia entre ellos para obtener una relación acumulativa en un todo. Existen tres criterios para elaborarlos: Mencionar la conducta observable que debe lograr el alumno, describiendo sus características, la intensidad y la frecuencia; Especificar las condiciones en las que se debe dar esa conducta (dónde, cómo y cuándo); y por último mencionar los criterios de ejecución de las mismas. Este sistema proporciona al docente y al alumno claridad a cerca de lo que se tiene que enseñar y de lo que se tiene que aprender. Para el conductista la elaboración de sus programas de este modo se basa en la idea de que cualquier conducta compleja puede ser

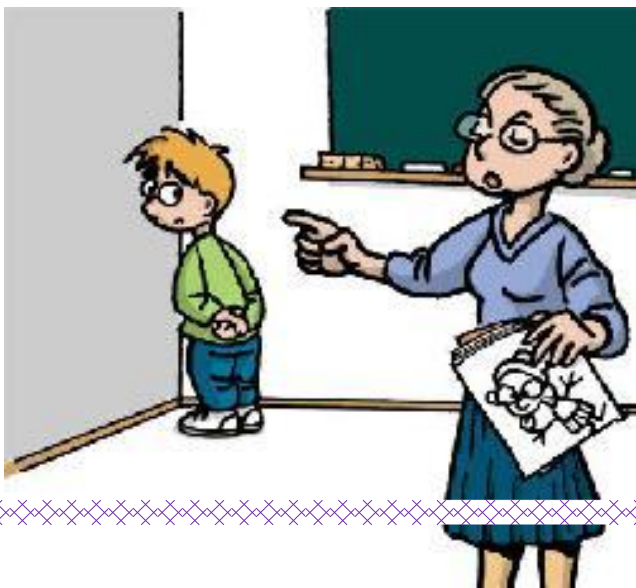
descompuesta en las partes que la forman, así puede ir enseñando las conductas paulatinamente hasta lograr la conducta compleja final.

La propuesta prototipo del enfoque conductista es la “*enseñanza programada*” propuesta por Skinner para convertir a la enseñanza en una técnica instruccional sistemática, la cual tiene las siguientes características: a) Definición explícita de los objetivos del programa; b) Presentación secuenciada de la información, según la lógica de dificultad creciente asociada al principio de complejidad acumulativa; c) Participación del estudiante; d) Reforzamiento inmediato de la información; e) Individualización; f) Registro de resultados y evaluación continua.

La enseñanza programada suele asociarse con las “*máquinas de enseñanza*” (con las computadoras y el modelo de instrucción asistida por computadora) sin ser esto correcto debido a que la enseñanza programada puede realizarse sin el empleo de ninguna máquina ya que su elemento básico es el programa, el cual se propone una vez que se analizan con detalle los objetivos finales y se establecen las conductas a desarrollar.

Para la construcción de un programa se requiere: a) Determinación de los objetivos del programa y análisis de las variables que hay que considerar; b) Redacción del programa; c) Rectificación y validación del programa.

Recientemente, Skinner (1984 citado por Hernández Rojas 1998) propuso algunas directrices para mejorar la enseñanza: a) Ser claro acerca de lo que se va a enseñar; b) Asegurarse de enseñar, en primer lugar, lo que se considere necesario para el aprendizaje de cosas más complejas; C) permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo; d) Programar los temas.



CONCEPCIÓN DEL ALUMNO

Se concibe al alumno como un sujeto pasivo, cuyo desempeño y aprendizaje pueden ser arreglados o rearreglados desde el exterior, ajustando las condiciones ambientales (situaciones de aprendizaje) y curriculares necesarios (método y contenidos). El nivel de actividad del alumno se ve fuertemente restringido por los arreglos de contingencias del profesor-programador, las cuales se han detallado explícitamente en el planteamiento de los objetivos y los métodos en el programa conductual elaborado.

Durante cierto tiempo, la práctica realizada por los conductistas en el aula se orientó a fomentar en los alumnos la docilidad, el respeto a la disciplina impuesta y la pasividad. En fechas más recientes, este enfoque asumió una actitud de autocrítica y reorientación de sus prácticas, procedimientos y programas, con lo cual demostró mayor apertura hacia el desarrollo de intervenciones que fomentasen comportamientos verdaderamente académicos, como el estudio, la lectura, la escritura, etcétera. (Hernández Rojas 1998).

CONCEPCIÓN DEL MAESTRO



El trabajo del maestro consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencias de reforzamiento y control de estímulos para enseñar. Es un “ingeniero educacional y un administrador de contingencias” (Keller 1978 citado por Hernández Rojas 1998); debe lograr niveles de eficiencia en su enseñanza y sobre todo éxito en el aprendizaje de sus alumnos (Hernández Rojas 1998), deberá manejar especialmente los principios referidos al

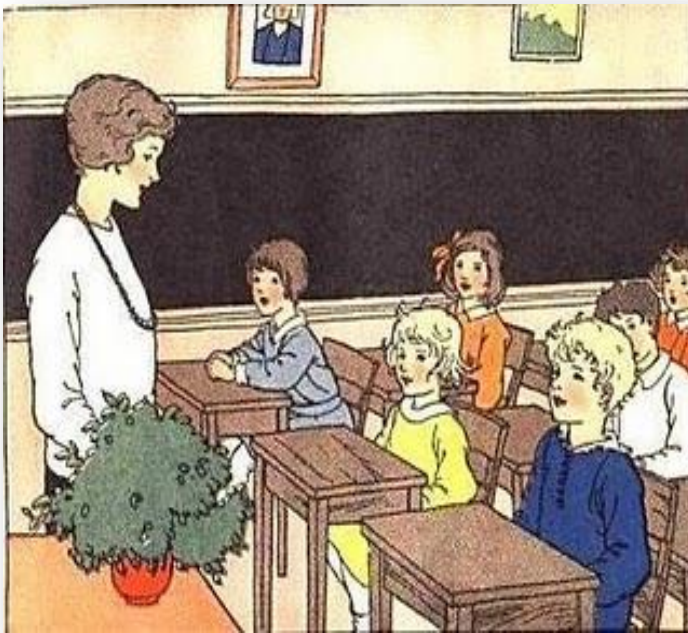
reforzamiento positivo y evitar los basados en el castigo.

Según Hernández Rojas puede ser útil concebir al profesor como alguien que presenta constantemente, modelos conductuales, verbales y simbólicos a sus alumnos. En palabras de Rivière (1990) citado por Hernández Rojas (1998) su eficacia dependerá de la consistencia entre los modelos, la adecuación de estos a las competencias de los alumnos,

la valencia afectiva entre estos, el atractivo del profesor como modelo para los alumnos y la efectividad de los procedimientos utilizados en la presentación de los modelos.

El profesor no sólo provee modelos a los alumnos, también les presenta un contexto estimulante, en el cual desarrollan predicciones y crean activamente expectativas que le servirán para situaciones futuras de aprendizaje.

CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE



Para los conductistas, gran parte de la conducta humana es aprendida y es producto de las contingencias ambientales. Explican el aprendizaje como un cambio estable en la conducta, o como diría Skinner (1976) citado en Hernández Rojas (1998) “un cambio en al probabilidad de la respuesta”, de manera de que si queremos que el alumno aprenda en el contexto conductual es

necesario aplicar los principios y/o procedimientos, entre los cuales el más importante es el reforzamiento.

La postura de Bandura acepta el papel central del reforzador contingente de la conducta aprendida pero difiere al afirmar que el aprendiz es un predictor activo que obtiene información de los estímulos ambientales, especialmente del reforzador y que éste no es un simple fortalecedor automático de las respuestas, sino un medio que provee información interpretable. Sostiene además que junto con el aprendizaje de las conductas, el aprendiz desarrolla expectativas, las cuales llegan a tener un papel mas relevante en el proceso de control de la conducta. Además Bandura atribuye un papel central a los reforzadores vicarios

(aquellos obtenidos de un modelo al ejecutar la conducta y que el aprendiz observa, codifica y luego imita) y a los autogenerados (a partir del aprendizaje vicario, los niños van desarrollando mecanismos de autocontrol, autoeficacia, autoevaluación y autoreforzo) (Rivière 1990, citado por Hernández Rojas 1998).

Desde el punto de vista conductista, cualquier conducta puede ser aprendida, lo importante es identificar adecuadamente los determinantes de las conductas que se desean enseñar, el uso eficaz de las técnicas conductuales y la programación de situaciones que conduzcan al objetivo final.

CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN



Antes de iniciar, durante el avance y al final del programa, el alumno es evaluado para conocer sus conocimientos previos, su progreso y el dominio final de los conocimientos o habilidades enseñados. Para los conductistas una condición importante es que cuando el alumno avanza en el programa lo haga sin cometer errores.

Los instrumentos de evaluación son elaborados en base a los objetivos establecidos previamente en el programa, tomando en cuenta la conducta observable así como los criterios y las condiciones en que éstas ocurren, para asegurar una evaluación objetiva.

A los instrumentos de evaluación se les conoce como pruebas objetivas, pues se considera que recaban la información suficiente para evaluar el desempeño del alumno sin necesidad de recurrir al juicio subjetivo del examinador. Tales instrumentos están formados por un conjunto de reactivos asociados a los objetivos específicos del programa.

La evaluación se centra en los productos del aprendizaje sin tomar en cuenta los procesos cognitivos, afectivos o de cualquier otro tipo que intervinieron durante el aprendizaje, lo importante es saber lo que ha logrado el alumno al final de un ejercicio, una secuencia o un programa determinado.

En la evaluación conductista lo que importa es medir el grado de ejecución de los conocimientos y habilidades, en cuanto a niveles absolutos de destreza (Carlos, Hernández y García 1991, referidos por Hernández Rojas 1998), por lo que son referidas a criterios y no a normas como lo hacen las pruebas psicométricas.

PARADIGMA HUMANISTA



A pesar de que se dice que el humanismo tiene sus raíces en los escritos de algunos filósofos como Aristóteles, Santo Tomás de Aquino, Leibniz, Rousseau, Kierkegaard, Husserl y Sartre, puede argumentarse que esta corriente nace en Estados Unidos poco

después de la mitad del siglo XX como un paradigma de la disciplina psicológica.

El humanismo surge como una actitud crítica ante la deshumanización ocurrida en las sociedades industriales, como una alternativa a las dos posturas psicológicas predominantes durante la década de 1950; el conductismo (interesado en el estudio de los determinantes ambientales de la conducta) y el psicoanálisis (basado en el análisis del inconsciente y de cómo los instintos biológicos influyen en el desarrollo del psiquismo).

Se considera a Maslow como el padre del humanismo, pero entre los principales promotores y divulgadores de la corriente se encuentran Allport, Moustakas, Murphy, Bugental, May y Carl Rogers, quien para muchos, es el más representativo en lo que se refiere a las aplicaciones educativas del enfoque humanista.

Según Hernández Rojas (1998) el humanismo se inserta en las corrientes filosóficas que se han preocupado por entender la naturaleza y la existencia humanas, como el existencialismo y la fenomenología. El hombre es, según el existencialismo, un ser en libertad (en tanto que existe), independientemente de las condiciones en las que viva. Según Morris (1966) citado en Hernández Rojas (1998) los pilares de la postura existencialista son: a) El ser humano es un agente electivo, capaz de elegir su propio destino; b) El ser humano es un agente libre, absolutamente libre para poder establecer sus propias metas de vida; c) El ser humano es un agente responsable de sus propias elecciones.

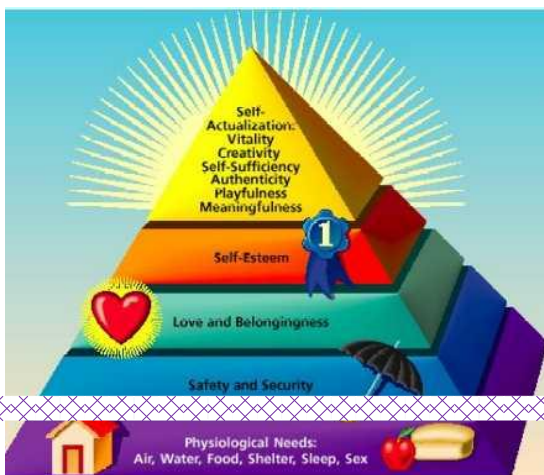
Para la fenomenología, los seres humanos se conducen a través de sus propias percepciones subjetivas y, en esencia, la gente responde no a un ambiente objetivo, sino al ambiente tal y como lo perciben y comprenden (Hernández 1991 citado en Hernández Rojas 1998). De este modo para estudiar al otro en sus procesos psicológicos es necesario comprender su problemática desde su punto de vista (tal como éste la percibe) y no desde un punto de vista externo o ajeno que lo pretende estudiar “objetivamente”.

Las aplicaciones de la psicología humanista a la educación nacieron concomitantemente con el clima de protesta contra los currículos del sistema educativo estadounidense, los cuales no tomaban en cuenta las características de los estudiantes como personas y se escribían y aplicaban en un tono deshumanizador (Hernández R. 1998). Las carencias y fallas de esta escuela no permitían el desarrollo total de la personalidad de los alumnos, sino por el

contrario, los hacían fracasar en los aspectos académicos y también en su vida social posterior (Hamachek 1987 citado en Hernández R.1998).

La psicología humanista es fundamentalmente clínica y aun en las aplicaciones a la educación se notan ciertas reminiscencias de tipo clínico (Hernández R. 1998), lo que podemos percibir en algunas de las aplicaciones propuestas, como la de Miller (1976, citado en Sebastián 1986 y Hernández R. 1998) quien ha identificado cuatro tipos de modelos de educación humanista: a) Modelos de desarrollo que enfatizan un cambio en el desarrollo de los estudiantes (p. ej. el desarrollo psicosocial de Erickson o el desarrollo moral de Kohlberg); b) Modelos de autoconcepto, los cuales están centrados en el desarrollo de la identidad genuina (p. ej. la clarificación de valores y el modelo de Shaftels); c) Modelos de la sensibilidad y orientación grupal que se interesan en desarrollar habilidades de apertura y sensibilidad hacia los demás (p. ej. modelo comunicativo de Carkhuff); d) Modelos de expansión de la conciencia orientados a desarrollar el lado intuitivo de ésta (p. ej. la educación confluyente y la psicósíntesis).

En general, se puede decir que los esfuerzos del enfoque humanista por abordar la educación giran en torno al logro de una educación integral y subrayan lo que las otras propuestas han marginado: el desarrollo de la persona (autorrealización) y la educación de los procesos afectivos.



CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA

Desde el punto de vista de los humanistas, la educación se debería centrar en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. La educación humanista se basa en la idea de que todos los alumnos son diferentes y los ayuda a ser mas como ellos mismos y menos como los demás. En éste sentido, considera necesario ayudar a los estudiantes a explorar y comprender de un modo más cabal lo que es su persona y los significados de sus experiencias, en lugar de tratar de formarla de acuerdo con cierto modo predeterminado (Hamachek 1987, Sebastián 1986, Hernández R. 1998).

El concepto de enseñanza propugnado por los humanistas es de tipo “indirecto”, pues insiste en que el docente “permita que los alumnos aprendan” impulsando y promoviendo todas las exploraciones, experiencias, proyectos, etc., que éstos preferentemente inicien o decidan emprender. Los humanistas mantienen la postura de la educación centrada en el alumno, promoviendo una enseñanza flexible y abierta, en la que los alumnos logren consolidar aprendizajes vivenciales con sentido, que involucre a los educandos como una totalidad y les permita aprender cómo pueden lograr nuevos aprendizajes valiosos en situaciones futuras (Hernández R. 1998).

En Rogers y Freiberg (1996) y Hernández (1998) se presenta un *continuum* instruccional entre la postura de la educación llamada tradicional (con un sistema de enseñanza directo y rígido, de currículo inflexible y en la que el papel principal lo tiene el profesor) y la postura humanista (centrada en el alumno), propuesto por Freiberg y Driscoll (1992):

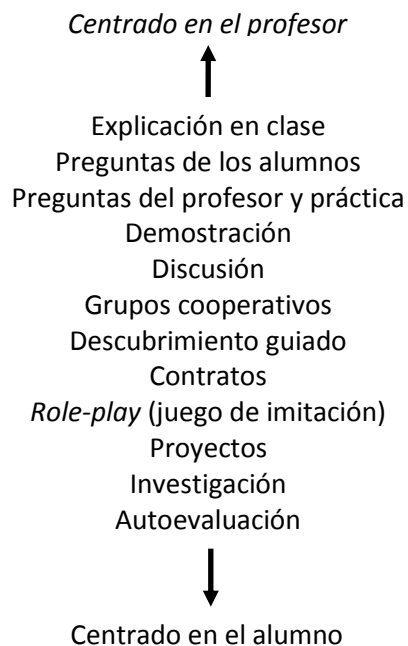


Figura 1. Un *continuum* instruccional (tomado de Hernández R. 1998, p. 108)

Hamachek (1987) citado en Hernández (1998 p. 108) menciona que las metas globales de la educación humanista son: a) Ayudar a desarrollar la individualización de las personas; b) Apoyar a los alumnos para que se reconozcan como seres humanos únicos; c) Contribuir a que los estudiantes desarrollen sus potencialidades.

Roberts (1978) citado en Hernández (1998 p. 108) ha descrito cinco objetivos educacionales que promulgan los programas de tipo humanista: a) Centrarse en el crecimiento personal de los estudiantes; b) Fomentar la originalidad, la creatividad y la imaginación de los estudiantes; c) Promover experiencias de influencia recíproca interpersonal entre los estudiantes; d) Provocar en los estudiantes sentimientos positivos hacia las asignaturas o los cursos escolares; e) Inducir aprendizajes de los contenidos vinculando los aspectos cognitivos y vivenciales.

Rogers y Freiberg (1996) citado en Hernández (1998 p. 109) señalan que los objetivos deben formularse sin privilegiar el resultado conductual que se pretende obtener, mas bien se debe poner cierto énfasis en las condiciones vivenciales y el contexto que los alumnos experimentarán en el proceso de enseñanza. Así el profesor debe tener como propósito rector, algo más que conseguir ciertos resultados o conductas preestablecidas; debe guiar o propiciar que los alumnos se aproximen a ciertas situaciones y experiencias para su crecimiento y formación pedagógica, en el contexto educativo particular de que se trate.

En Rogers (1978) y Rogers y Freiberg (1996) citados en Hernández R. (1998) se mencionan algunas técnicas de enseñanza:

Construir sobre problemas percibidos como reales. Se debe procurar que el alumno se enfrente a problemas que le “pertenezcan” o bien confrontarlos con problemas que en el futuro serán reales para ellos.

Proporcionar recursos. Reunir todos los recursos disponibles que permitan a sus alumnos un aprendizaje vivencial acorde a sus intereses y necesidades. Los recursos pueden ser de tipo documental como mapas, libros, periódicos, revistas, o bien, visitas, excursiones, entrevistas e incluso poner a disposición de los alumnos sus conocimientos como experto.

Uso de contratos. Recurso en el cual, el alumno elabora sus propios objetivos de aprendizaje y mediante el cual se compromete a realizar una serie de actividades para lograrlos, señala además los criterios de evaluación.

La división del grupo. Tiene la finalidad de proporcionar a cada parte el tipo de enfoque que el alumno prefiera; contrato, programa abierto y flexible o estructurado.

Trabajo de investigación y/o elaboración de proyectos. Consiste en que los alumnos proyecten y realicen trabajos e investigaciones basados en el aprendizaje autoiniciado y vivencial.

Tutorías entre compañeros. Se escogen alumnos que puedan brindar asesoría a sus compañeros en base a personalidad, responsabilidad, rendimiento y entusiasmo, con lo cual se da un beneficio mutuo.



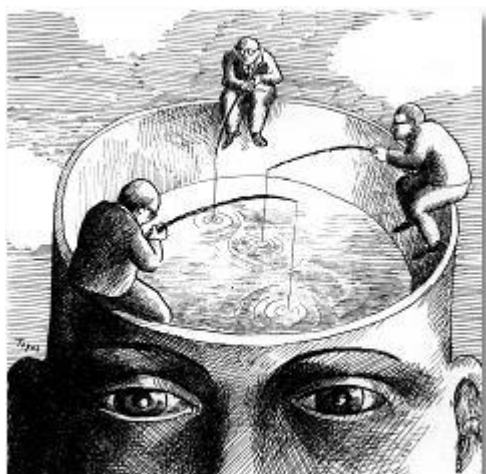
CONCEPCIÓN DEL ALUMNO

Los alumnos son entes individuales, únicos y diferentes de los demás, y al finalizar la experiencia académica, se debe tener la firme convicción de que dicha singularidad será respetada y aun potenciada (Hamachek 1987, citado por Hernández R. 1998).

Los alumnos también son seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer, capaces de autodeterminación y con la potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente (Rogers 1978, citado en Hernández R.1998).

Los alumnos no son exclusivamente seres que participan cognitivamente en las clases, sino personas que poseen afectos, intereses y valores particulares. De hecho, se les debe concebir como *personas totales* no fragmentadas (Kirschenbaum 1978, citado en Hernández R. 1998).

CONCEPCIÓN DEL MAESTRO



El papel del maestro en la concepción humanista se basa en una relación de respeto con sus alumnos. El profesor debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los alumnos para de este modo crear y fomentar un clima social básico que permita que la comunicación de la información académica y la emocional sea exitosa (Hamachek 1987, citado en Hernández R. 1998). Debe ser un

facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos y sus esfuerzos didácticos deben encaminarse a lograr que las actividades de los alumnos sean autodirigidas y fomenten el autoaprendizaje y la creatividad, además de proporcionar todos los recursos didácticos que estén a su alcance.

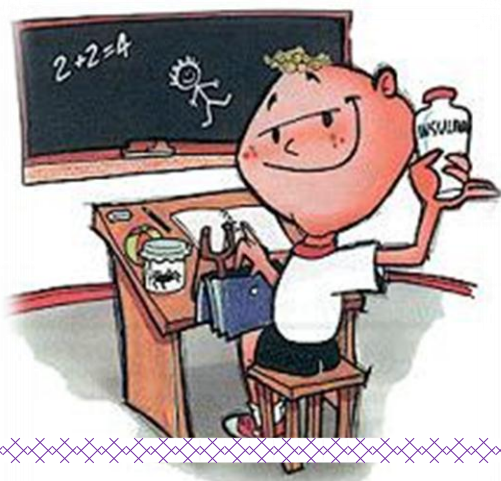
Son varios los autores que mencionan otras características ideales del profesor humanista (citados en Hernández R. 1998 p. 110):

- Ser un maestro interesado en el alumno como persona total (Hamachek 1987)
- Procurar estar abierto ante nuevas formas de enseñanza u opciones educativas (Carlos y Hernández 1993, Sebastián 1986).
- Fomentar el espíritu cooperativo de sus alumnos (Sebastián 1986)
- Ser auténtico y genuino ante sus alumnos (Good y Brophy 1983, Sebastián 1986)

- Intentar comprender a los alumnos poniéndose en su lugar y ser sensible a sus percepciones y sentimientos (empatía). Debe aceptar a los alumnos y mostrar ante ellos una actitud comprensiva (Good y Brophy 1983, Poeydomenge 1986).
- Rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas. Lo esencial es asumir una actitud de no directividad (Rogers 1978, Sebastián 1986).
- Poner a disposición de sus alumnos sus conocimientos y su experiencia; y debe darles a entender que en cualquier momento que lo requieran pueden contar con ellos.
- Intentar crear un clima de confianza en el aula (Poeydomenge 1986)

Sin embargo esta visión idealizada del docente puede no ocurrir en situaciones reales, debido a que no todos los alumnos perciben al profesor de la misma manera, cada uno de ellos tiene características diferentes y posee una personalidad y estilos de aprendizaje distintos, por lo que no es posible que el profesor represente lo mismo para cada uno de ellos. De la misma manera el profesor comprometido con su labor puede cuestionarse ¿hasta que punto se tiene que ser facilitador y hasta donde se debe intervenir directamente en al enseñanza sin que los alumnos pierdan su libertad para aprender?. Hay que reconocer que ante determinados cursos o contenidos el enfoque de la educación personalizada se encuentra seriamente limitada dado que es necesario proporcionar una enseñanza mas dirigida, con mas apoyos didácticos elegidos deliberadamente por el profesor.

Otro aspecto igualmente importante es la relación del docente con sus colegas, lo cual puede ayudar a crear un ambiente menos desafiante y amenazador para que los profesores aprendan unos de otros, expresen sus sentimientos de incapacidad o sus temores y para que reconozcan y compartan los aciertos o los errores de su práctica docente.



CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE

Según Rogers, el ser humano tiene una capacidad innata para el aprendizaje. Este aprendizaje llega a ser significativo cuando se involucra a la persona

como totalidad (procesos cognitivos y afectivos) y se desarrolla en forma experiencial (Hernández R. 1998).

Para que un aprendizaje logre ser significativo debe ser autoiniciado y que el alumno vea el tema, el contenido o los conceptos que se van a aprender como algo importante para sus objetivos personales. Es importante que se promueva el aprendizaje participativo, en donde el alumno involucre sus propios recursos y se responsabilice de lo que va a aprender. Igualmente importante es que se eliminen los contextos amenazantes, promoviendo un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los alumnos.

CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN



El enfoque humanista propone la autoevaluación como una opción válida y lo justifica como lo señala Palacios (1978) citado en Hernández R. (1998) “no tendría sentido defender un aprendizaje autoiniciado, autodirigido, autodeterminado si, al mismo tiempo no se defendiera la autoevaluación y la autocrítica respecto a él”.

El profesor puede y debe ayudar a los alumnos en el proceso de aprender a autoevaluarse, puede sugerir o propiciar los criterios o bien éstos pueden provenir de los compañeros, así el alumno valorará su propio aprendizaje y decidirá su propia autoevaluación (Poeydomenge 1986, citado en Hernández R. 1998).

Según Patterson (1982) citado en Hernández (1998) la autoevaluación puede hacerse por escrito, al demostrar que se ha cumplido un contrato , mediante la discusión con otros compañeros o el análisis mutuo con el profesor.

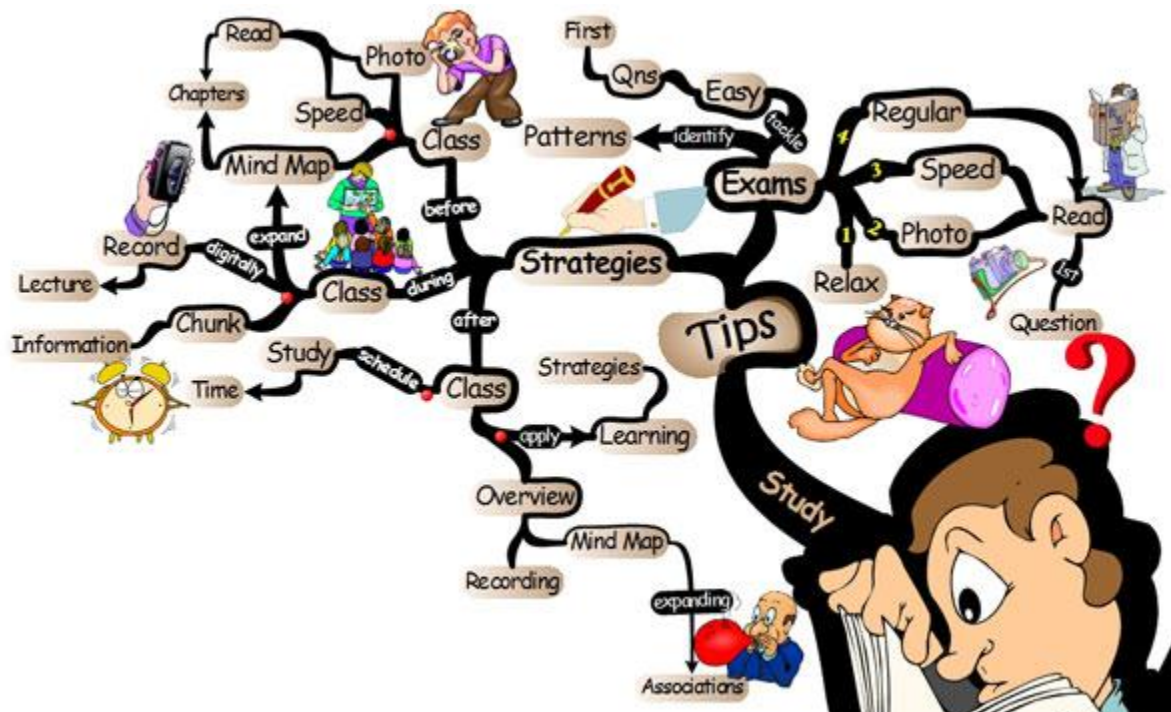
Rogers (1978 p. 81, citado en Hernández 1998 p. 114) destaca dos tipos de criterios que los alumnos deben tomar en cuenta para su autoevaluación:

Criterios significativos desde el punto de vista personal: Grado de satisfacción con el trabajo conseguido, evolución intelectual y personal, compromiso personal con el curso, ¿promovió el curso el estudio más profundo de algún tema?

Criterios impuestos desde fuera o asumidos en el pasado; Grado de profundidad con el que se leyeron los materiales, dedicación puesta en todas las clases, lecturas y trabajos, comparación con la dedicación puesta en otros cursos, comparación de la propia dedicación con respecto a la de los compañeros.

De acuerdo con Rogers, el uso de la autoevaluación como recurso fomenta en los alumnos la creatividad, la autocrítica y la confianza en si mismos (Hernández R. 1998). Sin embargo no se puede negar que las instituciones escolares exigen al profesor otorgue notas y calificaciones sobre los productos de aprendizaje conseguidos, a lo que Rogers señala que se puede ir dando paso progresivamente a las actividades de evaluación realizadas por los profesores y ratificadas por los alumnos, hasta llegar a autoevaluaciones autónomas efectuadas por los alumnos (véase Poeydomenge 1986, Hernández R. 1998 p. 114).

PARADIGMA COGNITIVO



Si bien el paradigma conductista es el más antiguo y el de más tradición de investigación en el campo de la psicología educativa, en la actualidad, el paradigma cognitivo es uno de los más pujantes y con mayor prospectiva en la disciplina psicoeducativa (Hernández R. 1998).

El enfoque cognitivo del procesamiento de la información tuvo su origen en la década de los cincuenta (1956). Bruner (1991) citado por Hernández (1998) sostiene que la revolución cognitiva tenía como objetivo principal “recuperar la mente”, después de la época de “glaciación conductista”. Reconoce la importancia de cómo las personas organizan, filtran, codifican, categorizan, y evalúan la información y la forma en que estas herramientas, estructuras o esquemas mentales son empleadas para acceder e interpretar la realidad.

Según Gardner (1987) citado en Hernández (1998), el científico que estudia la cognición considera que ésta “debe ser descrita en función de símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental”.

En los inicios del paradigma cognitivo, había una firme intención de indagar los procesos de creación y construcción de los significados y producciones simbólicas, empleados por el hombre para conocer la realidad que le rodea, sin embargo, poco a poco el papel de la naciente ciencia de los ordenadores (la informática) resultó crucial para la vida del

paradigma, así que se retomó su lenguaje y se incorporó un planteamiento teórico-metodológico basado en la “metáfora del ordenador”, así la idea conceptual de la construcción de significados, como actividad fundamental del acto cognitivo, fue abandonada para sustituirla por otra que se centraba en el procesamiento o tratamiento de la información (Hernández R. 1998).

Los teóricos cognitivos han referido sus planteamientos a la polémica analogía entre mente y computadora; la mente y la computadora se consideran tipos de sistemas de procesamiento de una misma clase que realizan un procesamiento de símbolos en forma propositiva (Newel y Simon 1975, Newel 1987, Hernández 1998). En este sentido la analogía que se sostiene entre estos dos tipos de sistemas de tratamiento de información es de carácter funcional y no de tipo estructural. La versión fuerte acepta la analogía como un recurso metodológico, y considera que existe una completa equivalencia funcional entre el ordenador y la mente humana. La versión débil utiliza la analogía mente-computadora con fines esencialmente instrumentales y sin perder de vista la perspectiva psicológica en la teorización y la investigación.

Casi desde que surgió el paradigma cognitivo del procesamiento de la información, comenzaron a proponerse distintas derivaciones y aplicaciones al campo de la educación; Bruner y Ausubel son sin duda los pilares de una serie de propuestas que siguen vigentes hasta la actualidad. Jerome Bruner, el teórico cognitivo de las “múltiples facetas” ha tratado brillantemente temas como “pensamiento”, “percepción” y “lenguaje”, además de su propuesta del “aprendizaje por descubrimiento”. David P. Ausubel elaboró la teoría del “aprendizaje significativo” o de la asimilación y fue uno de los teóricos que mayor interés ha demostrado por el análisis multidisciplinario de la psicología de la educación y del estudio de cuestiones educativas en contextos escolares.

A psicología instruccional es una de las corrientes hegemónicas de la disciplina psicoeducativa en la actualidad. Entre sus líneas mas significativas se encuentran; La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel; Las aplicaciones educativas de la teoría de los esquemas; Las estrategias instruccionales y la tecnología del texto; La investigación y los programas de entrenamiento de estrategias cognitivas, metacognitivas y de enseñar a pensar; El enfoque de expertos y novatos.

CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA



DIAGRAMA N° 1: CONOCIMIENTO ICÓNICO (UNO-A-UNO)

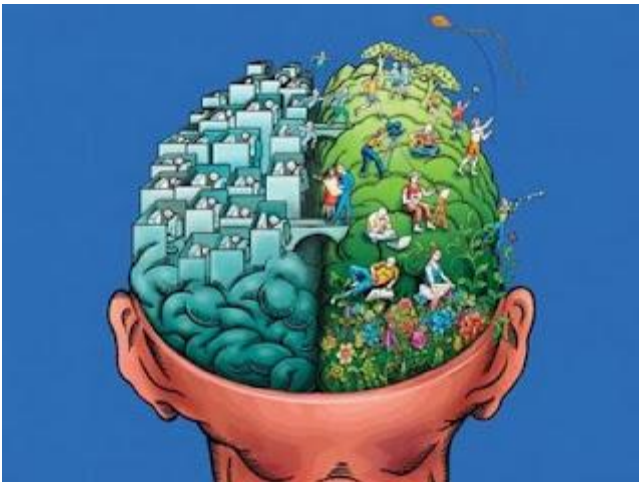
Para los cognitivistas, la educación debe centrarse en el logro de *aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje* (Ausubel 1975, Coll 1988, Gagné 1990, García Madruga 1990, Novak y Gowin 1988, Pozo 1990, citados en Hernández 1998). Para ello es necesario que los contenidos curriculares sean presentados y organizados a los alumnos de forma tal que encuentren en ellos un sentido y un valor funcional para aprenderlos. Así pues se hace necesaria la planeación y la organización de los procesos didácticos para la recreación de las condiciones mínimas para aprender significativamente, es decir, se hace necesaria la creación de un contexto propicio para hacer participar al alumno activamente en su dimensión cognitiva (utilizando sus conocimientos previos) y motivacional-afectiva (disposición para aprender) de modo que logren una interpretación creativa y valiosa.

Por lo tanto el aprendizaje significativo de contenidos o dominios de conocimiento por parte del alumno no es suficiente, también debe desarrollar habilidades intelectuales y estratégicas para aplicar los conocimientos adquiridos frente a situaciones nuevas de aprendizaje y se debe fomentar en ellos el seguimiento de ciertos modelos motivacionales adaptativos o

metas de aprendizaje (incrementar su competencia para aprender) y no otros patrones inadecuados o patrones de ejecución (quedar bien con los demás, evitar el fracaso o tener éxito sin aprender verdaderamente).

Así pues el alumno debe desarrollar su potencialidad cognitiva y convertirse en un aprendiz estratégico (que sepa como aprender y solucionar problemas) para apropiarse significativamente de los contenidos curriculares (Hernández R. 1998)

CONCEPCIÓN DEL ALUMNO



Se considera al alumno como un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas. Debe además adquirir conciencia de sus propios procesos para aprender, es decir, que sepa qué tipo de recursos debe emplear, en qué momento y ante que contenidos, de manera que sea capaz de planear, supervisar y autoevaluar su

proceso de aprendizaje, e incluso de proponer formas de corregir sus resultados, en una perspectiva de mayor autonomía (metacognición).

La competencia cognitiva del alumno está formada por (véanse Alonso 1991, Brown 1975, Genovard y Gotzens 1990 y Pozo 1990, citados en Hernández 1998 p. 134):

Procesos básicos de aprendizaje. Que incluyen los procesos de atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información; *Base de conocimientos.* Conocimientos previos; *Estilos cognitivos y atribuciones.* Son las formas que tienen los alumnos para aprender o enfrentarse a ciertas categorías de tareas. Algunos lo hacen en forma superficial (aprenden mecánicamente sin implicación personal), otros aplican un sistema de procesamiento profundo (extraen el significado de los materiales de aprendizaje

y lo integran a las diferentes partes del material en formas complejas para construir una estructura personal. Otros más aprenden utilizando un procesamiento estratégico, conforme a las demandas, al tipo de tareas y al sistema de recompensas. Las atribuciones se refieren a las explicaciones que los alumnos elaboran para explicar sus éxitos o fracasos; locus (interno o externo), modificabilidad (estable o no estable) y controlabilidad (controlable o no controlable). El modelo de atribuciones que el alumno elabore tendrá distintas repercusiones en sus expectativas futuras y en su autoestima (véase Alonso y Montero 1990 citados en Hernández 1998); *Condicionamiento estratégico*. Estrategias de dominio que posee el alumno como producto de sus experiencias de aprendizaje anteriores, es claramente procedimental pero requiere de una regulación metacognitiva; *Conocimiento metacognitivo*. Conocimiento desarrollado en base a experiencias almacenadas y de los propios procesos cognitivos y del conocimiento estratégico y su uso apropiado.

Ésta teoría señala que en cualquier contexto escolar, siempre existe en el alumno cierto nivel de actividad cognitiva, la cual debe ser utilizada y desarrollada para que el alumno logre un procesamiento más efectivo de la información. En este sentido el alumno nunca es un ente pasivo a merced de las contingencias ambientales o instruccionales.

En el diseño instruccional es necesario partir de los conocimientos previos del alumno así como de sus motivaciones y expectativas para promover nuevos aprendizajes que sean significativos (incorporar los nuevos con los ya existentes), así como para potenciar, inducir o entrenar habilidades cognitivas y metacognitivas.

Es necesario darle al alumno la oportunidad de participar activamente en el desarrollo de los contenidos curriculares que queremos enseñarle.

CONCEPCIÓN DEL MAESTRO



El profesor parte de la idea de un alumno activo, que aprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar. Su papel se centra principalmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr esos fines.

El profesor debe promover en sus alumnos el aprendizaje con sentido de los contenidos escolares través de una estrategia expositiva bien estructurada que promueva el aprendizaje significativo por recepción, mediante una estrategia didáctica que promueva el aprendizaje por descubrimiento

autónomo o guiado. Para ello es necesario que exista siempre un grado suficiente de significación lógica en las experiencias de aprendizaje y hacer uso creativo de las estrategias cognitivas de enseñanza (resúmenes, analogías, mapas conceptuales, redes semánticas, las preinterrogantes).

El maestro debe permitir a los alumnos explorar, experimentar, solucionar problemas y reflexionar sobre temas definidos con anticipación y tareas que exijan un procesamiento estratégico y profundo o bien actividades que surjan de las inquietudes de los alumnos proporcionándoles apoyo y retroalimentación continuas. Así mismo debe esforzarse para hacer que compartan las intenciones que él tiene como planificador de la situación instruccional.

Es importante también que se encargue de crear las condiciones propicias para que el alumno experimente autonomía y competencia, valore el éxito basado en el esfuerzo, perciba los resultados como controlables y modificables y para que mejore su autoestima y la concepción que tiene de si mismo.

Se considera que un profesor experto no es aquel que tiene una mayor experiencia laboral, sino el que demuestra una mayor competencia en el manejo de los recursos y en las destrezas que aplican al proceso didáctico. Algunas de sus características son: a) Representan los problemas o contenidos de aprendizaje de distintas formas, se liberan mas fácilmente del libro de texto e introducen otras fuentes documentales; b) Hacen mas

inferencias sobre las situaciones instruccionales a que se enfrentan; c) Poseen esquemas de clasificación de los problemas sobre aspectos relevantes y los aplican cuando se enfrentan a ellos; d) Le dan mas tiempo que los novatos a las etapas iniciales de solución de problemas y se muestran mas sensibles a la estructura social y a las características de la situación de trabajo; e) Poseen estrategias autorreguladoras y metacognitivas, como la utilización y la planeación del tiempo; f) Comienzan el proceso instruccional estableciendo reglas y rutinas; g) Se muestran muy orientados hacia la tarea, el trabajo de clase y situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan lograr los objetivos propuestos; h) parecen haber desarrollado una gran intuición para identificar de inmediato las características de los alumnos a los que enseñarán, por lo que no se preocupan demasiado por obtener información previa de éstos; i) Son mas sensibles al captar la información que les ofrece la clase para luego utilizarla en una mejor comprensión, interpretación y evaluación de los hechos suscitados en la situación escolar. (Hernández R. 1998 p. 137).

CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE



El aprendizaje está centrado en el sujeto que aprende, concebido básicamente como un ente procesador de información, capaz de dar significación y sentido a lo aprendido.

Una de las teorías precursoras de este paradigma es el aprendizaje significativo de Ausubel, según el cual existen diferentes formas de aprender en el aula y giran en torno a las formas de aprender de los alumnos y a las estrategias o metodologías de enseñanza. Se pueden distinguir dos modalidades de aprendizaje; el memorístico y el significativo, el cual a su vez puede darse por recepción o por descubrimiento.

El aprendizaje significativo es el proceso mediante el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria (como en el memorístico) y sustantiva o no literal.

Para que ocurra un aprendizaje significativo (por recepción o por descubrimiento) es necesario que la información que se va a aprender esté relacionada con el conocimiento previo, que el material a aprender tenga significatividad lógica o potencial y la disponibilidad del alumno para aprender.

El aprendizaje significativo es recomendable especialmente en los niveles de educación media y superior, pero no en los niveles de educación elemental en que los alumnos carecen de habilidades de razonamiento abstracto (basadas en el lenguaje) por lo que en este nivel debe recurrirse al aprendizaje por descubrimiento (Hernández R. 1998).

Según Rumelhart pueden distinguirse tres tipos de aprendizaje: a) Por agregación, en el que se acumula nueva información a los esquemas preexistentes; b) Por ajuste de los valores de los esquemas ya existentes debido a la información nueva que se va a aprender; c) Por reestructuración, cuando la nueva información exige la modificación de los esquemas existentes o la creación de otros nuevos (Hernández R. 1998).

Las estrategias de aprendizaje se han clasificado en dos grandes grupos (véanse Mayer 1990, Pozo 1990 citados en Hernández R 1998 p. 142); a) las estrategias que permiten un procesamiento superficial de la información, como las orientadas al repaso (subrayado, notas, etc.); b) las que promueven un aprendizaje profundo de la información, como las estrategias de elaboración conceptual, verbal, etc.

Existen además estrategias autorreguladoras como el establecimiento de las metas, la planeación de las actividades, la supervisión de las acciones ejecutada y la evaluación final.

Para Shuell, el aprendizaje significativo es un proceso activo constructivo y orientado a conseguir una meta (Shuell 1988 y 1990 citado en Hernández R. P. 144), además de ser un fenómeno gradual polifásico en el que se distinguen tres fases: a) *Fase inicial de aprendizaje*, en ésta la información se percibe como partes aisladas las cuales el alumno tiende a memorizar y a vincular con el contexto específico para construir suposiciones basadas en experiencias previas; b) *Fase intermedia de aprendizaje*, En ésta el alumno empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos y paulatinamente va realizando un procesamiento mas profundo de reflexión hasta que el conocimiento llega a ser mas abstracto y menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido; c) *Fase terminal del aprendizaje*, en ésta los

conocimientos que se elaboraron en esquemas o mapas cognitivos funcionan con mayor autonomía y las ejecuciones comienzan a ser mas automáticas y se basan en estrategias específicas para la solución de problemas, hay un mayor énfasis en la ejecución que en el aprendizaje, el cual en ésta fase, consiste en la acumulación de la información a los esquemas preexistentes y la aparición de interrelaciones de alto nivel en los esquemas.

COCNEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN



Durante la evaluación, el profesor debe centrar su interés en los procesos cognitivos que realiza el alumno durante toda la situación instruccional, así como en la valoración del tipo de producto que se obtiene como consecuencia del proceso de construcción, es decir al grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los alumnos.

Al momento de evaluar el profesor debe tener en cuenta el grado en el que los alumnos han llegado a construir interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados, así como el grado en que han sido capaces de darle un sentido funcional a dichas interpretaciones y a establecer su utilidad para futuros aprendizajes.

La evaluación del aprendizaje de contenidos declarativos; Para éste tipo de evaluación se pueden utilizar pruebas objetivas con reactivos muy estructurados como los de opción múltiple, completamiento, falso-verdadero, respuesta breve, etc., puede basarse también en la definición extensiva, la exposición de un tema, elaboración de resúmenes, ensayos, solución de problemas conceptuales, categorización y organización de la información en mapas conceptuales o redes semánticas etc. Es importante aclarar que el maestro debe dejar bien claro cuál es la competencia declarativa que quiere evaluar.

La evaluación del aprendizaje de contenidos procedimentales; Los procedimientos deben evaluarse cualitativamente en cuanto a la forma de ejecución utilizando técnicas de observación como listas de cotejo, escalas y los sistemas de registro, tomando en cuenta las operaciones utilizadas en el procedimiento, su aplicación, su uso funcional y su generalización y transferencia a otros contextos de aplicación.

La evaluación del aprendizaje y de la modificación de actitudes; Deben tomarse en cuenta las conductas o acciones concretas en contextos determinados así como la utilización de registros anecdóticos, escalas y listas de cotejo o bien por medio de sistemas de categorías preestablecidas.

Para la evaluación de los objetivos, si éstos se han diseñado en base a la taxonomía de Bloom se debe ser congruente y elaborar reactivos o pruebas en estrecha correspondencia con ellos.

PARADIGMA PSICOGENÉTICO



El paradigma constructivista, además de ser uno de los más influyentes en la psicología general, es, como dice Coll (1983 citado por Hernández 1998), uno de los que mayor cantidad de expectativas ha generado en el campo de la educación y de los que más impacto ha causado en ese ámbito.

Los orígenes del paradigma constructivista datan de la tercera década del siglo XX y se encuentran en los primeros trabajos realizados por Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños. Piaget fue biólogo de formación, pero tenía una especial predilección por problemas de corte filosófico y principalmente sobre los referidos al tópico del conocimiento. De manera que pronto se interesó en la posibilidad de elaborar una epistemología biológica o científica, puesto que según él existía una continuidad entre la vida (las formas de organización naturales) y el pensamiento (lo racional). El camino más corto para tal proyecto, según el propio Piaget lo confiesa, debía encontrarse en la disciplina psicológica, por lo cual decidió incursionar en ella con ese objetivo.

La problemática del paradigma constructivista es fundamentalmente epistémica. Piaget insistió en estudiar la problemática epistemológica, citada desde una perspectiva genética y no en forma estática como lo había hecho la mayoría de los filósofos. Las preguntas básicas en que podemos traducir el espacio de problemas del paradigma, son tres: ¿cómo conocemos? , ¿cómo se traslada el sujeto de un estado de conocimientos inferior a otro de orden superior?, ¿cómo se originan las categorías básicas del pensamiento racional? (por ejemplo objeto, espacio, tiempo, causalidad, etc.) Toda su obra está orientada en dar una respuesta original a esta problemática; una respuesta no especulativa como los filósofos anteriores a él lo habían hecho (con base en la introspección, la reflexión y la intuición), sino más bien una respuesta que debía ser científica e interdisciplinaria (Piaget, 1971, citado en Hernández 1998 p.176).

A diferencia de las posturas empiristas, los piagetianos otorgan al sujeto cognoscente un papel activo en el proceso del conocimiento. Suponen que la información que provee el medio es importante pero no suficiente para que el sujeto conozca. Por el contrario y de acuerdo con los racionalistas, consideran que la información provista por los sentidos está

fuertemente condicionada por los marcos conceptuales que de hecho orientan todo el proceso de adquisición de los conocimientos.

Una categoría fundamental para la explicación de la construcción del conocimiento son las acciones (físicas y mentales) que realiza el sujeto cognoscente frente al objeto de conocimiento. Al mismo tiempo el objeto también "actúa" sobre el sujeto o "responde" a sus acciones, promoviendo en éste cambios dentro de sus representaciones que tiene de él. Por tanto, existe una interacción recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento. El sujeto transforma al objeto al actuar sobre él y al mismo tiempo construye y transforma sus estructuras o marcos conceptuales en un ir y venir sin fin. El sujeto conoce cada vez más al objeto, en tanto se aproxime más a él (por medio de los instrumentos y conocimientos que posee va creando una representación cada vez más acabada del objeto) pero a su vez, el objeto se aleja más del sujeto (el objeto "se vuelve" más complejo, y le plantea nuevas problemáticas al sujeto) y nunca acaba por conocerlo completamente.

Los piagetianos distinguen tres etapas del desarrollo intelectual, a saber: etapa sensorio-motriz, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales.

Etapasensoriomotora (desde los cero hasta los dos años aproximadamente). Durante ella el niño activa y ejercita los esquemas reflejos con los que naca y construye sus primeros esquemas sensomotores y tiene lugar la formación de la primera estructura cognitiva: el grupo práctico de desplazamientos. Al finalizar este periodo, el niño es capaz de lograr sus primeros actos intelectuales en el plano espacio-temporal práctico (el aquí y ahora) y tiene las primeras conductas que preludian el acto de simbolizar (imitación diferida). Un logro muy importante es la capacidad que adquiere para representar a su mundo como un lugar donde los objetos a pesar de desaparecer momentáneamente, permanecen (conservación del objeto). Logra establecer un espacio y un tiempo prácticos.

Etapade las operaciones concretas. (de los 2 a los 11 o 12 años aprox.)Este periodo puede dividirse en dos: subetapa del pensamiento preoperatorio o preparatorio de las operaciones (2-8 años aproximadamente) y subetapa de la consolidación de las operaciones concretas (8-13 años en promedio).

Subetapa preoperatoria. Aquí los niños ya son capaces de utilizar esquemas representativos, por tanto realizan conductas semióticas como el lenguaje, el juego simbólico y la

imaginación. Usan preconceptos (conceptos inacabados e incompletos) y su razonamiento está basado en una lógica unidireccional no reversible. Su orientación hacia los problemas es de tipo cualitativa. Se dice que el pensamiento de estos niños es egocéntrico en la medida en que no son capaces de tomar en cuenta en forma simultánea su punto de vista y el de los otros. El infante es al mismo tiempo precooperativo y su moral es heterónoma (se deja guiar por la autoridad de los otros o no es capaz de entender, establecer o modificar reglas en juegos cooperativos).

Subetapa de las operaciones concretas. Los niños desarrollan sus esquemas operatorios, los cuales son por naturaleza reversibles y conforman las estructuras propias de este periodo: los agrupamientos. Los niños son capaces de razonar con base en conceptos, y ante tareas que implican las nociones de conservación (situaciones donde una dimensión física se conserva aunque aparentemente no sea así, dados ciertos cambios o arreglos físicos) razonan sobre las transformaciones y no se dejan guiar por las apariencias perceptivas como los del subperiodo anterior. Su pensamiento es reversible aunque concreto (apegado a las situaciones físicas). Son capaces de clasificar, seriar y entienden la noción de número. Su orientación ante los problemas es ante todo cuantitativa. Son capaces de establecer relaciones cooperativas y de tomar en cuenta el punto de vista de los demás. Su moral deja de ser tan heterónoma como lo fue antes y se comienza a construir una moral autónoma.

Etapas de las operaciones formales. Durante ésta, el ya adolescente construye sus esquemas operatorios formales, y de hecho tiene lugar la génesis y consolidación de la estructura que caracteriza a este subperiodo: el grupo INRC o grupo de doble reversibilidad. El pensamiento del niño se vuelve más abstracto al grado de razonar sobre proposiciones verbales sin referencia a situaciones concretas (lo real es un subconjunto de lo posible). Su pensamiento se vuelve hipotético-deductivo a diferencia del niño de la subetapa anterior, que era inductivo. El adolescente puede desarrollar planteamientos de experimentación complejos, plantear hipótesis y controlar inteligentemente las variables involucradas para poder comprobarlas y refutarlas.

El orden de sucesión de las etapas es constante (no se puede pasar de la etapa sensomotora a la de operaciones formales) y las estructuras que aparecen progresivamente son integrativas en tanto que incorporan a la precedente como estructura subordinada.

Tipos de conocimiento. Los piagetianos distinguen tres tipos de conocimiento que el sujeto puede poseer: físico, lógico-matemático y social (véase para profundizar al respecto el artículo de Kamii, 1982, citado por Hernández 1998)).

El conocimiento físico es el que pertenece a los objetos del mundo natural; se refiere básicamente al que está incorporado por abstracción empírica, en los objetos (por ejemplo la dureza de un cuerpo, el peso, la rugosidad, el sonido que produce, el sabor, el color, etcétera).

El conocimiento lógico-matemático es el que no existe per se en la realidad (en los objetos). La fuente de este razonamiento está en el sujeto y éste la construye por abstracción reflexiva. De hecho se deriva de la coordinación de las acciones que realiza el sujeto con los objetos. El ejemplo más típico es el número, si nosotros vemos tres objetos frente a nosotros en ningún lado vemos el "tres", éste es más bien producto de una abstracción de las coordinaciones de acciones que el sujeto ha realizado, cuando se ha enfrentado a situaciones donde se encuentren tres objetos.

El conocimiento social, puede ser dividido en convencional y no convencional. El social convencional, es producto del consenso de un grupo social y la fuente de éste conocimiento está en los otros (amigos, padres, maestros, etc.). Algunos ejemplos serían: que los domingos no se va a la escuela, que no hay que hacer ruido en un examen, que tres objetos (X x x) pueden ser representados por la grafía (no el concepto) "3", etc. El conocimiento social no convencional, sería aquel referido a nociones o representaciones sociales y que es construido y apropiado por el sujeto. Ejemplos de este tipo serían: noción de rico-pobre, noción de ganancia, noción de trabajo, representación de autoridad, etc. (véanse Delval 1994 y Díaz Barriga et al. 1992 citados en Hernández 1998)

Los tres tipos de conocimiento interactúan entre sí y según los piagetianos, el lógico-matemático (los almacenes del sistema cognitivo: estructuras y esquemas) juega un papel preponderante en tanto que sin él los conocimientos físico y social no se podrían incorporar asimilar ni organizarse cognitivamente.

CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA



Durante cierto tiempo muchos de los trabajos educativos de inspiración psicogenética rehusaron emplear este término, por considerar que no se ajustaba a las supuestas ideas del paradigma.

En torno al concepto de enseñanza, para los piagetianos hay dos tópicos complementarios que es necesario resaltar: *la actividad espontánea del niño* y *la enseñanza indirecta*. El primer punto hace comprender a la concepción constructivista como muy ligada a la gran corriente de la escuela activa en la pedagogía, la cual fue desarrollada por pedagogos tan notables como Decroly, Montessori, Dewey y Ferriere. No obstante según Marro (1983), aun cuando hay similitudes, también existen diferencias entre dichas propuestas pedagógicas y la que puede derivarse de la psicología constructivista piagetiana. Piaget (1976, citado en Hernández 1998) señalaba estar de acuerdo con utilizar métodos activos (como los de los pedagogos antes citados), centrados en la actividad y el interés de los niños; sin embargo, señaló que un planteamiento de tipo activo, sin el apoyo de un sustrato teórico-empírico psicogenético no garantizaba per se una comprensión adecuada de las actividades espontáneas de los infantes, ni de sus intereses conceptuales. Esta es precisamente la gran aportación de la psicología genética a una educación basada en métodos activos, puesto que permite esclarecer al profesor (por ejemplo, mediante la referencia de las etapas de

desarrollo cognitivo, cómo aprenden los niños, el significado de las actividades autoiniciadas, los tipos de conocimiento, etc.) cómo hacer verdaderamente operativos tales métodos en beneficio de los alumnos.

El segundo punto, relacionado con los métodos activos, se refiere a lo que se ha denominado "enseñanza indirecta", que es el complemento de la actividad espontánea de los niños en la situación educativa. La enseñanza indirecta consiste en propiciar situaciones instruccionales, donde la participación del maestro está determinada por la actividad manifiesta (por ejemplo juego, experiencias físicas frente a los objetos) y reflexiva (por ejemplo coordinar relaciones, plantearse preguntas, etc.) de los niños, la cual es considerada como protagónica.

“¿Cómo definir entonces la enseñanza desde una perspectiva constructivista? Sus rasgos esenciales podrían enunciarse así: enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela”. (Lerner 1996)

CONCEPCIÓN DEL ALUMNO



El alumno es visto como un constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares. Para los piagetianos el alumno debe actuar en todo momento en el aula escolar.

De acuerdo con Kamii (1982), debemos partir de la acción del alumno cuando aprende los distintos tipos de conocimiento (físico, lógico-matemático y social). Pero es necesario que sepamos distinguir cada uno de ellos (cuando se deseen enseñar), para entonces utilizar estrategias distintas y lograr resultados positivos. El alumno debe ser animado a descubrir hechos de tipo físico; a construir o reconstruir los de naturaleza lógico-matemática; en el caso de los conocimientos sociales de tipo convencional a aprenderlos y los conocimientos de tipo social no convencional a apropiarlos o reconstruirlos por sus propios medios.

Por otro lado, el estudiante siempre debe ser visto como un sujeto que posee un nivel específico de desarrollo cognitivo. Como un aprendiz que posee un cierto cuerpo de conocimientos (estructuras y esquemas: competencia cognoscitiva) las cuales determinan sus acciones y actitudes. Es por tanto necesario conocer en qué períodos de desarrollo intelectual se encuentran los alumnos y tomar esta información como básica, aunque no como suficiente para programar las actividades curriculares. No todo puede ser enseñado a los niños, puesto que existen ciertas diferencias estructurales que hacen difícil en un momento dado la enseñanza de ciertos contenidos, aunque igualmente hay que tener cuidado en no caer en el pesimismo estructuralista y dejar todo para etapas de desarrollo posteriores "hasta que maduren" los alumnos (Duckworth, 1989; Marro, 1983). De igual modo se debe ayudar a los alumnos para que adquieran confianza en sus propias ideas y permitir que las desarrollen y las exploren por sí mismos (Duckworth, 1989), debe haber libertad de tomar sus propias decisiones (Kamii, 1982) y aceptar sus errores como constructivos (en tanto que son elementos previos o intermedios, de la misma "clase" que las respuestas correctas).

La interacción entre alumnos, o en ciertas formas particulares de relación entre profesor y alumno (confrontación de distintos puntos de vista), es considerada en el esquema piagetiano, contrariamente a lo que suponen algunos, como muy relevante porque fomenta el desarrollo cognitivo (por ejemplo transitar del egocentrismo al sociocentrismo, acceder a niveles superiores de pensamiento operatorio que implica la coordinación de ideas intra e interindividuales) y socio-afectivo (a ser más cooperativos y establecer relaciones de respeto y reciprocidad para la construcción de una autonomía moral, véase Kamii, 1985; Coll, 1989).

CONCEPCIÓN DEL MAESTRO



De acuerdo con la aproximación psicogenética, el maestro es un promotor del desarrollo y de la autonomía de los educandos. Debe conocer con profundidad los problemas y características del aprendizaje operatorio de los alumnos y las etapas y estadios del desarrollo cognoscitivo general. Su papel fundamental

consiste en promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza para el niño, dando oportunidad para el aprendizaje autoestructurante de los educandos, principalmente mediante la "enseñanza indirecta" y del planteamiento de problemas y conflictos cognitivos.

El maestro debe reducir su nivel de autoridad en la medida de lo posible, para que el alumno no se sienta supeditado a lo que él dice cuando intente aprender o conocer algún contenido escolar y no se fomente en él la dependencia y la heteronomía moral e intelectual. En este sentido, el profesor debe respetar los errores (los cuales siempre tienen algo de la respuesta correcta) y estrategias de conocimiento propias de los niños y no exigir la emisión simple de la "respuesta correcta".

Debe evitar el uso de la recompensa y el castigo (sanciones expiatorias) y promover que los niños construyan sus propios valores morales y sólo en aquellas ocasiones, cuando sea necesario, hacer uso más bien de lo que Piaget llamó sanciones por reciprocidad, siempre en un contexto de respeto mutuo. En relación con los escritos de Piaget (1985), existen dos tipos de sanciones: las sanciones expiatorias y las sanciones por reciprocidad. Las primeras son aquellas donde no existe una relación lógica entre la acción que va a ser sancionada y la sanción; esto es, el vínculo es totalmente arbitrario e impuesto por una persona con autoridad. Estas sanciones, es obvio, están asociadas con el fomento de una moral heterónoma en el niño. En cambio las sanciones por reciprocidad son aquellas que están relacionadas con el acto a castigar y su efecto es ayudar al niño a construir reglas de conducta morales mediante la coordinación de puntos de vista (finalmente esta coordinación,

es la fuente de la autonomía tanto moral como intelectual). Las sanciones por reciprocidad están basadas en la llamada "regla de oro" (no hagas a otro lo que no quieras que te sea hecho) y deben ser utilizadas sólo en casos necesarios como hemos dicho, siempre en un ambiente de mutuo respeto entre el maestro y el alumno.

De acuerdo con lo antes dicho, el maestro no debería enseñar (o al menos debe tratar de no hacerlo, aunque en un momento determinado lo puede hacer, sólo cuando los alumnos ya han intentado y agotado sus propios medios para aprender), sino más bien propiciar situaciones para que el alumno construya conocimientos (lógico-matemáticos) o los descubra (físicos) de manera natural y espontánea, como resultado de su propio nivel de desarrollo cognitivo.

Finalmente, respecto a la formación docente, es importante también ser congruente con la posición constructivista. Esto significa que si queremos formar maestros con esta filosofía educativa, debemos permitir que ellos abandonen sus viejos papeles y prácticas educativas tradicionales (en la enseñanza, la interacción con los alumnos, etc.) de manera paulatina, y crear al mismo tiempo los medios apropiados para el entrenamiento en las nuevas funciones constructivistas, y así lograr que ellos asuman por convicción autoconstruida (no por simple información sobre las ventajas de esta nueva forma de enseñar o por imposición institucional) esta nueva forma de enseñar (véase Kamii 1985 citado en Hernández 1998 p. 199). En este sentido es necesario que el nuevo maestro constructivista explore, descubra y construya, en forma paulatina una nueva manera de pensar en la enseñanza (con la asesoría de una persona experta o un modelo de formación constructivista), pues de lo contrario, sólo acatará órdenes institucionales para cubrir un cierto plan "constructivista" sin actuar en congruencia directa con él. Por supuesto, respecto a este punto, también es importante decir que luego el maestro deberá tener la oportunidad de participar en el diseño de sus planes de trabajo y prácticas docentes, enriqueciéndolas con su propia creatividad y vivencias particulares (Hernández R. 1998)

CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE



De acuerdo con la postura psicogenética, existen dos tipos de aprendizaje: el de sentido amplio (desarrollo) y el de sentido estricto (aprendizaje de datos y de informaciones puntuales, aprendizaje propiamente dicho)(Moreno 1993).. El aprendizaje en sentido amplio o desarrollo predetermina lo que podrá ser aprendido (la lectura de la experiencia está especificada por los esquemas y estructuras que el sujeto posee) y el aprendizaje propiamente dicho puede contribuir a lograr avances en el primero .De

hecho como lo ha señalado Castorina (1996), los mismos mecanismos de equilibración gobiernan ambos procesos.

De acuerdo con los piagetianos, es posible adquirir nociones operatorias por medio de sesiones de aprendizaje (las que implican experiencias de tipo lógico-matemático). Es posible entonces alterar o “acelerar” el ritmo normal de adquisición e las construcciones operatorias, los sujetos que mas avanzan son los que ya tienen cierto camino recorrido en sus construcciones operatorias, las cuales son potenciadas por las sesiones. Así mismo se ha demostrado que la inducción de conflictos conducen a su vez progresos en la construcción operatoria.

CONSEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN



Durante un cierto tiempo, para evaluar el nivel de desarrollo cognoscitivo producido por la instrucción impartida, se había recurrido al uso de las tareas piagetianas como recurso de evaluación; no obstante, su uso fue severamente criticado por ser antieconómico y poco informativo y por haber sido desarrolladas con fines de investigación y de exploración.

Se debe utilizar la evaluación derivada directamente de los estudios realizados sobre las distintas interpretaciones que los niños van construyendo en relación con determinados contenidos escolares. La confección y el diseño de ciertas actividades, junto con criterios informativos del proceso de construcción pueden servir para evaluar el proceso. No hay que olvidar la lógica del método clínico-crítico para explorar las concepciones de los niños aunque con un fin menos riguroso y más educativo.

La evaluación se centra menos en los productos y mas en los procesos relativos a los estados de conocimiento, hipótesis e interpretaciones logrados por los niños. Los resultados de la evaluación serán fundamentalmente orientaciones y serían útiles tanto para que el alumno reflexione sobre sus propios procesos y avances.

En torno a los instrumentos o técnicas evaluativas, son válidas todas las que brinden información del proceso de construcción de los contenidos escolares, entre los que se encuentran: Registros de progreso, análisis de las actividades grupales, estudio de las formas de solución a las situaciones problemáticas que se plantean.

Los exámenes no se consideran un buen recurso, según su forma tradicional de uso. Piaget está en contra de los exámenes porque generalmente estos evalúan la adquisición de información y no las habilidades de pensamiento. Pone en tela de juicio la permanencia de los conocimientos que se demuestran en los exámenes, porque al privilegiar la repetición de información se fomenta la memorización sin sentido. Así la enseñanza pierde su razón de ser, ya que al concentrarse alrededor del logro de resultados efímeros, deja de lado lo más valioso como sería la información de la inteligencia y de buenos métodos de trabajo en los

estudiantes. Finalmente hace notar los efectos emocionales indeseables que los exámenes tienen en los niños.



PARADIGMA SOCIOCULTURAL

El paradigma sociocultural, desarrollado por L.S. Vigotsky a partir de la década de 1920, ha llamado mucho la atención en fechas recientes por su gran potencialidad para el desarrollo de aplicaciones e implicaciones educativas.

A partir de los escritos de Vigotsky sin existir un planteamiento explícito en relación con el problema de las metas educativas, podría argumentarse que la educación debe promover el desarrollo sociocultural y cognoscitivo del alumno.

Para Vygotsky, los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educativos, 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, los compañeros, la escuela, etc.), quienes interactúan con él para transmitirle la cultura. La cultura proporciona a los integrantes de una sociedad las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social; uno de gran relevancia para los individuos son los signos lingüísticos, (el lenguaje) que mediatizan las interacciones sociales y transforman incluso las funciones psicológicas del sujeto cognoscente (funciones psicológicas superiores). La educación (cultura), entonces, es un hecho que forma parte del desarrollo humano en el proceso de la evolución histórico cultural del hombre.

Para este paradigma el individuo no es la única variable importante en el aprendizaje, ya que su historia personal, su clase social y consecuentemente sus oportunidades sociales, su época histórica, las herramientas que tenga a su disposición, también son variables que no solo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de él. Y esto es lo que lo hace diferente de otros paradigmas. Las aplicaciones de la teoría de Vigotsky al campo de la educación, son muy recientes. Gran parte de las aplicaciones se han basado en el concepto de "zona de desarrollo próximo" y en sus ideas sobre la internalización y autorregulación de funciones y procesos psicológicos.



CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA

Este paradigma destaca que el proceso de desarrollo psicológico individual no es

independiente de los procesos socioculturales y señala que no es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico al margen del contexto histórico-cultural en que está inmerso.

El ser humano se desarrolla a medida que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole sociocultural y cuando participa en dichas actividades con otros que saben más que él a cerca de esos instrumentos y de esas prácticas.

Los procesos educativos son espacios en los que los enseñantes y los aprendices negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y los contenidos curriculares que incluyen conocimientos, habilidades, normas, valores y actitudes. Dichos conocimientos no son solo transmitidos por unos y reproducidos por otros, sino que en torno se crean interpretaciones y asimilaciones de significados, así los aprendices tienen la oportunidad de recrearlos una y otra vez en formas variadas mientras efectúan la reconstrucción de la cultura en que se desarrollan.(véanse Edwards y Mercer 1988, Medina 1996 citados en Hernández 1998 p. 230)

Son las escuelas los espacios en los que se conjuntan una serie de prácticas socioculturales con la intención de negociar los currículos culturales, es en donde se transmiten y recrean los saberes acumulados y organizados culturalmente, son también los contextos mas propicios donde se entretajan los procesos de desarrollo cultural-social con los de desarrollo personal, los cuales se van generando mutuamente.

En las prácticas educativas se crea el contexto necesario y propicio para que se de la reestructuración de las funciones psicológicas superiores rudimentarias hacia modos mas avanzados que se caracterizan por un control consiente y voluntario. Así mismo en el contexto escolar, los conceptos científicos se aprenden sobre una base lingüística y racional, con el apoyo de un docente, en un contexto cultural especialmente diseñado para trabajar con los conceptos por los conceptos mismos.

De manera específica, la enseñanza debe coordinarse con el desarrollo del niño (en sus dos niveles real y potencial, aunque sobre todo este último) para promover niveles superiores de avance y autorregulación. El concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP, la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del niño expresada en forma espontánea o autónoma y el nivel de desarrollo potencial manifestada gracias al apoyo de otra persona) es

crucial y entremezcla el desarrollo cognoscitivo y la cultura (esto es, se producen conocimientos y formas sobre cómo enseñarlos), las cuales según la expresión de M. Cole (1985) se van "autogenerando mutuamente".

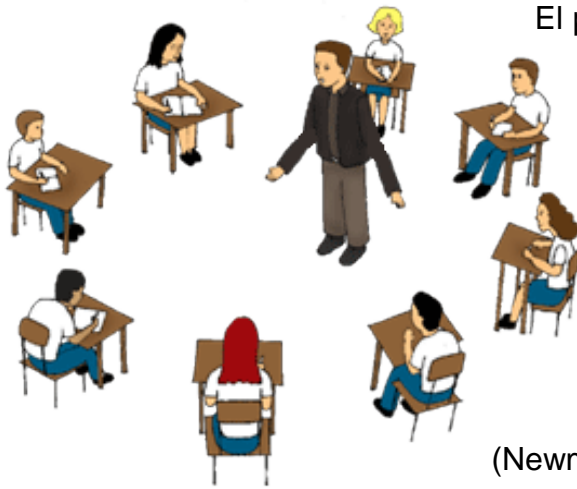
CONCEPCIÓN DEL ALUMNO



El alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. De hecho, las funciones superiores son producto de estas interacciones sociales. Gracias a los procesos educacionales, el niño consigue aculturarse y socializarse y al mismo tiempo se individualiza y desarrolla su propia personalidad.

El alumno reconstruye los saberes pero no lo hace solo, porque ocurren procesos complejos en los que se entremezclan procesos de construcción personal y procesos auténticos de coconstrucción en colaboración con los otros. Se consideran de muy alto valor los procesos de interacción que ocurren entre los alumnos, a lo que Vigotsky señala que no solo los adultos pueden promover la creación de ZDP, sino también los iguales "mas capacitados" en un determinado dominio de aprendizaje. En cuanto a la relación entre pares se ha demostrado que la actividad colaborativa desarrollada con base en la intersubjetividad creada conjuntamente por los participantes ha resultado muy fructífera para solucionar diversas tareas, así mismo las relaciones de tutoría entre niños mas capacitados y otros que lo son menos frente a una tarea determinada, producen resultados o avances cognitivos tanto en los menos capacitados como en los que lo son mas.(Tudge 1993 y Coll y Colomina 1990 citados en Hernández 1998 p. 233)

CONCEPCIÓN DEL MAESTRO



El profesor debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos (véase Medina 1996). Así a través de actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción ZDP (Newman et al. 1991) para que el alumno se apropie de

los saberes, gracias a sus aportes y ayudas estructurados en las actividades escolares, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada.

Su participación se plantea de inicio como una relación asimétrica con los alumnos. El docente debe conocer el uso funcional de los saberes e instrumentos culturales y planear una serie de acciones que tendrán por objeto promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

El maestro es un experto que enseña en una situación esencialmente interactiva, promoviendo zonas de desarrollo próximo. Su participación en el proceso instruccional para la enseñanza de algún contenido (conocimientos, habilidades, procesos) en un inicio debe ser sobre todo "directiva", mediante la creación de un sistema de apoyo que J. Bruner (véase Linaza, 1984) ha denominado "andamiaje" por donde transitan los alumnos (y sin el cual ellos no podrían aspirar a niveles superiores de desempeño y ejecución) y posteriormente con los avances del alumno en la adquisición o internalización del contenido, se va reduciendo su participación al 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 y ser sensible a los avances progresivos que el alumno va realizando.

CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE



De acuerdo con los escritos Vigostkianos, el "buen aprendizaje" es aquel que precede al desarrollo. Entre el aprendizaje y el desarrollo existe una relación de tipo dialéctica. La instrucción o enseñanza adecuadamente organizada, puede conducir a crear zonas de desarrollo próximo; es decir a servir como un "imán" para hacer que el nivel potencial de desarrollo del educando se integre con el actual. Estas modificaciones, a su vez pueden promover progresos en el desarrollo cognoscitivo general. Como han señalado algunos, la ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana y no entre el niño y su pasado (Del Río y

Álvarez, 1990, Palacios, 1989: Vygotsky, 1978)

Dos procesos revalorados en la concepción del aprendizaje desde la óptica de la ZDP son la conducta de imitación (necesaria para el proceso del traspaso de competencia del experto al novato) y el uso del discurso lingüístico (preguntas, demandas, peticiones, apoyos, explicaciones, etc.).

CONCEPTO DE EVALUACIÓN



La evaluación debe dirigirse no sólo a los productos del nivel de desarrollo real de los niños, que reflejan los ciclos evolutivos ya completados, sino sobre todo para determinar el nivel de desarrollo potencial (las competencias emergentes que son puestas de manifiesto por las interacciones con otros que les proveen contexto) y si es posible

establecer lo que algunos autores han denominado "la amplitud de la competencia cognitiva" en dominios específicos de conocimiento. En este sentido debe hablarse de una "evaluación dinámica" (véase Feuerstein, Ludoff, Brown y Minick), un concepto radicalmente distinto al esquema tradicional estático de relación entre examinador y examinado 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 mediante la interacción continua entre examinador-examinado, prestando ciertas "ayudas" previamente analizadas y que son de distintos niveles porque dan apoyo diferencial y tienen que ver directamente con las conductas que el niño debe efectuar para realizar la tarea que se está evaluando, según el grado de desempeño de cada examinado, con la intención de determinar el desempeño real y potencial del sujeto. Por tanto, el fin básico de la evaluación dinámica consiste en diagnosticar el potencial de aprendizaje o bien la amplitud de las zonas de los niños.

De este modo, la evaluación se dirige no solo a valorar los productos del nivel de desarrollo de los niños que reflejan los ciclos evolutivos ya completados, sino sobretudo a determinar el nivel de desarrollo potencial y si es posible valorar el potencial de aprendizaje, o bien la amplitud de las zonas de los niños. De igual manera, serviría para determinar las líneas de acción por donde deberían verse encaminadas las prácticas educativas que "jalonen" el desarrollo cognitivo (Brown y Reeve, 1987; Brown y Ferrara, 1985 citados en Hernández 1998 p. 243).

CONCLUSIONES

A través de nuestra práctica docente podemos darnos cuenta que no existe solo una manera de enseñar ni una sola manera para aprender, lo que enriquece nuestra labor es que existen diferentes formas de abordar el conocimiento en nuestros aprendices ; así, como maestros, cada día llevamos a cabo nuestra tarea haciendo "mezclas mágicas" de métodos que les ayuden a nuestros alumnos desarrollarse en el contexto escolar aprendiendo una diversidad

de conceptos, habilidades y actitudes que les permitan desarrollarse en otras áreas de su vida aplicando lo que aprendieron en la escuela.

Reflexionando en mi propia práctica docente he podido llegar a la conclusión de que mi método es una rica mezcla de principios, por un lado reconozco mi lado humanista al interactuar con los jóvenes a los que instruyo, pero otro reconozco un marcado conductismo en algunas de las actividades que diseño, pero que están bien fundamentadas pues gracias a ello los alumnos podrán llevar a cabo toda una serie de procesos cognoscitivos y constructivistas. Al mismo tiempo no puedo negar la influencia sociocultural de la educación puesto que hay un marcado impulso en mí de promover las interacciones sociales a través de múltiples actividades entre las que se incluyen por supuesto las tutorías entre pares.

En lo personal ha sido un verdadero deleite, el poder disfrutar la obra de Gerardo Hernández Rojas pues gracias a ello he podido conocer mas ampliamente las fundamentaciones de cada uno de los paradigmas ahí revisados y de reafirmar que mi verdadera vocación está en la labor educativa.