

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA  
SEDE QUITO**

**CARRERA DE FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA**

**Tesis previa a la obtención del Título de: LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y  
PEDAGOGÍA**

**TEMA:**

**LA CONDICIÓN INNATISTA IMPLÍCITA EN LA ACTIVIDAD  
PEDAGÓGICA CENTRADA EN EL ALUMNO**

**AUTOR:**

**WALTER EUGENIO ORTIZ PALACIOS**

**DIRECTORA:**

**DOCTORA FLORALBA AGUILAR GORDÓN**

**Quito, Diciembre del 2011**

## DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD

Los conceptos desarrollados, análisis realizados y las conclusiones del presente trabajo, son de exclusiva responsabilidad del autor.

Quito, Diciembre 14 del 2011.

(f) \_\_\_\_\_

## DEDICATORIA

Con todo mi amor a mi esposa e hijo que son parte de mi vida. A mi mamá, papá, hermanas y hermano que con su acompañamiento y ejemplo de vida contribuyen en mi realización.

## **AGRADECIMIENTO**

Mis más sinceros agradecimientos a Dios, a mi esposa e hijo, a mi familia, a mi Directora de tesis, a la Congragación Salesiana, a la UES “Cardenal Spellman” y a todas las personas que me han apoyado y acompañado incondicionalmente en mi formación profesional. Por la confianza depositada en mi persona que me fortaleció para vencer las adversidades en la elaboración del trabajo.

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	III
AGRADECIMIENTO .....	IV
INTRODUCCIÓN .....	VII
CAPÍTULO I.....	16
DEVELACIÓN DEL SER DE LAS PEDAGOGÍAS CENTRADAS EN EL ALUMNO .....	16
1.1. El innatismo como concepto .....	17
1.2. Variantes del Innatismo .....	22
1.3. Desarrollo del innatismo a lo largo de la historia del pensamiento.....	28
1.3.1. Rechazo del innatismo .....	31
1.3.2. Críticas al innatismo.....	32
1.3.3. Prejuicios sobre el innatismo .....	36
1.4. Posturas innatistas sobre el aprendizaje .....	37
1.5. Enfoques, modelos, paradigmas, teorías y corrientes pedagógicas actuales centradas en el alumno .....	44
1.5.1. El Paradigma Conductista.....	48
1.5.2. Paradigma Cognitivo o Cognoscitivo. ....	53
1.5.3. Paradigma Sociocultural. ....	60
1.5.4. El Paradigma humanista.....	64
1.5.5. Paradigma constructivista. ....	67
1.5.6. El paradigma de “La pedagogía liberadora”. ....	71
CAPITULO II .....	75
LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA A LA LUZ DE LA RAZÓN.....	75

2.1. Inserción del diálogo-intersubjetividad e interobjetos .....	75
2.2. El ambiente educativo .....	83
2.3. Relaciones epistemológicas en la educación: objeto-objeto; sujeto-objeto; sujeto-sujeto.....	87
2.4. La actividad pedagógica en cuanto conocimiento.....	98
2.5. La actividad pedagógica en cuanto actividad.....	105
CAPÍTULO III.....	119
RECUPERAR EL DIÁLOGO E INTERACCIÓN EN LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA.....	119
3.1. El diálogo como método.....	121
3.2. La interacción .....	123
3.3. Aporte del educador en el proceso de comprensión.....	132
3.4. Aportes del educando en el proceso de comprensión.....	135
3.5. Propuesta educativa basada en los enfoques centrados en el aprendizaje, en la comprensión y en el diálogo.....	165
CONCLUSIONES .....	174
RECOMENDACIONES .....	175
BIBLIOGRAFÍA .....	177
ABSTRACT.....	A

## INTRODUCCIÓN

El tema: “La condición innatista implícita en la actividad pedagógica centrada en el alumno<sup>1</sup>”, presenta un análisis acerca de las pedagogías críticas, las mismas que se encuentran determinadas por el diálogo y la interacción del ambiente con los sujetos que intervienen en la acción pedagógica.

El interés de la investigación radica en la preocupación por el olvido de determinados elementos que deben ser tomados en cuenta en el proceso de formación y aprendizaje del alumno.

La marcada importancia que se da al alumno en la actividad pedagógica, ante el supuesto que éste tiene ya el conocimiento en sí y que se vale de la educación, como proceso anamnético para el aprendizaje genera problemas puesto que no siempre el estudiante posee los requerimientos previos para la comprensión adecuada de determinado contenido; casi siempre ocurre que para que el conocimiento se vaya consolidando, es necesario la intervención de los demás elementos del proceso educativo como el ambiente y los sujetos de la educación que tienen sus aportaciones particulares, todos ellos se encuentran en una interacción dialéctica en donde el diálogo se convierte en una herramienta clave para el proceso de comprensión.

Lo que se puede percibir es un relativismo de los conocimientos por parte del alumno, cuando buscan satisfacer sólo sus intereses personales, dado que no se han ejercitado en procesos simbióticos<sup>2</sup> y sinérgicos<sup>3</sup> entre ambiente<sup>4</sup>, historia, memoria

---

<sup>1</sup> Alumno, proviene del latín *alumnus*, de *alĕre*, alimentar. “El alumno es el sujeto de la educación escolar... una individualidad con caracteres propios que es necesario estudiar y atender... forma parte de una colectividad, la clase o la escuela que tiene también su fisonomía propia”. En la presente investigación se hablará de este sujeto que busca la comprensión del conocimiento. Considerando sus necesidades y aspiraciones personales, que deben ser atendidas con el cuidado necesario. No hace referencia al género, es una categoría que abarca al sujeto de la educación, en cuanto aprehende en el ámbito escolar.

<sup>2</sup> Desde Aristóteles hasta nuestros días, los problemas para la comprensión de los seres vivos son recurrentes. Así una nueva alianza entre la biología y la filosofía es necesaria en la búsqueda de las bases epistemológicas y ontológicas del estudio de la vida. Se perfila una racionalidad diferente del mecanicismo lineal postcartesiano, cuyas matrices conceptuales serían totalidad, sistema, proceso, teleología, jerarquización, complejidad, emergencia de novedad y la evolución que da sentido. La explicación del hecho histórico de la evolución ha pasado por diferentes paradigmas: darwinismo, neodarwinismo y últimamente la síntesis entre la evolución y el desarrollo epigenético, con soporte experimental de la genómica y proteómica, ha alumbrado el programa de investigación

y esquemas lógicos propositivos, hipotecando así su futuro, por no disponer de una estructura lógica de formación intelectual adecuada para su educación.

En este sentido se ve la necesidad de diseñar teorías pedagógicas completas, que respondan con pertinencia a las necesidades de la educación formal. La aparición reciente de la pedagogía como algo normativo, como la ciencia que estudia el proceso de educación, tiene entre sus misiones la de intentar un esquema que oriente a los educadores en el laberinto de los sistemas y técnicas pedagógicas que están en nuestra época<sup>5</sup>.

Por lo que debemos reflexionar sobre la pedagogía desde sus fundamentos por medio de la filosofía, que es el sustrato de todo conocimiento al devela el ser de las cosas. En la actualidad, de forma ligera, se percibe una despreocupación en la reflexión del proceso educativo por los resultados cosechados en la educación formal y a pesar de todos los esfuerzos realizados aún no se pueden resolver todos los problemas del aprendizaje por la complejidad que implica esta tarea.

---

interdisciplinar, conocido como evo-devo. NÚÑEZ, Ignacio, “Una nueva alianza entre la biología y la filosofía es necesaria para el estudio de la vida”, en: [www.tendencias21.net](http://www.tendencias21.net).

<sup>3</sup> Sinergia, significa cooperación, actividad coordinada de varios órganos del cuerpo para desempeñar una función pero también se define como la compenetración y organización de un equipo de personas en el desarrollo de una determinada actividad., por ejemplo el aprendizaje. En una sociedad sinérgica no existen diferencias entre actuar por uno mismo y hacerlo por el bien de la comunidad. Tanto a nivel individual como a nivel grupal se caracteriza por dos funciones: integración e intensidad. Integración es la asociación psicofísica hacia la ejecución de una actividad cualquiera. Intensidad en el aprendizaje de un adulto es la dirección de un objetivo hacia la adquisición de un conocimiento, habilidad o destreza. La intensidad del proceso sinérgico origina a la vez dos efectos primarios relacionados con el aprendizaje: amplitud (abarca un área del conocimiento en toda su extensión) y profundidad (tratar de ir más allá de la simplicidad, es indagar, examinar la realidad en todos los ángulos) en la adquisición de un conocimiento, habilidad o destreza. Los principios son: escalonamiento (distribución en el tiempo del contenido de aprendizaje en forma ordenada siguiendo una progresión ascendente y continua); progresión (organización progresiva del aprendizaje fortalece las bases de la transferencia del conocimiento); transferencia (ordenación escalonada y progresiva de los contenidos de aprendizaje facilita la transferencia de las nuevas experiencias a la estructura cognoscitiva). SÁNCHEZ, Stalin, “Teoría Sinérgica”, en: [www.monografias.com/trabajos5/teosin/teosin.shtml-cara](http://www.monografias.com/trabajos5/teosin/teosin.shtml-cara)

<sup>4</sup> Ambiente, es el escenario donde el hombre actúa. Como se afirma: “La vida del hombre está constituida por la relación de su yo con el mundo o ambiente que le es propio y que influye en su vida de un modo decisivo”. Uno de los tantos ambientes donde se desarrolla el alumno, es también la escuela donde se debe contribuir con los aportes que benefician a la actividad pedagógica y suprimir los perjudiciales. Entre los elementos más importantes de la actividad pedagógica que rodea al alumno está el dato (es lo que se puede percibir sensorialmente, entre ellos está el contenido de las asignaturas) y el educador, por lo cual, es importante en la investigación reflexionar sobre el lugar físico donde se da la actividad pedagógica. Cfr. LUZURIAGA, Lorenzo. Óp. Cit. pág. 28.

<sup>5</sup> Cfr. GONZÁLEZ, Troadio Lino Pérez. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. 15 de mayo de 2010. <http://www.monografias.com/trabajos11/hispeda/hispeda.shtml#pedago>



Al parecer uno de los problemas, tomando en cuenta los resultados de la enseñanza formal, radica en la relativización del diálogo y de la interacción ambiente-sujetos, aparte de la correcta praxis de las pedagogías.

Es lamentable observar que hoy a pesar de todas las reflexiones, las investigaciones, el surgimiento de nuevas teorías, nuevas didácticas, etc., dadas en el campo de la pedagogía, no se aplican en todas las aulas de clase, o sea en la actividad pedagógica, ya sea por la falta de recursos o por conservar en la estructura mental la tendencia pedagógica tradicional, la misma que:

“... no profundiza en el conocimiento de los mecanismos mediante los cuales se desarrolla el proceso de aprendizaje. Ella modela los conocimientos y habilidades que se habrán de alcanzar en el estudiante, por lo que su pensamiento teórico nunca alcanza un completo desarrollo. La información la recibe el alumno en forma de discurso y la carga de trabajo práctico es mínima sin control del desarrollo de los procesos que subyacen en la adquisición del conocimiento, cualquiera que sea la naturaleza de éste, lo que determina que ese comportamiento tan importante de la medición del aprendizaje que es la evaluación esté dirigido a poner en evidencia el resultado alcanzado mediante ejercicios evaluativos meramente reproductivos, que no enfatizan, o lo hacen a menor escala, el análisis y el razonamiento”<sup>6</sup>.

Podemos decir, entonces, que este fenómeno educativo, responde en parte a la incorrecta concepción de la actividad pedagógica para el desarrollo del conocimiento del alumno; porque, en el fondo, la condición innatista implícita en la actividad pedagógica centrada en el alumno trava la comprensión de éstos, al pretender que poseen el conocimiento ya en su interior y que solo deben recordarlo con el contacto de la realidad embargando el proceso de comprensión que debe existir, la reflexión del ser de la realidad. Nicola Abbagnano afirma: “*Esta teoría resulta ineficiente y deficiente en el plano teórico, por cuanto ve a éste como un simple receptor de información, sin preocuparse de forma profunda y esencial de los procesos que intervienen en las asimilaciones del conocimiento*”<sup>7</sup>.

El innatismo<sup>8</sup> perjudica la interacción y la interrelación ambiente-sujetos quedándose en el proceso de recordación de lo que ya se tiene innato. Frente a esta realidad

---

<sup>6</sup> Ibíd., pág. 34.

<sup>7</sup> ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de filosofía*. Fondo de Cultura Económica. Colombia. 1997. pág. 685.

<sup>8</sup> Innatismo, es una doctrina filosófica dominante en los sistemas filosóficos racionalistas que buscan una fuente de conocimiento diferente de la experiencia sensorial. Si es la razón la que produce por sí

conviene emplear un modelo comprensivo-cognitivo-pragmático. Por lo tanto, es urgente rescatar el proceso de comprensión en la actividad pedagógica. Teniendo en cuenta que el alumno es el centro de la actividad pedagógica, en cuanto sujeto de la comprensión, pero esto no quiere decir que se debe absolutizar al alumno, sino debe entenderse que este proceso se da en un diálogo e interacción con el ambiente, y el docente, los cuales tienen sus propias aportaciones específicas que complementan la actividad pedagógica.

En este contexto se devela el siguiente problema: “la deficiencia de la condición innatista implícita en la actividad pedagógica centrada en el alumno”. Frente a esta problemática, surge la hipótesis o idea a defender siguiente: la actividad pedagógica centrada en el alumno quedará invalidada al relacionar con una pedagogía adecuada que recupere el diálogo e interacción del ambiente y los sujetos de la educación con un adecuado proceso de comprensión y aplicación de conocimientos.

Esta investigación intenta rescatar el conocimiento humano, en cuanto actividad, aspecto que se visualiza en la estructuración de una propuesta pedagógica que podría ser aplicada en la didáctica<sup>9</sup>, en las instituciones y en la evaluación<sup>10</sup>, ya que, la actividad pedagógica centrada en el alumno por sí sola no contribuye al correcto aprehendizaje del estudiante.

De allí que, el objetivo general de la investigación es: analizar la insuficiencia de la concepción pedagógica centrada en el alumno para la recuperación del diálogo<sup>11</sup> e interacción<sup>12</sup> entre sujetos y ambiente de la educación.

---

misma el conocimiento, entonces existirían ideas innatas, anteriores a la influencia del medio, es decir, a cualquier forma de aprendizaje. En un sentido literal, el innatismo es una capacidad que está presente desde el nacimiento y que no depende de la interacción del individuo con el entorno.

<sup>9</sup> Didáctica: desde el diccionario de pedagogía: “... se puede considerar como la técnica de la educación en todos sus aspectos...” LUZURIAGA, Lorenzo. Óp. Cit., pág. 28. Como el arte para enseñar de una manera más ordenada y reflexiva: “... un arte que contribuye en el proceso enseñanza aprendizaje aportando estrategias educativas que permiten facilitar el aprendizaje”. Esta categoría nos indica como estamos desarrollando la actividad pedagógica.

<sup>10</sup> Considerada no sólo en la esfera aplicativa, sino evaluación del proceso de comprensión. Evaluación, en forma general es: “...estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos” DICCIONARIO, *Real Academia Española*, en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=evaluaci%C3%B3n](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=evaluaci%C3%B3n). Y en este trabajo, evaluar se entiende como la necesidad de estimar el proceso de comprensión que realiza el alumno.

<sup>11</sup> Diálogo: desde la perspectiva hermenéutica tenemos que: “puede hablarse de una dialéctica de la pregunta y la respuesta. Esta dialéctica es un intercambio entre un sujeto que pregunta y un

Así mismo, los objetivos específicos que orientan al presente trabajo investigativo son: identificar el innatismo presente en la actividad pedagógica mediante una fundamentación racional que permita generar una actividad pedagógica más eficaz; rescatar el acto educativo en cuanto actividad y en cuanto conocimiento, a través del diálogo e interacción del ambiente y los sujetos de la educación; recuperar el diálogo y la interacción en la actividad pedagógica.

Los principales referentes teóricos de este trabajo proceden de corrientes filosóficas y corrientes pedagógicas, a las que de modo sintético se hará referencia a continuación.

Corrientes filosóficas: el innatismo, como corriente de pensamiento deficiente para responder adecuadamente a la actividad pedagógica que lleve a la comprensión del alumno. El innatismo será tomado desde la corriente filosófica del racionalismo, específicamente de Platón, Descartes y Malebranche. Para lo cual es necesario considerar que la corriente filosófica abordada en el tema es una: “*Doctrina que expresa que existen en el hombre conocimientos o principios prácticos innatos, esto es, no adquiridos mediante o por la experiencia y anteriores a ella*”<sup>13</sup>, ideas, conocimientos que aparecen con el ser de la persona. Para ello, se debe tomar en cuenta la doctrina platónica de la *anamnesis*<sup>14</sup>, como el modelo de todo innatismo<sup>15</sup>. Para luego pasar al pensamiento de Descartes que: “... *siempre trató de excluir las impresiones y el conocimiento por sentidos, ya que según él, para llegar a una*

---

<<objeto>> que se desvela o revela al sujeto, pero sólo porque el sujeto está, por así decirlo, dispuesto a escuchar lo que el <<objeto>> dice. El <<decir>> es una relación de la que sujeto y objeto son sólo abstracciones. El diálogo resulta ser por ello un <<acontecimiento>>; su estructura lingüística es un reflejo de su estructura ontológica”. FERRATER, J. Mora. *Diccionario de Filosofía Tomo I (A-D)*. Editorial Ariel S.A. Barcelona. 1994. Págs. 878...

En la investigación se tomará en cuenta las aportaciones fundamentales que cada elemento de la actividad pedagógica aporta para la comprensión y la educación.

<sup>12</sup>Interacción: “... es una acción que se ejerce de forma recíproca entre dos o más sujetos, objetos, agentes, fuerzas o funciones”. DICCIONARIO. Definición de 06 de enero de 2011. <http://definicion.de/interaccion/>. En esta investigación se refiere a la acción ejercida recíprocamente entre los elementos de la educación.

<sup>13</sup> ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de filosofía*. Fondo de Cultura Económica. Colombia. 1997. Pág. 685.

<sup>14</sup> Anamnesis, “el término (acuñado por Platón: anamnesis = recuerdo, en el contexto de «el saber como un recordar» o como «diálogo del alma consigo misma») ... Anamnesis nos remite a la presencia de formas o modelos ya realizados (pretéritos, en este sentido) en la medida en que sólo a partir de ellos podemos entender la constitución de las prolepsis (planes o programas); lo que obliga a concebir el «futuro proyectado», no tanto como el acto creador o anticipador de una «fantasía mitopoiética», cuanto como un efecto de la anamnesis”. Significa reminiscencia. DICCIONARIO FILOSÓFICO. 06 de enero de 2011. <http://www.filosofia.org/filomat/df233.htm>. En la investigación se abordará en el sentido que el alumno trae a la memoria los recuerdos olvidados.

<sup>15</sup> Cfr. ABBAGNANO, Nicola. Óp. cit. Pág. 685.

*verdad es indispensable alejarse totalmente de los sentidos y recluirse únicamente en su interioridad intelectual*<sup>16</sup>. Y continuando por la misma línea con Malebranche, que afirma que las ideas no vienen de los objetos, ni tampoco de la producción de los sujetos, sino que son dadas por Dios<sup>17</sup>.

Esta corriente filosófica que desde su particular punto de vista quiere fundamentar el origen del conocimiento en la razón marginando de una manera radical a la otra parte fundamental de la realidad que es la experiencia que surge de la interacción con todo lo que se encuentra fuera de mi ser.

El innatismo como base fundamental del racionalismo ha hecho historia en la evolución del pensamiento del ser humano, constituyéndose en él un modo de ser, porque las personas en cierta medida ya estamos condicionados por lo que traemos dentro de nosotros y que será develado el conocimiento, por un proceso de la razón, alma, etc., según los autores lo nominen.

Corrientes pedagógicas: pedagogías nuevas que se centran en el alumno como el constructor del conocimiento afianzado únicamente en su capacidad individual. Entre estas tenemos la corriente pedagógica nominada como Escuela Nueva que:

“...puede decirse que surgió con el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952), quien planteó desde un principio que el propósito principal de la educación, condicionador de las distintas tareas o aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, debía estar dado por los intereses de los propios alumnos, es decir, por las fuerzas interiores que llevan a estos a la búsqueda de la información educativa y al desarrollo de las habilidades capacitivas”<sup>18</sup>.

Donde el alumno decide qué aprender por sus capacidades y por sus intereses personales, pero ¿acaso el conocimiento se puede reducir a lo que el alumno decida aprender?, ¿y lo que desea aprender le será necesario para vivir?, son algunos cuestionamientos que surgen del planteamiento de este tipo de pedagogía.

---

<sup>16</sup> FLORES, Juan. *Historia de la Filosofía*. Editorial Guerra. Málaga. España. 2010. Pág. 14.

<sup>17</sup> *Ibíd.* Pág. 14.

<sup>18</sup> GONZÁLEZ, Troadio Lino Pérez. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. 16 de mayo de 2010. <http://www.monografias.com/trabajos6/tenpe/tenpe.shtml#nueva>

Se hace referencia a las intenciones de potenciar la capacidad o cualidades que el alumno elija promovidas por la Escuela Nueva. El proceso de formación se enfatiza en la praxis, mientras más actividades realice mejorará su desempeño. El teleos (fin, meta o propósito) que persigue esta corriente pedagógica radica en evitar el fracaso en la futura vida social y económica del alumno. La misma que relega la parte teórica del conocimiento<sup>19</sup>.

El ser comprensivo e interactuante por su condición, como lo dice Heidegger, es el que está en el mundo y se da cuenta de su posición y por medio de la interacción con el mundo va construyendo un horizonte de sentido donde se desarrolla. Es innegable que el ser tiene la capacidad de comprender<sup>20</sup> y de interactuar para conocer, como lo menciona: “... *el ser es el objetivo del deseo puro de conocer*”<sup>21</sup>. En la investigación se enfatiza en los procesos, tanto de comprensión como de aplicación, guiado por el libro de Lonergan, “Insight, estudio sobre la comprensión humana”.

El innatismo y la obstrucción de la educación en la absolutización del sujeto. Partiendo de los filósofos racionalistas como Platón, Descartes y Malebranche, se llegará a analizar el acto educativo en cuanto conocimiento, lo que implica que el conocimiento ya se encuentra en el sujeto, como se puede notar en la frase célebre de Descartes “*cogito, ergo sum*”<sup>22</sup>, o también en la siguiente declaración: “*Descartes formula su firme resolución de encerrarse en su propia conciencia, y, atento sólo al dictamen de su razón, buscar libremente, y sin cuidarse de autoridad alguna, la verdad*”<sup>23</sup>, excluyendo el diálogo e interacción con los sujetos y el ambiente, en la educación.

---

<sup>19</sup> Cfr. Ibíd.

<sup>20</sup> Comprensión es: “*un desempeño, la capacidad de pensar y de actuar de manera flexible a partir de lo que uno sabe, y distingue esta concepción de la visión más común de la comprensión como una representación mental*”. STONE, Martha Wiske, compiladora. *La Enseñanza para la Comprensión*. PAIDÓS. Argentina. 1999. Pág. 28. Comprensión implica el saber cómo aprender y cómo pensar.

<sup>21</sup> LONERGAN, Bernard. *Insight, estudio sobre la comprensión humana*. Segunda edición. Ediciones Sígueme S.A.U. Salamanca, España, 2004. Pág. 417.

<sup>22</sup> Pienso, luego existo.

<sup>23</sup> DESCARTES, René. *Discurso del Método*. Metas Ediciones. Melsa. España. 2005. Pág. 18.

El diálogo, interrelación<sup>24</sup> y la interacción<sup>25</sup> son los elementos necesarios para un proceso adecuado de la actividad pedagógica<sup>26</sup> partiendo desde el dato o ámbito educativo, para llegar al sujeto educativo. Para esto se tendrá en cuenta el pensamiento de Lonergan en su obra “Insight, estudio sobre la comprensión humana” y de Kant en sus obras: “Crítica de la Razón Pura” y “Crítica de la Razón Práctica”.

El trabajo se encuentra estructurado en tres capítulos:

El primero, se refiere a la develación del ser de las pedagogías centradas en el alumno, analiza filosófica y pedagógicamente el innatismo como concepto, sus variantes, su desarrollo histórico, críticas, prejuicios y rechazos; revisa las diferentes posturas sobre el aprendizaje y reflexiona sobre los diversos enfoques, modelos, paradigmas, teorías y corrientes pedagógicas actuales centrada en el alumno para determinar la deficiencia de cada uno de ellos al ser considerados de manera unilateral o absoluta.

El segundo, aborda la actividad pedagógica a la luz de la razón, para ello se reflexiona acerca de la inserción del diálogo-intersubjetividad e inter-objetos que se necesita en todo proceso educativo; evidencia la importancia de identificar y valorar los nexos entre todos los agentes de la educación mediados por el diálogo; revisa las implicaciones que trae consigo la actividad pedagógica entendida como conocimiento y/o concebida como actividad; analiza la importancia que tiene el ambiente educativo como factor primordial para el desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal del estudiante y por ende como principal escenario para la comprensión y para la construcción del conocimiento.

Para cumplir con esta finalidad, es imprescindible que existan referentes para el accionar del docente, uno de ellos lo constituye el modelo educativo crítico y la

---

<sup>24</sup> Interrelación: “Relación mutua entre personas, cosas o fenómenos” *Diccionario de la lengua española*. Wordreference.com. 15 de mayo de 2010.  
<http://www.wordreference.com/definicion/interrelaci%F3n>. La interrelación es la manera en la que interactúan los procesos para realizar una actividad o un proceso. En mi investigación se refiere a la manera en que interactúan los sujetos y el ambiente en la actividad pedagógica.

<sup>26</sup> Actividad pedagógica: es el acto pedagógico en cuanto actividad, el proceso que se requiere para la comprensión de los conocimientos y el proceso para la aplicación en la didáctica, en el establecimiento educativo y en la evaluación.

relación interpersonal que este genera, es por esto que en uno de los subtemas de este capítulo se considera la relación ambiente-sujeto y conocimiento.

El tercer capítulo, analiza las posibilidades de recuperación del diálogo y la interacción en la actividad pedagógica, para ello se reflexiona en el diálogo como método, se aborda la necesidad de interacción en el aula como mecanismo de comprensión y de aprendizaje; se describe el aporte del educador y del educando en el proceso de comprensión; el capítulo concluye con una propuesta educativa basada en los enfoques centrados en el aprendizaje y en la comprensión; una propuesta que valora al estudiante como principal protagonista de su aprendizaje y como constructor de su conocimiento; que rescata al diálogo como mediador entre todos los agentes que intervienen en la actividad educativa.

## CAPÍTULO I

### DEVELACIÓN DEL SER DE LAS PEDAGOGÍAS CENTRADAS EN EL ALUMNO

En congruencia con el objetivo general de esta investigación: Demostrar de manera lógica la insuficiencia de la concepción pedagógica centrada en el alumno en cuanto endosa su fundamentación en el innatismo para la recuperación del diálogo e interacción entre sujetos y ambiente de la educación; es necesario aclarar los términos trascendentes de la investigación que ayuden a la reflexión y orientación pertinente de la misma. Por eso en este capítulo se analizará el innatismo en la actividad pedagógica mediante una fundamentación racional para demostrar que ésta, el innatismo, anula el diálogo entre sujetos de la educación y ambiente.

Para ello se analizará el ¿por qué? y ¿de dónde? surge el innatismo, como sustento y justificación de su presencia. Haciendo una aproximación encontramos que la corriente filosófica que la respalda es el racionalismo, porque se dice que:

“... el conocimiento tiene su origen en la razón, porque los primeros principios, a partir de los cuales se constituye todo el campo del saber, no derivan de la experiencia o no son generalizaciones inductivas a partir de la experiencia, sino que son innatas a la razón”<sup>27</sup>.

Estas ideas innatas propiedad de la razón de cada persona se encuentran disponibles para dar paso al conocimiento, abandonando las experiencias concretas como origen del conocimiento, considerando esta realidad se teorizará sobre esta corriente filosófica y seguidamente se analizarán las críticas, los argumentos de rechazo y el prejuicio innatista de una manera reflexiva y descriptiva para conocer en detalle su aparición y su desarrollo a lo largo de la historia del pensamiento y sus deficiencias.

Reflexionado el innatismo, seguidamente es necesario hacer una confrontación con la adquisición del aprendizaje y en consecuencia con los enfoques, paradigmas, corrientes y teorías pedagógicas centradas en el aprendizaje para identificar la debilidad pedagógica innatista, objeto de la reflexión de esta investigación.

---

<sup>27</sup> ANDALUZ, Ana María y Otros. *Historia de la filosofía a partir de los textos*. Editorial Luis Vives. España. 1990. Pág. 263.



## 1.1. El innatismo como concepto

Literalmente la noción de innatismo indica que algún tipo de idea, conocimiento, o contenido mental está presente en el momento en que un organismo nace, es decir, que no es adquirido o aprendido por éste. Hablar del innatismo implica, afirmar que toda esencia de un ser humano se recibe al nacer y que no importa el medio que le rodea, pues éste no influirá en el carácter de la persona, desde este punto de vista, desde que nacemos ya estamos predestinados a ser de una forma especial.

El innatismo<sup>28</sup> es la doctrina según la cual algunos conocimientos (o todo el conocimiento) son innatos, es decir, no fueron adquiridos por experiencia, sino que ya nacimos sabiéndolos (o determinados a adquirirlos).

Las teorías innatistas declaran que el sujeto dispone de un repertorio de características, habilidades, conductas o conocimientos no aprendidos. Las filosofías innatistas refieren lo innato fundamentalmente al conocimiento, defendiendo que hay ciertos conceptos que la mente encuentra ya en sí misma y que no dependen del aprendizaje; un ejemplo típico es el de las ideas innatas defendidas por los racionalistas.

En principio toda doctrina innatista acaba teniendo casi siempre una vinculación con las doctrinas relacionadas con el racionalismo. Así, las teorías innatistas están presentes en el padre de todos los racionalistas, Platón, y de los autores modernos que se agrupan en torno al racionalismo de los siglos XVII y XVIII, como son Descartes, Spinoza o Leibniz, entre otros. Lógicamente los filósofos que mantienen posiciones empiristas, como son Aristóteles, Locke y David Hume, niegan la posibilidad de ideas o contenidos mentales innatos, pudiendo resumir la postura de todos ellos en el adagio tradicional “Nada hay en la mente que previamente no estuviera en los sentidos”<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> La palabra «innatismo» ya sugiere algún tipo de idea, conocimiento o contenido mental que está presente en el momento en que un organismo nace, es decir, que no es adquirido o aprendido por éste.

<sup>29</sup> Cfr. *Ibíd.* 263.

Por lo antes manifestado, en el siglo XVII, el pensamiento racionalista<sup>30</sup> tuvo como figuras destacadas a Descartes, Leibniz, Spinoza, quienes relegaron la posibilidad de un saber revelado, y defendieron a la razón como la principal fuente de conocimiento humano. Las características más sobresalientes del racionalismo son las que se mencionan a continuación:

- ✓ Absoluta confianza en la razón humana. Los filósofos racionalistas le otorgan un valor extremo a la razón entendida como la única facultad susceptible de alcanzar la verdad. La oposición típica en la Edad Media entre razón y fe (Revelación) o entre filosofía y religión, es sustituida ahora por la contraposición entre las verdades racionales frente a los engaños o ilusiones de los sentidos.
- ✓ El conocimiento tiene su origen en la razón,... la razón es la única fuente del conocimiento válido<sup>31</sup>.
- ✓ El ideal de conocimiento en el racionalismo es el de un sistema deductivo, a partir de unas ideas o principios primeros, evidentes por sí mismos, se deducen las demás verdades. Todos los racionalistas tomaron como modelo el método utilizado por la matemática y la geometría: Descartes lo desarrolló en su obra “Reglas para la dirección del espíritu”; Spinoza en el “Tratado de la reforma del entendimiento” y Leibniz en su “De Arte combinatoria”, que estaba inspirado en Ramón Llull.

---

<sup>30</sup> La palabra racionalismo tiene tres acepciones según el diccionario de filosofía de Ferrater Mora: El primero como: “... designación de la teoría según la cual la razón, equiparada con el pensar o la facultad pensante, es superior a la emoción y a la voluntad; tenemos entonces un <<racionalismo psicológico>>”, que se limita a la psique del hombre.

El segundo como: “... nombre de la doctrina para la cual el único órgano adecuado o completo de conocimiento es la razón, de modo que todo conocimiento (verdadero) tiene origen racional; se habla en tal caso de <<racionalismo epistemológico>> o <<racionalismo gnoseológico>>”.

Que es una de las respuestas explícitas al problema del origen del conocimiento.

Y el tercero como: “... expresión de la teoría que afirma que la realidad es, en último término, de carácter racional, nos las tenemos así con el <<racionalismo metafísico>>”, que se refiere a la misma esencia de la realidad.

Estas definiciones son válidas para explicar y responder a las interrogantes del origen del conocimiento, de la fundamentación de la realidad y de la función psíquica que cumple, como otras que tratan de cumplir con la misma finalidad.

<sup>31</sup> El núcleo central de la teoría del conocimiento de los racionalistas lo constituyen las ideas. Descartes diferenció en el sujeto pensante tres tipos de ideas. Las innatas son las que posee el individuo por sí mismo (pensamiento, existencia). Las adventicias son las ideas que parecen provenir de la experiencia (árbol, mesa). Las ficticias son las construidas por la mente del sujeto a partir de otras.

- ✓ La utilidad del método estriba no sólo en escapar del error, sino que persigue una intención clara: la unificación de las ciencias e incluso la creación de una ciencia cierta de carácter universal que pudiera utilizar un lenguaje simbólico matemático con el que se pueda analizar y reducir a lo simple (y cierto) toda proposición compleja de la ciencia.

Para los racionalistas, el conocimiento tiene su origen en la razón, porque los primeros principios, no derivan de la experiencia sino que son innatas a la razón, siguiendo la tradición abierta por Platón, para el cual el conocimiento verdadero podía ser alcanzado a través del recuerdo, al estar las ideas de algún modo presentes en el alma humana, los racionalistas afirman que la conciencia posee ciertos contenidos o ideas en las que se encuentra asentada la verdad. La mente humana no es un receptáculo vacío, ni una tabla rasa como defendieron los empiristas, sino que posee naturalmente un número determinado de ideas innatas o naturalezas simples (como las denomina Descartes) a partir de las cuales se vertebra y fundamenta deductivamente todo el edificio del conocimiento. La característica fundamental de tales ideas es su simplicidad, claridad y distinción, es decir, la evidencia.

En psicología, el innatismo se ha referido tradicionalmente a la existencia de habilidades y conductas no aprendidas. Aunque en algunos casos parezca claro que existe lo innato-instintos, reflejos y pautas fijas de acción, por ejemplo: el problema estriba en encontrar los límites de lo innato y lo aprendido. Es precisamente en este punto donde se sitúa la polémica ambientalismo/innatismo que enfrentó, por ejemplo, al conductismo y la etología. La psicología cognitiva también reivindica la existencia de elementos cognoscitivos y no sólo conductuales - no aprendidos, destacando en esta reivindicación los "universales lingüísticos" a los que se refiere Chomsky.

En cuanto al concepto de innatismo en Descartes, encontramos que la mayoría de los estudiosos filósofos coinciden en que su innatismo es incoherente, ya que existen serias inconsistencias en sus textos; así pues:

“...encontramos un par de pasajes relativamente tardíos en los que Descartes parece aceptar la tesis de que todas las ideas son innatas -llamémosla, "innatismo global"-; mientras

que, en otros lugares, Descartes sostiene una tesis innatista restringida, de acuerdo con la cual algunas, pero no todas, las ideas son innatas. Algunas ideas no son innatas puesto que son ficticias, o sea construidas por nuestra imaginación; o adventicias, es decir, procedentes de las cosas externas a través de la vista, el oído, el tacto, etc. Una segunda incoherencia aparente en la teoría innatista cartesiana consiste en el hecho de que, por una parte, Descartes afirma en muchos textos que nuestras ideas de figuras geométricas -triángulos, círculos, etc.- son innatas; aun cuando en ningún lugar afirma explícitamente que las ideas de extensión en general o de magnitudes finitas particulares sean innatas<sup>32</sup>.

En general, dos son los problemas que Descartes trata de resolver:

En primer lugar, está el problema de explicar causalmente como es que llegamos a formarnos ciertas nociones o ideas básicas -la idea de sustancia, de pensamiento, de poder, etc. que no podemos obtener por medio de los sentidos. En segundo lugar, está el problema epistemológico de justificar que podemos conocer las esencias verdaderas de las cosas y, por ende, las verdades necesarias acerca de esas cosas. Lo anterior se expresa cuando Descartes en la tercera meditación dice:

"Yo no afirmé que las ideas de las cosas materiales derivan de la mente,... en las Meditaciones mostré explícitamente que estas ideas con frecuencia nos llegan a nosotros de los cuerpos"; donde la facultad de percepción sensorial se caracteriza como "la facultad de recibir y reconocer las ideas de objetos sensibles"<sup>33</sup>

Aquí intentaremos mostrar que hacer una distinción entre una tesis innatista que intenta resolver algunas preocupaciones de corte psicológico y otra tesis innatista que pretende responder ciertas preguntas epistemológicas, nos permitirá entender cómo es que Descartes puede consistentemente afirmar que aunque las ideas de figuras geométricas son innatas (en el segundo sentido), las ideas de magnitudes finitas no lo son.

Es necesario indicar que las doctrinas innatistas de Descartes, el innatismo modal forma parte de su intento por responder a la preocupación epistemológica relativa al conocimiento tanto de las esencias como de las verdades fundamentales de las matemáticas y la metafísica, lo que algunos estudiosos denominan: "innatismo de contenido". La doctrina innatista de Descartes evoluciona de un innatismo temprano que sostiene que algunas de nuestras ideas son innatas, que nacimos contemplando ciertas ideas, a un innatismo maduro que afirma que existen ciertas facultades

---

<sup>32</sup> *Ibíd.*, pág. 143.

<sup>33</sup> DESCARTES, René. *Obras Completas. Meditaciones Metafísicas*. Editorial Paidós. Barcelona – España. 1993. Pág. 165.

mentales en nosotros que son innatas. Conforme a esta última doctrina, al momento de crearnos, Dios nos dotó con ciertas facultades, a saber, la facultad de percepción y la facultad de asentimiento. Así, mientras que las ideas son actos de percepción, los juicios son actos de la voluntad. El innatismo maduro de Descartes, sin embargo, no solo afirma que tengo dos facultades mentales que son innatas, sino además que:

“... existen ciertas ideas en mí que no provinieron de los objetos externos, ni fueron producidas por mi voluntad, sino que procedieron exclusivamente de la facultad de pensar que existe en mí...”<sup>34</sup>.

Es decir, ciertas ideas que provienen exclusivamente de lo que Descartes llama “facultad de percepción”.

Una idea es innata cuando la facultad de pensar, innata en nosotros, es la causa próxima y primaria de la idea; mientras que una idea no innata sería aquella cuya causa próxima y primaria no es o no es exclusivamente tal facultad.

En fin, la doctrina innatista de Descartes se puede sintetizar en las siguientes afirmaciones:

**1.1.1. Innatismo de contenido:** existe en nuestra mente una facultad innata que es la única, o al menos la primaria, causa de ciertos contenidos básicos (noción de pensamiento, sustancia, poder, conocimiento, perfección, infinitud, etc.) es decir, los contenidos componentes de las ideas (claras y distintas) que tenemos de nuestra mente y de Dios. Esta facultad, por si misma, puede generar estos contenidos o nociones básicas aún en el caso extremo de que nuestra mente nunca hubiese recibido ninguna contribución causal de tipo sensorial. Una idea es innata cuando (a) su contenido es simple y (b) este contenido fue generado o exclusiva o primariamente por una facultad innata generadora de contenidos. Así, una idea simple de una magnitud particular es innata sólo si no fue (principalmente) producida por ningún objeto externo a través de la percepción sensorial.

**1.1.2. Innatismo modal:** existe en nuestra mente una facultad innata para generar algunas ideas, al concebir y/o combinar de cierta manera contenidos básicos. Descartes dice que nuestras ideas matemáticas son innatas.

---

<sup>34</sup> *Ibíd.*, pág. 98.

En resumen, en Descartes se distinguen tres diferentes maneras de considerar una idea: (a) materialmente, como un modo de pensar, u operación del intelecto; (b) formalmente, en tanto que representa, o en su función representativa; y (c) objetivamente, como la cosa representada.

En sentido estricto, se puede afirmar que el innatismo no es un sistema filosófico, sino una característica que suele darse en los sistemas racionalistas y que viene exigida por la necesidad de encontrar una fuente de conocimiento distinta a la experiencia, es decir, a la información que procede de los sentidos. Si es el entendimiento el que elabora el conocimiento, las ideas más importantes tienen que ser innatas. Por ejemplo, la idea de infinito, la de substancia, la idea de Dios o, en general, las ideas matemáticas<sup>35</sup>.

## **1.2. Variantes del Innatismo**

Entre las principales variantes del innatismo tenemos al racionalismo, a Kant, a Chomsky, al constructivismo.

**1.2.1. Racionalismo.-** El innatismo es una característica que suele darse en los sistemas racionalistas y que viene exigida por la necesidad de encontrar una fuente de conocimiento distinta a la experiencia, es decir, a la información que procede de los sentidos. Si el conocimiento no se elabora a partir de los sentidos, entonces tiene que venir de algún otro sitio.

En particular, es posible pensar que antes de cualquier experiencia, son necesarios algunos conocimientos básicos. Por ejemplo, es posible dudar que la idea de infinito, de substancia o de Dios, puedan ser adquiridas empíricamente. En principio toda doctrina innatista acaba teniendo casi siempre una vinculación con las doctrinas relacionadas con el racionalismo.

Las teorías innatistas están presentes en el padre de todos los racionalistas, Platón, y de los autores modernos que se agrupan en torno al racionalismo de los siglos XVII y XVIII, como son René Descartes, Baruch Spinoza o Gottfried Leibniz, entre otros.

---

<sup>35</sup> Cfr. DESCARTES, René. *Discurso del método*. en: <http://enciclopedia.us.es/index.php/Innatismo>

En el otro extremo, los filósofos que mantienen posiciones empiristas, como Aristóteles, John Locke y David Hume, niegan la posibilidad de ideas o contenidos mentales innatos, pudiendo resumir la postura de todos ellos en el adagio tradicional: “Nada hay en la mente que previamente no estuviera en los sentidos”.

Es destacable el hecho de que los autores racionalistas, y consecuentemente, innatistas, den una gran importancia a las matemáticas como modelo de conocimiento.

**Kant.** Emmanuel Kant intentó salvar la oposición entre racionalismo y empirismo sin abandonar completamente el innatismo. Para Kant, si bien todo conocimiento comienza con la experiencia, no todo conocimiento se justifica en ella. Las nociones de espacio, tiempo y las categorías, siendo condición de posibilidad de la experiencia, son independientes de ella y pueden ser investigadas con métodos a priori, dando lugar a una filosofía trascendental (de las condiciones de posibilidad de la experiencia).

Ya en tiempos más próximos se pueden encontrar presupuestos innatistas en la Teoría de la Gramática Transformacional y generativa del lingüista estadounidense Noam Chomsky, a quien nos referiremos en el siguiente apartado.

**Chomsky**<sup>36</sup>. Ya en tiempos más actuales se pueden encontrar presupuestos innatistas en la teoría de la gramática generativa transformacional del lingüista estadounidense Noam Chomsky.

---

<sup>36</sup> Avram Noam Chomsky nació el 7 de diciembre de 1928 en Filadelfia. EE.UU. (Pensilvania), hijo del doctor William (Zev) Chomsky (estudioso de la lengua Hebrea y uno de sus más distinguidos gramáticos) y de Elsie Simonofsky, maestra de hebreo. Es un lingüista, filósofo y activista estadounidense. Es profesor emérito de Lingüística en el MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) y una de las figuras más destacadas de la lingüística del siglo XX, gracias a sus trabajos en teoría lingüística y ciencia cognitiva. A lo largo de su vida, ha ganado popularidad también por su activismo político, caracterizado por una visión fuertemente crítica de las sociedades capitalistas y socialistas, habiéndose definido políticamente a sí mismo como un anarquista o socialista libertario. Estudió filosofía, lingüística y matemática en la Universidad de Pensilvania desde 1945. Allí estuvo bajo la tutela del profesor Zellig Harris (también inmigrante judeo-ucraniano, fundador del primer departamento especializado en lingüística en Norteamérica); tanto Harris como Elsie influyeron, más que Zev, en la formación de su ideología política. También por influencia de Zellig Harris, Chomsky comenzó a tomar clases de matemáticas y filosofía. Uno de sus maestros fue el filósofo Nelson Goodman, quien más tarde los presentaría en la Society of Fellows de Harvard. Recibió su doctorado en 1955, después de llevar a cabo la mayor parte de sus investigaciones en la Universidad Harvard durante los cuatro años anteriores. En 2002 recibió el Doctorado honoris causa

Es importante señalar que hay varias teorías sobre la adquisición del lenguaje. Estas teorías se pueden clasificar desde tres puntos de vista: nativistas, que defienden que el lenguaje es algo genético e innato; empiristas como por ejemplo los conductistas, que defienden que el lenguaje es algo cultural que depende de factores externos o adquiridos pero no innatos o genéticos, o interrelacionistas que defienden que es una mezcla de los dos. Dichas teorías han pasado a constituir la base de muchas concepciones acerca del lenguaje, tanto a nivel clínico con las clasificaciones de trastornos del lenguaje como a nivel terapéutico con enfoques lingüísticos, cognitivos y del desarrollo.

Aquí nos referiremos a la teoría innatista o también conocida como teoría sobre el dispositivo de almacenamiento de la adquisición del lenguaje.

Esta teoría se encuentra dentro de la postura nativista y fue formulada por el psicolingüístico Chomsky a finales de 1950. En ella se postula que los principios del lenguaje son innatos y no aprendidos. El lenguaje se adquiere porque los seres humanos están biológicamente programados para ello. Todos los seres humanos van a desarrollar una lengua porque están preparados para ello, sin importar el grado de complejidad de la lengua.

Los supuestos en que se fundamenta el modelo chomskyano son los siguientes:

- ✓ El aprendizaje del lenguaje es específico del ser humano.
- ✓ La imitación tiene pocos o ningunos efectos para aprender el lenguaje de otros.
- ✓ Los intentos del adulto, dirigidos a corregir los errores de los niños, no ayudan al desarrollo del lenguaje.
- ✓ La mayoría de las pronunciaciones de los niños son creaciones personales y no repuestas aprendidas de otras personas.

Para explicar su teoría Chomsky propone el concepto de Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (DAL), que sería algo así como un procesador lingüístico

---

(lingüística) de la Universidad Nacional de Colombia. En el año 2006, Chomsky recibió esta misma distinción de parte de la Universidad de La Frontera (Chile). En su tesis doctoral comenzó a desarrollar algunas de sus ideas en lingüística, elaborándolas luego en su libro Estructuras sintácticas. Sus planteamientos lingüísticos han revolucionado muchos puntos clave del estudio del lenguaje humano, que se han visto plasmados en la teoría de la Gramática transformacional y generativa.



innato donde hay grabada una gramática universal o el conocimiento de reglas presentes en todas las lenguas. Los principios abstractos básicos de la lengua generativa y transformativa son innatos por lo que el niño no tiene que aprenderlos. Este dispositivo es capaz de recibir el input lingüístico y, a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales. El DAL programa al cerebro para analizar el lenguaje escuchado y extraer estas reglas.

Los niños no necesitan ser sometidos a ningún aprendizaje para aprender su lengua, sino que esta se adquiere y se desarrolla basándose en un mecanismo de adquisición del lenguaje universal y específico para la raza humana.

El desarrollo del lenguaje está pre-programado en cada individuo y comienza a desarrollarse inmediatamente al estar expuesto a la lengua nativa. Por lo que la exposición a la lengua que se utiliza en su entorno es el único requisito necesario para poner en funcionamiento el dispositivo innato y adquirir un lenguaje<sup>37</sup>.

La línea teórica de Chomsky, se caracteriza por el innatismo, en tanto y en cuanto postula la existencia de una “gramática universal” común a todos los seres humanos. En este sentido se opone claramente a las posiciones conductistas del estructuralismo norteamericano<sup>38</sup>.

Mientras que los lingüistas tradicionales estudiaban comparativamente las lenguas en su pronunciación, gramática, léxico y relaciones dentro de la comunidad lingüística, Chomsky, pretende apartarse de esta línea descriptiva a fin de darle a la lingüística un genuino status científico. De esta forma, seguirá claramente la rigurosidad del método científico con el objeto de hallar los principios explicativos de la lengua e incluso una más profunda comprensión de la naturaleza humana.

---

<sup>37</sup> Chomsky también menciona en su teoría la existencia de un período crítico para la adquisición del lenguaje a partir del cual se haría muy difícil e incluso imposible desarrollar un lenguaje. De esta teoría se deriva que existen principios universales que rigen a todas las lenguas humanas, concepto conocido como Gramática Universal. Desde un punto de vista lingüístico, el lenguaje sería una facultad autónoma, separada de la inteligencia.

<sup>38</sup> Chomsky se aparta del estructuralismo por cuanto construye una síntesis en la que se reúnen los elementos teóricos y metodológicos de las matemáticas y la filosofía del lenguaje. El trabajo de Chomsky podría entenderse como una oposición al conductismo en una línea neo racionalista que se vincula a la gramática general del siglo XVII. El concepto de transformación otorgó a la lingüística una poderosa herramienta descriptiva y analítica y al barrer con las estrechas limitaciones de la doctrina conductista abrió una amplia área de indagación.

Chomsky señala que lo que caracteriza a la ciencia es la búsqueda de soluciones para los problemas, intentando responder al por qué de las cosas. De acuerdo a este principio, las características relevantes de su método científico son:

1. Buscar explicaciones antes que descripciones y clasificaciones.
2. Limitar el campo de estudio con el objeto de hallar teorías más sólidas, aun cuando esto fuera en perjuicio de encontrar respuestas más generales.
3. La abstracción posibilita la construcción de modelos más realistas que los datos obtenidos simplemente mediante los sentidos.

Chomsky agregará que el sistema nervioso central y la corteza cerebral están bilógicamente programados no solo para los aspectos fisiológicos del habla sino también para la organización del lenguaje mismo, de esta forma, la capacidad para organizar las palabras es una capacidad inherente a los seres humanos. El uso corriente del lenguaje es pues, creativo, innovador y mucho más que la mera "respuesta" como sugería el conductismo.

La gramática generativa<sup>39</sup> universal de Chomsky afirma que existe una gramática universal que forma parte del patrimonio genético de los seres humanos, los cuales al nacer, poseemos un patrón lingüístico básico determinante al cual se amoldan todas las lenguas, en efecto, Chomsky observó que:

“... la habilidad con la que los niños aprenden la lengua aun poseyendo una escasa experiencia externa y careciendo aún de un marco de referencia en el cual basar su comprensión, puede deberse a que no solo la capacidad para el lenguaje sino también una gramática fundamental son innatas. ... Es casi seguro, que las personas no nazcan “programadas” para un lenguaje en particular (un bebé chino criado en USA hablará en inglés idénticamente a un norteamericano en tanto que un norteamericano rodeado de gente que hable chino hablará chino idénticamente a un chino), de modo tal que existe una gramática universal subyacente a la estructura de todas las lenguas...”<sup>40</sup>

En su Programa minimalista (1995), conservando al mismo tiempo el concepto central de "principios y parámetros", Chomsky intenta una revisión importante de las

---

<sup>39</sup> La gramática generativa de Chomsky ha sido considerada como una de las evidencias más sólidas de que la inteligencia humana está basada en dispositivos cerebrales especializados e innatos y eso ha permitido el agrupamiento de las ciencias cognitivas.

<sup>40</sup> Chomsky. Obras Completas. *La Gramática Generativa*. Editorial Taurus. Barcelona – España. 2002. Pág. 342.

máquinas lingüísticas implicadas en el modelo de LGB, despojándolos de todo excepto de los elementos estrictamente necesarios, preconizando al mismo tiempo un enfoque general de la arquitectura de la facultad de la lengua humana que destaca los principios de la economía y la concepción óptima, volviendo de nuevo al enfoque derivacional de la generación.

Chomsky se encarga de las lenguas naturales partiendo de una gramática universal propia de todos los seres humanos de raíz biológica, desde la cual derivan las distintas lenguas de las diversas culturas que han existido en la historia del hombre y que existen aún.

La diferencia entre la gramática universal (GU) y las distintas gramáticas particulares (GGPP) radica en que la primera se relaciona con la disposición de un conjunto de principios-como el “principio de proyección”, “principio de dependencia de la estructura”, “principio de ligamiento”, “teoría del caso”, “criterio temático” y otros-, mientras que las GGPP se vinculan a las múltiples variaciones que pueden hacer la lenguas de los parámetros de esos principios.

Para concluir, Chomsky considera que la competencia es el conjunto de disposiciones innatas que encontramos en la mente humana y gracias a las cuales un niño puede llegar a aprender una lengua. Es necesario indicar que son muchas las objeciones que se han planteado a la teoría de Chomsky, aunque la más importante que podemos mencionar es el papel que desempeña el ambiente en el aprendizaje de una lengua y que la capacidad lingüística parece variar sensiblemente de unos individuos a otros.

**Constructivismo.** Además, el constructivismo, a pesar de no defender precisamente la noción de «razón universal» ni el empirismo, expone una forma de innatismo sui generis en la que existe una conciencia innata que ordena y construye las experiencias y les da sentido, mas no postula la existencia de ideas innatas. Es decir que de alguna manera existe un yo innato que construye una interpretación de sus experiencias.

### **1.3. Desarrollo del innatismo a lo largo de la historia del pensamiento**

El innatismo, entendido como la doctrina que defiende las ideas innatas y que explica por ellas últimamente el saber racional, tiene una larga tradición y muchas veces aparece bajo diversos nombres o bajo cuestiones aparentemente distintas.

Su claro antecedente se encuentra, desde luego, en la doctrina platónica, sobre todo en aquellos puntos en que parece establecerse una confluencia entre las corrientes de carácter órfico pitagórico y un decidido afán de explicar, con el origen del saber de las cosas verdaderas, la inmortalidad del alma. La teoría platónica de la reminiscencia establecía que el alma de los hombres tras la muerte se aloja en El Hades y allí tiene la posibilidad de conocer todo. Por ello pone en boca de Sócrates la idea de que aprender es recordar.

En la edad media, la teoría de la iluminación de San Agustín mantuvo una doctrina anti sensualista y de carácter innatista que tuvo un gran éxito en toda la época y se opuso generalmente al empirismo del principio: “nada hay en el intelecto que no estuviera antes en los sentidos”, de ascendencia aristotélica, hasta tal punto que muchas veces esta cuestión fue la que estableció una separación terminante y aparentemente insalvable entre el platonismo y el aristotelismo.

En la época moderna, el problema del innatismo, que arrastraba toda la tradición antigua y medieval, adquirió un nuevo sentido en Descartes, Malebranche, Leibniz. Como es típico de la filosofía moderna, los rasgos ontológicos del problema ceden el paso a los puramente gnoseológicos. Mientras Descartes y Malebranche pueden ser considerados como decididos innatistas, Locke combate la teoría de las ideas innatas en su “Ensayo sobre el entendimiento humano”, un escrito dirigido contra el innatismo. Malebranche señala la imposibilidad de que las ideas procedan de causas externas, de manera que nuestro espíritu ve en Dios sus obras. La polémica fue recogida por Leibniz con quien pareció sobreponerse el innatismo al empirismo, particularmente al empirismo sensualista, de tal modo que representaron el tránsito a la elaboración de Kant, “quien transpuso decididamente el problema al plano gnoseológico con su teoría de las formas de la experiencia, disolviendo, por así

decirlo, el innatismo en un apriorismo”<sup>41</sup>. La cuestión del innatismo parece haberse volcado en el problema del a priori, que en la actualidad ha recibido soluciones diversas que han culminado en la fecunda elaboración de un apriorismo material.

Por su parte, en la época contemporánea, se hace presente el innatismo de Chomsky quien postula que algunas reglas gramaticales son excesivamente complejas como para que los niños puedan inventarlas, por lo tanto, estas habilidades no pueden ser “adquiridas” sino que son innatas. En este sentido, es necesario diferenciar entre:

**a. Adquisición del lenguaje:** etapa evolutiva espontánea. La lengua materna se asimila con gran rapidez y con un estímulo mínimo y asistemático del mundo externo. Chomsky dirá que este proceso es innato puesto que sigue una línea determinada como consecuencia de los estímulos exteriores.

**b. Aprendizaje del lenguaje:** más adelante se producirá de manera similar a cualquier otro tipo de aprendizaje: a través de la ejercitación, la memorización, etc.

Aquí surge el problema acerca del origen del lenguaje, este es: ¿Genético o adquirido por experiencia?

La polémica entre estas dos posibilidades dadas por la herencia o por la influencia del medio, tiene una larga historia. Lo cierto es que resulta difícil realizar una separación estricta entre ambas categorías, porque su despliegue sobre la realidad parece evidenciar que ambas se fusionan y retroalimentan.

Como es sabido, la línea teórica del conductismo, sostiene que toda conducta es adquirida a través del aprendizaje puesto que al nacer, los seres humanos son tablas en blanco y que por tal motivo, es posible moldear cualquier tipo de conducta en los seres humanos a través del entrenamiento. Chomsky critica la posición conductista puesto que considera que su simplismo no condice con lo que sucede en la realidad.

---

<sup>41</sup> [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=evaluaci%CB2n](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=evaluaci%CB2n)

En el caso particular del lenguaje, es notable como los niños alcanzan a dominar algo tan complejo en poco tiempo y sin instrucción sistemática alguna. Sin embargo, todo niño alrededor de su segundo año de vida, comenzará a utilizar con fluidez un sistema que comprende numerosos principios gramaticales que no pudieron ser aprendidos puesto que los datos de los que disponen respecto al sistema en sí mismo, es claramente insuficiente.

Chomsky considera que para estudiar la naturaleza del lenguaje es necesario comprender lo que sucede en el organismo del niño con la información que ingresa en él y las construcciones gramáticas que luego surgen de él a través del uso de la lengua. De esta forma es posible construir una idea acerca de las operaciones mentales del organismo y la transición entre lo que entra y lo que sale.

A fin de comprender el tipo de reglas gramaticales que se empujan en oraciones simples, tenemos que proponer estructuras abstractas que carezcan de conexión directa con los hechos físicos que adquieren forma de datos al ingresar y solo puede ser derivado de ellos mediante operaciones mentales de naturaleza abstracta.

Destaca su contribución al establecimiento del ámbito de las ciencias cognitivas a partir de su crítica del conductismo de Skinner y de las gramáticas de estados finitos, que puso en tela de juicio el método basado en el comportamiento del estudio de la mente y el lenguaje que dominaba en los años cincuenta. Su enfoque naturalista en el estudio del lenguaje ha influenciado la filosofía del lenguaje y de la mente.

Chomsky denominó gramática generativa al conjunto de reglas innatas que permite traducir combinaciones de ideas a combinaciones de palabras, según esta teoría:

“... un niño que aprende una lengua tiene solamente necesidad de adquirir los elementos léxicos básicos (palabras, morfemas gramaticales y refranes) y fijar los valores convenientes en los parámetros, lo que puede efectuarse sobre algunos ejemplos clave”<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Chomsky, Óp. Cit., pág. 75.

### 1.3.1. Rechazo del innatismo

J. Locke (1632-1704) y G.W. Leibniz (1646-1716) mantuvieron una controversia filosófica acerca de las ideas innatas que quedó plasmada, por un lado, en el “Ensayo sobre el entendimiento humano” (Locke, 1690) y, por otro, en los “Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano” (Leibniz, 1704 (1765)).

La controversia acerca de las ideas innatas resulta crucial si tenemos en cuenta que Locke considera que el rechazo de las ideas innatas va de la mano de la reivindicación del empirismo, esto es, de la tesis que afirma que “todos los materiales del conocimiento y del entendimiento provienen de la experiencia”. La tabula rasa es la imagen elegida por Locke para representar el empirismo. El ser humano en el momento de su nacimiento carece de ideas y principios, es una tabula rasa. Sólo la experiencia puede equipar al ser humano de ideas y principios.

Contrariamente, Leibniz presenta una imagen distinta de la naturaleza humana en el momento de su nacimiento. En definitiva, no todo viene dado por la experiencia, como el empirista pretende. Locke considera que uno de los principales argumentos a favor del innatismo gira en torno al asentimiento universal o general existente acerca de determinados principios como el principio de no-contradicción y el principio de identidad, según Locke:

“El innatista infiere a partir del asentimiento universal de determinados principios (o verdades) el hecho de que haya tanto ideas como principios innatos, y también infiere a partir del hecho de que hay ideas innatas, el hecho de que hay verdades o principios con aceptación universal”<sup>43</sup>.

El argumento lockeano en contra del innatismo se apoya en estas asunciones:

“Si el innatismo es verdadero, entonces hay principios aceptados o asentidos universalmente (o, equivalentemente, si no hay principios asentidos universalmente, entonces el innatismo es falso).

No hay principios asentidos universalmente

Por lo tanto,

El innatismo no es verdadero”<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> LOCKE, John. Obras Completas. *El ensayo del entendimiento humano*. Editorial Taurus. 1996. Pág. 295.

<sup>44</sup> *Ibíd.*, pág. 278.

Locke considera que la primera premisa es simplemente una asunción de los innatistas. Por ello, su objetivo central es mostrar que la premisa dos (P2) es verdadera. Si así fuera, estaríamos abocados a aceptar la conclusión y, por lo tanto, a rechazar el innatismo.

¿Cuáles son las razones de Locke a favor de (P2)? La idea básica es que cabe constatar que los niños no aceptan, por ejemplo, el principio de no contradicción. No lo aceptan ni tan siquiera cuando han alcanzado el uso de razón y tienen una competencia lingüística suficiente: el principio de no contradicción es un principio que exige una capacidad de abstracción elevada.

Desde el punto de vista de Locke, ese hecho refuta suficientemente el supuesto asentimiento universal de determinados principios. Locke asume que los innatistas consideran que toda verdad analítica es innata.

Con su ataque al innatismo, Locke no pretende negar que los seres humanos tengan una capacidad innata para adquirir conocimiento. Más bien lo que él pretende negar es la existencia en acto de dicho conocimiento en la mente del ser humano desde que nace.

### **1.3.2. Críticas al innatismo**

Una de las críticas al innatismo proviene del empirismo quienes defienden que todo nuestro conocimiento tiene su origen en la percepción, negándose a aceptar que existan elementos cognoscitivos en nuestra mente anteriores a la experiencia, negando por tanto el innatismo en el conocimiento.

El racionalismo consideró que el conocimiento humano descansa en ciertos principios e ideas que se encuentran en nuestra mente y que no pueden explicarse a partir de la influencia del mundo exterior ni del poder de nuestra imaginación; Descartes llamó innatas a las ideas de este tipo y creyó que todo el saber humano podía construirse deductivamente a partir de dichas ideas.



Frente a este punto de vista, la tesis característica del empirismo es que no existen ni elementos ni principios cognoscitivos innatos y que nuestra mente es como un papel en blanco en el que va escribiendo la experiencia. Todos los empiristas aceptan este punto de vista, aunque es Locke quien primero criticó el innatismo racionalista. Básicamente, los argumentos que empleó son los dos siguientes:

- ✓ “Si existiese algún conocimiento innato sería superfluo enseñar y todos lo poseeríamos desde la infancia, pero esto no ocurre así, pues hasta los principios lógicos necesitan aprenderse para que estén en nuestra mente;
- ✓ Si existiese algún conocimiento innato todos los hombres lo poseerían, pero esto parece falso, como se ve en el caso de los dementes y de los niños, que son incapaces de argumentar siguiendo la lógica”<sup>45</sup>

Por innatismo se entiende, en términos generales, la afirmación de que en el ser humano existen, desde su nacimiento, determinadas ideas o principios (de conocimiento o morales) que se encuentran, por lo tanto, en la propia naturaleza humana antes de toda experiencia.

En este sentido, Platón afirma el innatismo en su teoría de la reminiscencia, innatismo que se continúa en la agustiniana doctrina de la iluminación divina y, posteriormente, en Marsilio Ficino, quien lo transmitirá a los llamados platónicos de Cambridge (Herbert de Cherbury), que insistirán en el carácter innato de las verdades religiosas y morales.

Con Descartes el innatismo se convierte en una teoría sobre la forma o estructura de la actividad del espíritu, que abrirá las puertas a la consideración del a priori kantiano.

La crítica de Locke al innatismo se centrará en demostrar la falsedad de la afirmación de que existe un consenso universal según el cual todos los seres humanos están de acuerdo en la existencia de determinados principios especulativos y morales, de donde se seguiría que tales principios, (la idea de Dios, el principio de no contradicción, los principios morales), serían innatos.

---

<sup>45</sup> *Ibíd.*, pág. 157.

En su crítica Locke apelará a la experiencia para ir mostrando cómo no existe tal consenso universal, en absoluto, y que lo que se considera principios comunes no tienen nada de tales, si atendemos a lo que unos y otros dicen entender por los mismos. Por lo demás, añade Locke:

"las reglas morales requieren prueba, ergo, no son innatas. Otro motivo que me hace dudar de la existencia de principios prácticos innatos es que no creo que pueda proponerse una sola regla moral sin que alguien tenga el derecho de exigir su razón"<sup>46</sup>

Lo que observamos es una total disparidad de conductas, dentro de la misma sociedad, disparidad que aumenta si la comparamos con la de otras sociedades y otras épocas históricas, lo que basta para probar que no existen tales principios morales innatos, ya que si éstos existieran no podríamos encontrar tal disparidad en las acciones humanas.

Locke entiende por idea (igual que Descartes) como todo contenido mental, define así:

"Llamo idea a todo lo que la mente percibe en sí misma o es objeto inmediato de percepción, pensamiento o conocimiento; y llamo cualidad del sujeto en que radica una tal capacidad a la capacidad de producir alguna idea en nuestra mente"<sup>47</sup>.

Las ideas son, pues, sensaciones o percepciones; mientras que las cualidades son capacidades del objeto para producir en nosotros alguna idea. Pero podemos distinguir aún dos tipos de cualidades: las primarias y las secundarias. Las primarias están en los objetos, mientras que las secundarias no están en los objetos, y actúan por medio de las cualidades primarias.

Si no puede haber ideas innatas, y parece innegable que poseemos contenidos mentales a los que llamamos ideas ¿de dónde proceden tales ideas? Sólo pueden proceder de la experiencia nos dice Locke. La mente es como una hoja en blanco sobre la que la experiencia va grabando sus propios caracteres: todos nuestros conocimientos proceden de la experiencia o derivan, en última instancia, de ella.

---

<sup>46</sup> *Ibíd.*, pág. 178.

<sup>47</sup> *Ibíd.*, pág. 169.

Podemos distinguir dos tipos de experiencia. Una experiencia "externa", que nos afecta por vía de la sensación, y una experiencia "interna", que lo hace mediante la reflexión. La sensación y la reflexión son, pues, las dos formas de experiencia de las que derivan todas nuestras ideas.

"Supongamos, entonces, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea. ¿Cómo llega a tenerlas? ¿De dónde se hace la mente con ese prodigioso cúmulo, que la activa e ilimitada imaginación del hombre ha pintado en ella, en una variedad casi infinita? ¿De dónde saca todo ese material de la razón y del conocimiento? A esto contesto con una sola palabra: de la experiencia; he allí el fundamento de todo nuestro conocimiento, y de allí es de donde en última instancia se deriva. Las observaciones que hacemos acerca de los objetos sensibles externos o acerca de las operaciones internas de nuestra mente, que percibimos, y sobre las cuales reflexionamos nosotros mismos, es lo que provee a nuestro entendimiento de todos los materiales del pensar. Esta son las dos fuentes del conocimiento de donde dimanar todas las ideas que tenemos o que podamos naturalmente tener"<sup>48</sup>.

La sensación es la principal fuente de las ideas. Los sentidos "transmiten a la mente", dice Locke, distintas percepciones, según el modo en que los objetos les afectan (colores, olores, movimiento, figura, etc.) produciendo en ella las ideas correspondientes. La reflexión, aunque no tan desarrollada y generalizada como la sensación, nos permite tener experiencia de nuestras actividades mentales (percepción, pensamiento, memoria, voluntad, etc.) lo que da lugar también a la creación de las ideas correspondientes. Pero además, la combinación de la sensación y la reflexión pueden dar lugar a la creación de nuevas ideas, como las de existencia, placer y dolor, por ejemplo. En fin, de acuerdo a Locke:

“... las palabras son signos convencionales, por lo que su significado no es natural, sino producto de una convención; las palabras representan ideas y éstas, a su vez, siendo objetos inmediatos del pensamiento, representan cosas o signos de cosas, en gran número de ocasiones. Las ideas que son producidas por las cosas (ya sabemos que hay otras ideas que son meros productos mentales), las podemos considerar como signos naturales, de modo que la idea de "perro" es la misma en todos los seres humanos, pero la palabra con la que representamos esa idea, no lo es ("perro", en castellano, "chien", en francés, "dog", en inglés), de modo que parece que el mismo pensamiento lo podemos expresar mediante distintos lenguajes...”<sup>49</sup>

A través de la experiencia entramos en contacto con entidades particulares (vemos un caballo, luego otro, etc.) y a raíz de esa sucesión de ideas particulares formamos una idea general, (la idea de "caballo"), tomando las características comunes y dejando al

---

<sup>48</sup> *Ibíd.*, pág. 179.

<sup>49</sup> *Ibíd.*, pág. 231.

margen los rasgos diferenciadores entre ellos. Al aplicar una palabra ("caballo") a esa "idea general" de caballo así formada, la palabra "caballo" adquiere un carácter universal, al representar una idea universal. Este proceso se puede continuar, formando ideas más universales cada vez, que serán representadas por los términos o palabras correspondientes (mamífero, cuadrúpedo, vertebrado, etc.). Lo universal está en las ideas y palabras, que son creaciones de nuestra mente.

Descartes había propuesto la existencia de dos tipos de conocimiento: el conocimiento intuitivo y el conocimiento deductivo. Inspirado en el modelo del conocimiento matemático, a partir de la intuición de ideas claras indistintas (es decir, de las que no podemos dudar) se abre un proceso deductivo que nos puede llevar al conocimiento de todo cuanto es posible conocer.

Pese a sus principios empiristas, Locke aceptará esta clasificación cartesiana, a la que añadirá, no obstante, una tercera forma de conocimiento sensible de la existencia individual. Locke distinguirá, pues, tres niveles o tipos de conocimiento: el conocimiento intuitivo, el conocimiento demostrativo y el conocimiento sensible.

Otras críticas al innatismo provienen de Popper quien sostenía que la teoría de las ideas innatas es absurda, pero ha admitido unas reacciones innatas. El hombre siempre mantiene ciertas expectativas ante los acontecimientos.

### **1.3.3. Prejuicios sobre el innatismo**

Uno de los problemas que mayor cantidad de debates ha suscitado en la psicología, y también en la psicología del desarrollo, ha sido el de la explicación de los cambios de comportamiento en la dimensión temporal. Overton y Reese (1981) argumentan que en relación a esa cuestión existen posiciones contrapuestas, determinadas por concepciones filosóficas que tienen su expresión en las tres tradiciones epistemológicas que más influencia han tenido en la psicología en general y en la psicología evolutiva.

De modo muy sintético podemos decir que el racionalismo es el planteamiento que subyace a las posturas innatistas, ya que presupone que el desarrollo psicológico es debido a procesos de desarrollo o maduración de estructuras innatas. El empirismo es la postura opuesta a la anterior, de hecho defiende que es la experiencia la base de todo el conocimiento y ha dado origen al asociacionismo (conductismo) y posteriormente al cognitivismo. El constructivismo es una posición que se separa de las anteriores cuando defiende que el psiquismo humano construye el mundo que conocemos. Este planteamiento ha tenido una gran repercusión en las teorías sobre el desarrollo al atribuirle al sujeto un papel activo.

Las tesis innatistas se radicalizarían, en especial a partir de la propuesta de Fodor (1983) de una mente modular. Según este autor, la información relevante a cada contenido mental- el lenguaje, la música, los números, etc. es recogida y procesada por dispositivos específicos (módulos) independientes entre sí (encapsulados) y diferenciados neurológicamente sobre una base innata.

Los investigadores, independientemente de sus posturas teóricas, reconocen algún tipo de restricción a-priori que se impone a los procesos de aprendizaje, aunque no es viable que lleguen a un acuerdo sobre la naturaleza de esas restricciones debido a que la controversia, señala Teberosky ( 1993: 10) gira alrededor de unos ejes que refieren a dos dimensiones: innato-adquirido; específico-general.

#### **1.4. Posturas innatistas sobre el aprendizaje**

La postura innatista afirma que el aprendizaje del niño se encuentra muy restringido por principios innatamente especificados. Tales principios promueven que los niños fijen su atención sobre entradas sensoriales y que también construyan representaciones en su memoria. Posteriormente esos mismos principios determinan en los niños lo que es y lo que no es una operación numérica como contar, en el caso de los números por ejemplo.

Gelman (1991), considerada como innatista moderada apela a una variedad de mecanismos internos que predisponen al desarrollo en ciertas direcciones. Sus investigaciones sobre la constitución de los números naturales hipotetizan la

existencia de principios básicos e innatos de conteo no verbal, y principios innatos de razonamiento numérico relacionados. Esos principios, para dar lugar al sistema de los números naturales, necesitan, de modo imprescindible, de la experiencia con los objetos. Afirman que el concepto de número es una compleja abstracción que se interioriza a partir de la diversidad de experiencias.

El modelo de Gelman, basado en la prioridad de los principios, es un modelo de aprendizaje, es decir, del papel que desempeñan en su aprendizaje posterior los principios innatos y numéricamente pertinentes aportados por los niños. Para poder numerar se precisa la aplicación coordinada de la siguiente serie de principios:

“1- Principio de correspondencia: aplicación de un número a cada uno de los objetos que hay que enumerar y sólo un número por objeto. Este principio restringe los esfuerzos que realizan los chicos más grandes.

2- Principio de orden: elección ordenada de números al aplicar en forma de correspondencia a cada uno de los objetos.

3- Principio de cardinalidad: el valor numérico del conjunto que se cuenta se expresa por el valor cardinal final que lo representa.

4- Irrelevancia del orden de numeración, es decir, la relación entre un determinado objeto y cierto número concreto es irrelevante, ya que pueden contabilizarse en un lugar y posición diferente respecto del resto de los objetos. Lo importante es no repetir el número ni saltarse el orden numeral de la serie”<sup>50</sup>

Dice al respecto Karmiloff-Smith (1992.) que el niño despliega un procedimiento en su totalidad y puede usarlo adecuadamente en determinadas circunstancias, cómo cuando se le pregunta cuántos objetos hay en un conjunto. Sabe que tiene que tiene que usar la lista de los números pero no puede manipular aún los componentes individuales del conocimiento que hay en ese procedimiento. Por ello tiene que ejecutarlo de nuevo en cada ocasión, aunque se trate exactamente del mismo conjunto que acaba de contar. Gelman y Gallistel suponen que es necesaria una comprensión más abstracta del número. El niño que es capaz de conservar comienza a operar con entradas algebraicas y no sólo con entradas numéricas.

---

<sup>50</sup> KARMILOFF Y SMITH. *Sobre la perspectiva del dominio*. Editorial Valverde. Madrid. España. 1992. Pág. 130-131.

Otra investigadora, desde una perspectiva similar, K. Fuson (1988, en Karmiloff-Smith) afirma que los niños acceden al dominio de la secuencia numérica en varios niveles:

“1- Nivel de cuerda: la sucesión comienza en uno, pero los términos parecen estar unidos (uno, dos, tres, cuatro, cinco,...).

2- Nivel de cadena irrompible: la sucesión comienza desde uno y los términos están diferenciados. Es el caso más común.

3- Nivel de cadena rompible: a diferencia del anterior, la sucesión puede comenzar a partir de cualquiera de sus términos, aunque en sentido ascendente.

4- Nivel de cadena numerable: la sucesión se utiliza en procesos en los que se comienza por un término cualquiera, contando a partir de él para dar otro término por respuesta (cuatro, cinco, seis, siete, ocho).

5- Nivel de cadena bidireccional: la sucesión puede recorrerse indistintamente en sentido ascendente o descendente, comenzando por un término cualquiera”<sup>51</sup>.

**Desarrollo y aprendizaje desde este paradigma.** Para Fodor, el desarrollo es algo que no existe en realidad porque postula una dicotomía preestablecida entre lo que los sistemas de entrada computan a ciegas y lo que el organismo “cree”.

La explicación de los cambios desde esta perspectiva está ligada a los procesos madurativos y postula que las nuevas adquisiciones aparecen tras la activación previa de otros procesos. Aunque a veces se señala cierta determinación causal la perspectiva se caracteriza por un alto grado de formalización de los principios o mecanismos a los que apela y por una rigurosa experimentación. Spelke desde una posición innatista extrema sostiene su teoría sobre el desarrollo cognitivo en dos tesis:

La primera, la de las representaciones activas, afirma que los bebés son capaces de representarse estados del mundo que no pueden percibir o que no han percibido nunca. La segunda, la del conocimiento nuclear, enuncia que el razonamiento de los bebés es concordante con el núcleo central de las concepciones del sentido común maduras. Es obvio que a partir de estas tesis el concepto de desarrollo psicológico resulta innecesario.

---

<sup>51</sup> *Ibíd.*, pág. 145- 146.

En el caso de Gelman y Gallistel se expresa un innatismo moderado. El desarrollo es un punto de partida con muchas ventajas y el aprendizaje posterior está guiado por principios innatamente establecidos y específicos para cada dominio de conocimiento pero la experiencia es complementaria. Cualquiera que sea el componente innato sólo puede convertirse en parte de nuestro potencial biológico a través de la interacción con el ambiente. Las restricciones de dominio específico al limitar el espacio de hipótesis posibles potencia el aprendizaje; capacitan al niño para aceptar como entrada sólo aquellos datos que es capaz de computar, inicialmente, de modos específicos. La especificidad de dominio del procesamiento le permite al niño disponer de un sistema limitado pero organizado desde el principio del desarrollo. El hecho de suponer que el desarrollo y el aprendizaje adoptan dos direcciones complementarias y que ambos procesos son responsables del cambio cognitivo sitúa a esta perspectiva en una posición dualista, ya que separa, por un lado los procesos representacionales y, por el otro, el mundo externo y la experiencia.

Desde el punto de vista de la enseñanza este paradigma ofrece una limitación importante ya que le propone al alumno estudiar la ciencia empírica basada en las inferencias viables del sujeto que aprende a partir de su realidad experiencial. Los partidarios de este paradigma se mantienen en la indagación de la construcción autónoma del sujeto, en su campo experiencial, sin proponer el análisis de conocimiento en tal situación.

En fin, la complejidad de los cambios evolutivos y la multiplicidad de factores que lo determinan son razones por las cuales la explicación en psicología evolutiva no puede ser simple. No hay un sólo factor responsable del cambio, sino una interacción entre varios factores, que supone la aparición de nuevas propiedades y reorganizaciones internas.

El desarrollo, el aprendizaje, al igual que la acción, son siempre producto de la interacción entre un sujeto y una situación, dando por sentado que el sujeto no recibe pasivamente las influencias formativas, sino que se transforma a través de su propia actividad de organización de la experiencia: lo cual plantea una inexorable interacción entre lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo. Las tesis de Vygotsky por su parte consideran al desarrollo como un proceso dialéctico, complejo, caracterizado



por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos. La cultura provee un gama de dispositivos culturales de mediación (herramientas o signos) al niño en desarrollo, en los contextos específicos de actividad, y el niño adopta (se apropia de) esos medios culturales, reconstruyéndolos en el proceso de la actividad. Vygotsky afirma que las funciones psíquicas superiores en el hombre son el resultado de la asimilación individual de los productos de la cultura humana y no funciones innatas heredadas. El factor determinante del desarrollo psíquico lo constituye la asimilación de la herencia social, de la experiencia social. No se nace con facultades predeterminadas de pensamiento, todo se asimila a través del aprendizaje. Al respecto, dice textualmente:

“...En el desarrollo del niño están presentes (aunque no repetidos) ambos tipos de desarrollo psíquico que, de modo separado, hallamos en la filogénesis: el desarrollo del comportamiento biológico y el histórico, o el natural y cultural. En la ontogénesis, ambos procesos tienen sus análogos (pero no paralelos). Este hecho central y básico es el punto de partida de nuestro estudio: la diferenciación de las dos líneas del desarrollo filogenético de la conducta. Esta tesis, aunque nos parece del todo evidente a la luz de los datos actuales de la psicología genética, no ha sido enunciada y resulta incomprensible que no haya llamado la atención de los investigadores hasta la fecha”<sup>52</sup>.

Si aceptamos que son los genes los que guían la experiencia (Scarr y Mc.Cartney, 1992), si el genotipo determina los ambientes que experimentan los sujetos así como también determina los ambientes que los individuos buscan activamente por sí mismos”, no es posible optimizar el desarrollo, poco es lo que se puede cambiar, por ende, el concepto de desarrollo psicológico resulta innecesario desde la perspectiva innatista.

Otra postura sobre el innatismo se encuentra determinada por las teorías del desarrollo del lenguaje.- frente a esto el aprender a hablar estaría determinado por la adquisición del lenguaje como instrumento y como actividad; en este sentido, el estudio del lenguaje, tiene su sentido y significado desde las aportaciones teóricas realizadas por Saussure<sup>53</sup>; manifestaba que el lenguaje no es una realidad unitaria, al

---

<sup>52</sup> VYGOTSKY. *Obras Completas*. Editorial Paidós. Barcelona. España. 1998. Pág. 235.

<sup>53</sup> Enseñaba en la universidad de Ginebra antes que Piaget. Explicaba cosas novedosas pero, no publicó nada. Tras su muerte, dos de sus alumnos publicaron sus apuntes: “Curso de Lingüística General”, que son las enseñanzas recogidas durante un curso académico.

hablar del lenguaje hablamos de dos realidades: lengua<sup>54</sup> y habla, las dos caras de una misma moneda; un instrumento cultural, un sistema de signos y la actividad individual de uso de esos signos. Lo importante para la lingüística era centrarse en el sistema de signos, la lengua. Aunque los términos adquisición y desarrollo del lenguaje se utilizan como sinónimos, adquisición está más cerca de la idea de instrumento cultural. La lengua entendida como sistema de signos, es estudiada por la lingüística y; cuando se habla de lenguaje, es la lingüística siempre la que tiene prevalencia.

Con Saussure se estudió la gramática, el sistema de signos y no el uso. Actualmente se mira más el uso y eso es lo que concierne a la psicología. Por ejemplo, el Giro Comunicativo es este cambio de enfoque: en los años sesenta predomina el enfoque lingüístico basado en Chomsky; en los setenta el enfoque basado en la funcionalidad basado en Bruner; un giro del interés por el instrumento al interés por el uso. Partiendo de lo anterior, surgen varios temas de discusión:

**El papel de la Interacción:** la interacción es el nexo de lengua y habla. Sin lengua no hay habla y viceversa. Y sin ellos no hay lenguaje. La interacción mantiene vivo el lenguaje. La interacción hace que el instrumento se utilice, es el puente entre la lengua y el habla, y la que los hace posibles.

**¿Es el lenguaje heredado o aprendido?:** en principio se aprende y se hereda. Es heredado en dos sentidos: es una herencia cultural; además, biológicamente, heredamos un cuerpo capaz de llevar a cabo esta herencia cultural, sobre todo, el cerebro. Por lo demás es aprendido, tenemos que hacer nuestro ese legado cultural, desarrollarlo, adquirirlo.

**EL ENFOQUE PRAGMÁTICO.-** Morris publicó “Teoría de los signos”, con teorías sobre la semiótica diciendo que tiene que haber una explicación de la relación de los signos entre sí (la sintaxis); además, debe de incluir el estudio de esto con sus referentes, la semántica; es decir, el objeto de estudio de la lingüística, las unidades y las reglas: las variables fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas.

---

<sup>54</sup> La lengua es un sistema de signos y su desarrollo.

También debe incluir el estudio de la relación de los signos y los hablantes. Esto sí es novedoso, porque los signos sin el habla están muertos. Esta relación es la pragmática.

El estudio más amplio del lenguaje es la relación pragmática, el uso. “La pragmática estudia el uso, las condiciones bióticas de la semiosis”. Estudia el aspecto vivo del acto de significar, algo abstracto que en un grupo de personas se hace vivo. Las condiciones de uso están poco estudiadas todavía y se pueden dividir en dos: variables cognitivas o internas, y variables sociales o externas. Las palabras dependen de los usuarios.

### **Variables pragmáticas:**

#### **1. Variables internas:**

**Estados de necesidades:** lo que quiero decir, que quiero significar. Es lo mismo que es estado de motivaciones, lo que estoy motivado para comprender; es decir, lo que digo o comprendo está condicionado o depende de lo que yo quiero decir o entender.

**Estados de posibilidades:** lo que puedo decir, las posibilidades a la hora de hablar de un tema y de comprenderlo. Los conocimientos condicionan lo que puedo decir.

#### **2. Variables externas:**

**Estados situacionales:** lo que conviene decir, voy a decir lo que me convenga. La situación determina el lenguaje.

**Estados referenciales:** lo que tiene sentido decir; el entorno influye de modo que lo que se diga tenga sentido. Por ejemplo, no podemos decir que estuvimos en un prado rosa.

Aprender y desarrollar el lenguaje, aprender a hablar, no es aprender a pronunciar, discriminar y combinar palabras con significado, no sólo es la estructura gramatical,

la lingüística evolutiva; sino, sobre todo, aprender a usarlas y entenderlas en un contexto, de acuerdo con las circunstancias, es sobre todo el uso comunicativo, la pragmática evolutiva.

### **1.5. Enfoques, modelos, paradigmas, teorías y corrientes pedagógicas actuales centradas en el alumno**

Es un hecho indiscutible que las instituciones educativas han tratado de ajustarse a los requerimientos de diverso orden que les plantea su entorno socioeconómico y cultural y que esta capacidad les ha permitido desarrollarse y mantener su vigencia como instituciones sociales a lo largo de su historia.

La época actual, caracterizada por diversos y complejos fenómenos - globalización, desarrollo científico y tecnológico rápido y complejo, diversificación de las fuentes de acceso al conocimiento, entre otros, ha generado la necesidad de desarrollar importantes modificaciones en sus funciones, particularmente en lo que concierne a su tarea de generación y distribución social de conocimiento.

Estos nuevos enfoques en cuanto a la construcción de conocimiento se orientan básicamente a enfatizar la importancia de la contextualización del saber producido, por una parte, y por otra, a la generación de nuevas estrategias en los actores que producen y los que se apropian de éste para utilizarlo en situaciones concretas.

Estos cambios no se limitan a las formas en que se produce conocimiento, sino que alcanza, de manera ineludible, a las modalidades a través de las cuales se organiza pedagógicamente y se hace llegar a los individuos, a través de prácticas y dinámicas de enseñanza y de aprendizaje.

Algunas de esas recomendaciones se pueden sintetizar en el Proyecto Principal de Educación:

“1. Dar la máxima prioridad a las competencias básicas de aprendizaje para acceder a la cultura, la información, a la tecnología y para continuar aprendiendo. El aprendizaje efectivo de estas competencias requiere la utilización de nuevos métodos y medios de enseñanza.

El dominio de las competencias básicas debe complementarse con aprendizajes que favorezcan el desarrollo de capacidades de equilibrio personal, de relación interpersonal, de inserción social y desarrollo cognitivo, prestando especial atención al aprendizaje de habilidades que permitan aprender a aprender e interpretar, a organizar, analizar y utilizar la información.

2.- Transformar los procesos pedagógicos de forma que todos los estudiantes construyan aprendizajes de calidad. Los procesos pedagógicos deben estar centrados en el alumno, utilizando una variedad de situaciones y estrategias para promover que todos y cada uno realicen aprendizajes significativos, participen activamente en su proceso y cooperen entre ellos”<sup>55</sup>.

En el caso de nuestro país, se señala la necesidad de:

Promover en las instituciones educativas el desarrollo y la operación de proyectos que tengan por objeto incorporar enfoques educativos que desarrollen la capacidad de los estudiantes de aprender a lo largo de la vida y consideren:

El aprendizaje colaborativo, la atención a las trayectorias personales de formación de los estudiantes, el desarrollo de hábitos y habilidades de estudio y el uso eficiente de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Una presencia activa del estudiante, así como mayor tiempo de aprendizaje guiado, independiente y en equipo.

En otro apartado propone:

“...una educación de buena calidad que forme profesionistas, especialistas y profesores- investigadores capaces de aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y disciplinas. ...se fomentará que la actividad educativa en las instituciones esté centrada en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y en el desarrollo de su capacidad de aprender a lo largo de la vida”<sup>56</sup>.

Lo anterior permite afirmar que el aprendizaje se ha convertido en uno de los mayores desafíos de nuestra sociedad. Si el individuo se mueve en un mundo cada vez más complejo y cambiante, no puede conformarse con adquirir las destrezas básicas ni un conjunto predeterminado y finito de saberes adquiridos en un escenario escolarizado. Tiene que aprender a lo largo de toda su vida, en diversos

---

<sup>55</sup> UNESCO. *Séptima reunión del Comité Intergubernamental*. 2001. Pág. 87-88.

<sup>56</sup> *Ibíd.*, pág. 105.

espacios y, además, debe aprender a sacar provecho de su experiencia, de sus éxitos y sus fracasos y transferirlos a nuevos contextos para resolver los retos que le plantean.

Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de generar condiciones que posibiliten a los individuos lograr aprendizajes relevantes para lograr su inserción social y productiva así como la construcción de una identidad personal, dentro de un contexto sociocultural determinado.

El currículo tiene que modificar su diseño tradicional para enfocarse más directamente al aprendizaje, incorporando los ejes que propone Jacques Delors: conocer, hacer, aprender, convivir, ser.

Se pretende formar estudiantes, y más adelante, profesionales creativos, innovadores, con capacidad para resolver de manera ética y competente las situaciones que su actividad académica y su práctica como profesional les presentará en su momento.

Un enfoque educativo centrado en el aprendizaje está caracterizado por incorporar un conjunto de objetivos, estrategias y recursos orientados a lograr aprendizajes significativos de los objetivos curriculares, por una parte y por otra, a aprender a aprender, enfatizando la actividad autónoma del alumno.

Aunque en la actualidad se aprecia un rechazo generalizado a la idea de que el estudiante es solamente un receptor y reproductor de los saberes culturales y científicos; y de que el aprendizaje y el desarrollo intelectual se reducen a una mera acumulación de información, no se ha logrado una transformación importante en el sentido de desplazar el enfoque tradicional centrado en la enseñanza para dar lugar a uno centrado en el aprendizaje del sujeto.

La posibilidad de lograr aprendizajes relevantes y pertinentes implica que el estudiante sea considerado como una totalidad, desde el punto de vista de su capacidad para poner en juego ciertos procesos de diversa índole; es decir, debe aceptarse que existe un conjunto de factores cognitivos, afectivos, motivacionales y

materiales que desempeñan un papel fundamental en la movilización de los recursos de los estudiantes, los cuales son ineludibles si se pretende transitar hacia metas educativas cada vez más importantes.

Desde los paradigmas en psicología de la educación, se considera que el proceso de aprendizaje en las instituciones educativas puede ser analizado desde dos perspectivas:

- ✓ A partir de los procesos psicológicos que el sujeto pone en juego para aprender.
- ✓ Con base en un conjunto de mecanismos sociales y culturales susceptibles de generar condiciones que apoyan el aprendizaje.

Estas dos vertientes se relacionan estrechamente y ofrecen la posibilidad de explicar e intervenir en el fenómeno educativo, particularmente en los aprendizajes, desde diversas disciplinas: psicología, sociología, antropología y en general, las incluidas en el campo de las ciencias de la educación.

Las distintas concepciones del aprendizaje que fundamentan el currículum en las instituciones educativas (conductismo, cognoscitivismo, constructivismo, psicología sociocultural, algunas teorías instruccionales, entre otras) así como las estrategias de intervención para mejorarlo, expresan la convergencia de distintas perspectivas y enfoques psicológicos.

Es necesario analizar al sujeto, su particular estructura cognitiva, su forma de percibir el mundo, sus intereses y motivaciones hacia el aprendizaje, las posibilidades reales y potenciales de incorporación y permanencia en los procesos educativos.

Los hallazgos de las diferentes corrientes y escuelas acerca del sujeto, de la forma en que aprende y de los factores que intervienen en el proceso. Algunas de sus propuestas, tanto por el rigor conceptual como por su potencial de intervención se han considerado como verdaderos paradigmas y, tal como ocurre en otros ámbitos

científicos, los paradigmas se cuestionan, se interpelan, evolucionan y pueden perder vigencia frente a otros.

Cada uno de los paradigmas que tienen una presencia significativa en el ámbito de la educación, particularmente en cuanto al aprendizaje y a la enseñanza, han hecho posible el surgimiento de explicaciones y de instrumentos metodológicos y tecnológicos para abordar tales procesos desde diferentes dimensiones.

Paradigmas psicopedagógicos actuales centradas en el alumno. Solo se mencionarán algunos de los elementos de los **paradigmas psicológicos** que apoyan la construcción de una base teórica para los enfoques centrados en el aprendizaje.

**1.5.1. El Paradigma Conductista.** Este paradigma surge en la década de 1930 y es el que mayor vigencia ha mantenido a lo largo del tiempo. Tiene una larga tradición de estudio e intervención y es uno de los que más proyecciones de aplicación han logrado en el ámbito educativo.

Este paradigma se ha caracterizado por su interés en hacer de la psicología una ciencia rigurosa, para lo cual desarrolla una gran cantidad de investigación básica de carácter experimental en laboratorio. Sus propuestas de aplicación se concentran en el denominado "análisis conductual aplicado a la educación".

La problemática central del paradigma es el estudio descriptivo de la conducta observable así como de sus factores determinantes, los cuales son considerados como exclusivamente ambientales. Los procesos no observables son excluidos del terreno de la investigación y análisis de esta corriente.

El ambiente, en consecuencia, es el que determina la forma en que se comportan los organismos. Por lo tanto, el aprendizaje va a depender de la forma en que se realicen estos arreglos ambientales, de manera que se organicen los diversos estímulos que den origen a respuestas específicas.

La influencia del medio ambiente es tan importante que reduce al mínimo la posibilidad del sujeto de reaccionar de manera autónoma. En consecuencia, el



aprendizaje es comprendido como un proceso mecánico, asociativo, basado exclusivamente en motivaciones extrínsecas y elementales, y cuyo sustento radica en los arreglos ambientales y en la manipulación exterior.

Este paradigma ha hecho importantes aportaciones al campo educativo. Entre éstas cabe mencionar las siguientes:

**El condicionamiento clásico.** El condicionamiento clásico puede ser definido como la respuesta condicionada que un organismo emite ante un estímulo neutro, por el hecho de estar asociado otro estímulo que no lo es. Se le considera como aprendizaje porque los organismos son capaces de adquirir nuevas respuestas ante determinados estímulos que, en otras situaciones eran prácticamente neutros, pero que adquieren un carácter de generadores de tales respuestas por el hecho de estar asociados a otros que sí lo son.

**El aprendizaje asociativo clásico.** Esta aportación de Pavlov es considerada como una revolución en el mundo de la psicología en la medida que inició la explicación, al menos parcialmente, del aprendizaje, que es el proceso básico de la educación.

Dentro de esta corriente de pensamiento, uno de los autores que adquirió gran importancia en la educación es E. L. Thorndike, autor de la teoría conexionista, quien realizó un conjunto de observaciones que influyeron de manera importante en la aplicación del paradigma al campo educativo. Para este autor, el aprendizaje es un proceso gradual de ensayo y error, a partir del cual formula su ley del efecto.

El autor propone los siguientes principios acerca del aprendizaje:

- ✓ No se debe forzar un aprendizaje sin antes cerciorarse de que son posibles las respuestas, tal y como se había establecido a partir de la investigación acerca de los procesos de maduración (ley de la disposición).
- ✓ No esperar que alguien haga o aprenda algo si no es recompensado (ley del efecto).
- ✓ No confundir la práctica con la simple repetición, tan utilizada por los profesores tradicionales (copiar 100 veces...) y no llevarla a cabo sin

garantizar que la respuesta correcta vaya seguida de algún tipo de recompensa (ley del ejercicio).

Otra de las aportaciones relevantes a la comprensión y promoción del aprendizaje desde este paradigma es la realizada por Guthrie. A diferencia de Thorndike, este autor señala que el aprendizaje no es gradual, sino que es una operación de todo o nada, ya que los estímulos nunca son los mismos, en consecuencia, la respuesta nunca puede ser la misma. En ese sentido, la práctica es necesaria para poder encontrar respuestas distintas ante estímulos distintos. Si fueran siempre los mismos, la práctica sería innecesaria.

Algunas de sus aportaciones más importantes al campo educativo son las siguientes:

- ✓ El propósito de la educación es que el sujeto logre cambios estables en la conducta, para lo cual se deben utilizar diversos tipos de reforzadores.
- ✓ El conocimiento es una copia de la realidad y se acumula mediante simples mecanismos de asociación.
- ✓ La enseñanza debe ser oportuna. No se debe intentar cuando no hay posibilidad de éxito en la respuesta, pues los estímulos se asocian inadecuadamente con las diversas situaciones que se presentan.
- ✓ Se debe procurar que la última reacción del que aprende sea la respuesta correcta o deseada.

Skinner (1954, 1970) se interesó no solamente en la formulación teórica sino, fundamentalmente, en desarrollar técnicas de cambio de conducta y en aplicarlas de forma operativa y social, particularmente en el campo de la educación.

En esa perspectiva, analiza y distingue diversos tipos de procesos de condicionamiento: el respondiente y el operante. El primero equivale al planteamiento de Pavlov, y generalmente corresponde con una respuesta de carácter neurovegetativo. El operante es una respuesta activa, emitida por el organismo ante estímulos muy específicos.

Skinner se centra en el condicionamiento operante y recurre a ciertos dispositivos experimentales (caja de Skinner) para demostrar sus planteamientos. Este autor distingue entre estímulos positivos y negativos. Los primeros incrementan la frecuencia de respuestas deseables, y los segundos, las respuestas de huida y evitación.

Un paradigma como el conductismo, que pone de relieve los aspectos periféricos del comportamiento, poco podría aportar a la comprensión del aprendizaje y del proceso educativo en estos momentos, dado que éste se basa sobre todo en material simbólico y, en consecuencia, los procesos cognoscitivos superiores son los responsables de su asimilación y elaboración.

**Corriente denominada Tecnología Educativa.** El paradigma, en general, asume como supuesto básico que la enseñanza consiste en proporcionar información a los estudiantes (depositar información), con base en un detallado arreglo instruccional, para que estos la adquieran. Skinner (1970) expresa “enseñar es expender conocimientos, quien es enseñado aprende más rápido que aquel a quien no se le enseña”.

El trabajo del profesor, entonces, consiste en arreglar conjuntos de estímulos y condiciones de reforzamiento, particularmente los de naturaleza positiva y evitar los negativos (castigos). La evaluación se centra en los productos del aprendizaje, sin considerar los procesos; es decir, lo que cuenta es lo que ha logrado un estudiante al final de una actividad, una secuencia o un programa, sin intentar analizar los procesos cognitivos o afectivos involucrados en el aprendizaje.

Los principios básicos con los que el conductismo ha desarrollado su sistema y su tecnología de enseñanza son los siguientes:

1- Principio de la planificación:

- a) Necesidad absoluta de planificar la enseñanza, especificando los objetivos comportamentales u operativos que deben lograrse, de forma que los resultados puedan ser evaluados objetivamente.

- b) Análisis de tareas.
- c) Diagnóstico de las competencias de partida (línea base).
- d) Diseño y selección de materias y técnicas e) tipo de enseñanza.
- f) Evaluación sistemática.
- g) Recuperación de las deficiencias obtenidas.

2.- Principio de la comportamentalidad manifiesta. Se refiere a la necesidad de llevar a cabo un diagnóstico y tratamiento de las competencias, entendidas como expresión de conducta observable. No existe preocupación por evaluar rasgos o aptitudes sino que se insiste en evaluar y tratar las conductas más próximas y comprometidas con el proceso de aprendizaje.

3.- Principio de la graduabilidad. Establece que es necesario trabajar paso a paso, es decir, desde las unidades más sencillas y elementales hasta llegar a otros conocimientos y habilidades más complejas.

4.- Principio de dominio-avance. Como el programa está totalmente estructurado, es posible detectar el nivel de dominio del material y de las secuencias de la tarea de un determinado nivel, antes de pasar al próximo.

5.- Principio de oportunidad de respuesta. Se permite todo el tiempo la emisión de respuestas hasta lograr el dominio necesario.

6.- Principio de actividad. La enseñanza es fundamentalmente activa. El estudiante tiene que emitir respuestas continuamente, ya sea a través de un sistema de enseñanza programada o de un sistema de preguntas orales por parte del profesor. Sin embargo, no distingue entre actividad reactiva y propositiva.

7.- Principio del control de estímulos. Se le conoce también como control de los antecedentes de la conducta escolar. El control de estímulos es la parte que más se identifica con la función de la instrucción.

8.- Principio del control de refuerzos. Proporciona retroalimentación a las respuestas dadas). Se valora la necesidad de proporcionar elogios o señalamiento de fallas adecuadamente distribuidos en el proceso de logro de los objetivos específicos.

9.- Principio de evaluación sistemática. La retroalimentación desempeña un papel motivacional y también de orientación, ya que permite saber si el alumno ha logrado los objetivos señalados. Si el resultado está bien se pasa a la siguiente unidad; si está mal, el proceso comienza de nuevo.

Este conjunto de principios se ha visto expresado con gran claridad y precisión en programas como el de Instrucción Directa y en el Sistema Personalizado de Enseñanza de Keller.

El paradigma ha sido criticado por razones asociadas a la falta de explicación de numerosos fenómenos y a la visión reduccionista del comportamiento humano que de ello se deriva. Entre otros cuestionamientos se señala que el paradigma propone un modelo de hombre básicamente adaptativo y pasivo, poco creador, negándole la posibilidad de desarrollar una actividad intelectual autónoma.

La enseñanza es una forma de “adiestrar-condicionar” para así “aprender - almacenar”, desconociendo los aspectos más profundos del aprendizaje y reforzando una pedagogía centrada en las conductas observables. La programación es el instrumento facilitador de este adiestramiento. Este modelo pretende asegurar la acción en el aula por medio del diseño y la programación de objetivos operativos, no obstante su poca utilidad en la realidad. Generalmente no se da una clara continuidad entre lo programado y lo realizado, o bien, se da una continuidad mecánica. Se centra en destrezas útiles, olvidando la formación de modelos de pensamiento que ayuden al hombre a comprenderse a sí mismo y al mundo que le rodea.

**1.5.2. Paradigma Cognitivo o Cognoscitivo.** La ausencia o insuficiencia de explicaciones del conductismo da lugar a la emergencia de otros enfoques y perspectivas dentro de la Psicología. Estas corrientes alternativas o divergentes se caracterizan por destacar los aspectos cognitivos de la conducta, aspectos internos

relacionados con la adquisición y procesamiento de la información, con lo cual la psicología recupera una realidad fundamental de su objeto de estudio. Es lo cognitivo, precisamente, lo que distingue las conductas psicológicas de las conductas fisiológicas.

Otro factor que influye en la aparición de un nuevo paradigma es la influencia que tienen, en el desarrollo de la disciplina psicológica, los avances tecnológicos de la postguerra en Estados Unidos, particularmente los originados en las comunicaciones y la informática. Adicionalmente, cabe mencionar las aportaciones de la gramática generativa de Chomsky, que busca explicar un proceso cognitivo complejo (el lenguaje) mediante un sistema de reglas internas.

Es complejo y difícil el tratar de definir el cognoscitismo, ya que no se trata de un paradigma único sino que involucra a un conjunto de corrientes que estudian el comportamiento humano desde la perspectiva de las cogniciones o conocimientos así como de otros procesos o dimensiones relacionados con éstos (memoria, atención, inteligencia, lenguaje, percepción, entre otros), asumiendo que dicho comportamiento puede ser estudiado en sus fuentes o capacidades y en sus realizaciones (actuación).

**Características esenciales del paradigma.** El paradigma se interesa en el estudio de las representaciones mentales, en su descripción y explicación, así como el papel que desempeñan en la producción de la conducta humana. Para ello, los teóricos del paradigma utilizan como recurso básico la inferencia, dado que se trata del estudio de procesos cognitivos y de entidades no observables de manera directa. En consecuencia, consideran necesario observar al sujeto y realizar análisis deductivos sistemáticos en la investigación empírica, de manera que se logren descripciones y explicaciones detalladas.

Cabe destacar el trabajo de dos autores: D. Ausubel y J. Bruner. Ambos constituyen el pilar de una gran cantidad de propuestas de gran vigencia en los momentos actuales; con base en sus teorías se han diseñado propuestas que han dado origen a la denominada “psicología instruccional”. Algunas de las aportaciones más relevantes del paradigma son:

- ✓ La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.
- ✓ Las aplicaciones educativas de la teoría de los esquemas.
- ✓ Las estrategias instruccionales y la “tecnología del texto”.
- ✓ Los programas de entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas.
- ✓ El enfoque de expertos y novatos.

Considerando el interés que, para fundamentar los enfoques educativos centrados en el aprendizaje desde el punto de vista psicológico y pedagógico, reviste este paradigma, se expondrán de manera sintética los aspectos señalados líneas arriba.

La teoría de David Ausubel acerca del aprendizaje significativo<sup>57</sup>, es una de las precursoras dentro del paradigma cognitivo. Adquiere gran relevancia en las condiciones actuales debido a dos razones fundamentales:

- ✓ Se trata de una propuesta sobre el aprendizaje en contextos escolarizados.
- ✓ La aplicabilidad de sus propuestas le ha asegurado su vigencia hasta nuestros días.

Para este autor, existen diferencias en los procesos de aprendizaje que se producen en las aulas, y estas diferencias se refieren en primer lugar, al tipo de aprendizaje que realiza el estudiante; en segundo lugar, se relacionan con el tipo de estrategia o metodología de enseñanza que se utiliza.

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. De aquí se desprende la noción de aprendizaje significativo, la cual va a marcar un cambio fundamental en cuanto a la concepción de ese proceso.

La sustantividad trata de decir que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es lo esencial del conocimiento, de las ideas y no las palabras utilizadas para expresarlas.

---

<sup>57</sup> El aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e información representadas en cualquier campo de conocimiento; es el proceso mediante el cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende.

Cuando el material educativo solamente se puede relacionar de manera arbitraria y lineal, es decir, cuando no aporta significados al sujeto, el aprendizaje se considera mecánico o automático. El significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el individuo.

La diferencia fundamental entre aprendizaje mecánico o automático (repetitivo o memorístico) y aprendizaje significativo se encuentra en la posibilidad de relación con la estructura cognitiva. En consecuencia, la variable fundamental para el aprendizaje significativo es el conocimiento previo, es decir, la estructura cognitiva del estudiante.

Ausubel enfatiza el método expositivo y el aprendizaje en su nivel más elevado, es decir, a través del lenguaje verbal; otorga más importancia a la dimensión informativa que a la formativa y a los aspectos reproductivos más que a los productivos. Señala que las personas aprenden mediante la organización de la nueva información, ubicándola en sistemas codificados.

Ausubel distingue entre aprendizaje receptivo repetitivo memorístico (no significativo) y aprendizaje significativo receptivo. La responsabilidad del profesor, en este sentido, consiste en propiciar situaciones didácticas que favorezcan el aprendizaje significativo, dado que este se asocia con niveles superiores de comprensión y es más resistente al olvido.

Hay autores que consideran que el aprendizaje significativo por recepción es el más importante, incluso más que los aprendizajes que se logran por descubrimiento ya que los estudiantes no van a descubrir conocimientos continuamente, especialmente los de gran dificultad conceptual.

Esto se fundamenta, en primer lugar, en el hecho de que la mayor parte de la información que se aprende en esos niveles se expresa en lenguaje oral o escrito y quien la presenta -el profesor- debe haberla preparado previa y adecuadamente; asimismo, se considera que la perspectiva de aprendizaje por descubrimiento significativo es más costosa. Por otra parte, en estos niveles educativos, el estudiante cuenta ya con capacidades de razonamiento abstracto que no se presentan en los



niños pequeños, las cuales les permiten acceder a la información y relacionarla con sus aprendizajes previos.

El problema que se ha presentado en las instituciones educativas radica en el hecho de que, en general, se busca que la información que aporta el profesor o la que está en los materiales de estudio se aprenda de manera repetitiva, memorística, sin referirla a los esquemas del sujeto y sin reconocer los elementos sustanciales de los objetos a aprender.

Para Ausubel, el aprendizaje es producto de la aplicación reflexiva e intencional de estrategias para abordar la información, concretamente los contenidos escolares; estas se caracterizan como los procedimientos o cursos de acción que utiliza el sujeto como instrumentos para procesar la información (codificar, organizar, recuperar). En otros términos, las estrategias de aprendizaje constituyen un “saber cómo conocer”, de ahí su importancia.

Se han propuesto diversas tipologías y formas de clasificación de las estrategias de aprendizaje, en función de criterios más o menos específicos. Sin embargo, de una manera genérica, es posible señalar dos grandes grupos:

- ✓ Las estrategias que permiten un procesamiento superficial de la información, como las orientadas al repaso (subrayado, notas, etc.).
- ✓ Las que promueven un aprendizaje profundo de la información, como las estrategias de elaboración conceptual, verbal, etc.

Además de que el sujeto desarrolle esas estrategias, es importante que también adquiera 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).

El proceso de enseñanza supone la utilización de procedimientos o recursos por parte del profesor, tratando de lograr aprendizajes significativos en sus alumnos. La mayor

parte de los autores que pertenecen a esta corriente señalan que un objetivo prioritario en la institución educativa es que los individuos aprendan a aprender, lo cual supone enseñarlos a pensar.

Actualmente, una de las líneas de trabajo más importantes del paradigma cognitivo es la relacionada con el desarrollo de metodologías de intervención en áreas específicas de los contenidos curriculares.

Durante toda la década de los sesenta, Ausubel trabaja sobre el aprendizaje verbal y el aprendizaje significativo para destacar la enseñanza expositiva o por recepción, frente a los postulados del aprendizaje por descubrimiento de Bruner; este autor plantea, como base de su teoría, que el ser humano no puede desarrollarse si no es mediante la educación y que, forzosamente, el desarrollo del pensamiento es ayudado desde el exterior. Considera que el conocimiento es poder y que la escuela, en lugar de contribuir a reproducir un sistema clasista, debería apoyar su transformación.

Bruner piensa que el desarrollo del individuo se lleva a cabo en etapas, pero le atribuye más importancia al ambiente que al desarrollo. Las etapas que marca son la ejecutora, la icónica y la simbólica.

Para este autor, los procesos educativos son prácticas y actividades sociales mediante las cuales los grupos humanos ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada.

La teoría instruccional de Bruner establece los siguientes aspectos:

Crear una disposición favorable al aprendizaje

- ✓ Estructurar el conocimiento para estructurar su comprensión.
- ✓ Establecer la secuencia más eficiente para presentar los contenidos que se deben aprender.
- ✓ Especificar los procedimientos de recompensa y castigo, procurando abandonar las motivaciones extrínsecas a favor de las intrínsecas.
- ✓ La predisposición favorable al aprendizaje se alcanza cuando este es significativo.

- ✓ La motivación es un factor determinante en el aprendizaje, y esta solo proviene del valor que el estudiante le atribuye al propio saber.

Bruner propone el concepto del currículo en espiral (o recurrente), el cual supone que, a medida que se avanza a niveles superiores, los núcleos básicos de cada materia aumentan en cantidad y profundidad y pueden ir de lo intuitivo a lo simbólico, de lo manipulativo a lo simbólico, etc. De hecho, para Bruner es posible enseñar cualquier tema, en cualquier etapa de desarrollo del individuo.

El aprendizaje debe centrarse en dichas estructuras ya que esta modalidad de organización presenta ventajas tales como favorecer la comprensión y la memorización, ayuda, además, a obtener transferencias adecuadas y posibilita la aplicación a nuevos problemas.

Uno de los autores pertenecientes a la corriente cognoscitivista más moderna es R. Feuerstein. Su modelo teórico-práctico sobre la modificabilidad estructural cognitiva presenta algunos aspectos de particular interés en el desarrollo de enfoques educativos centrados en el aprendizaje, particularmente en el contexto de las instituciones de educación superior nacionales, en las cuales se presentan situaciones que ponen en evidencia ciertas carencias cognitivas y motivacionales que, sin duda, inciden en el logro de resultados educativos de mejor calidad.

Su teoría se enfoca al mejoramiento de la capacidad de la inteligencia a través de modalidades de intervención cognitiva. La técnica desarrollada por Feuerstein, denominada Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) ha sido utilizada con resultados positivos en contextos educativos con grados importantes de privación sociocultural como grupos marginados, indígenas, entre otros. Esto genera, en muchos casos, insuficiente desarrollo cognitivo o deficiencias intelectuales, lo cual impide a los estudiantes beneficiarse de la información y del aprendizaje.

Para este autor, la modificabilidad estructural cognitiva se basa en el supuesto de que el organismo humano es un sistema abierto y controlable a los cambios cognitivos y que la inteligencia es modificable a partir de procesos de experiencia e

intervención cognitiva. Las variables fundamentales que apoyan su teoría son las siguientes:

- ✓ La inteligencia es un resultado de la interacción entre el organismo y el ambiente. El Coeficiente Intelectual (CI) se desarrolla de acuerdo con las posibilidades y la riqueza cultural del ambiente.
- ✓ El potencial de aprendizaje: indica las posibilidades de un sujeto para aprender, en función de la interacción con el medio. Serán mayores si el ambiente es más rico, culturalmente. La cultura: incluye los valores, creencias, conocimientos, transmitidos de una generación a otra.
- ✓ La estructura de la inteligencia es modificable por medio de la intervención oportuna y la mediación adecuada en el aprendizaje.

Dicha mediación implica el desarrollo de ciertas capacidades y destrezas que facilitan la modificación de la estructura de la inteligencia, al transformar alguno de sus elementos. Por ejemplo: la estructura de la inteligencia se puede modificar por el aprendizaje de las Matemáticas, siempre y cuando éstas se orienten al desarrollo de dos capacidades básicas: el razonamiento lógico y la orientación espacio-temporal, por medio de destrezas como las de calcular, representar, medir, comparar, localizar, elaborar planos, etc.

La inteligencia es siempre susceptible de enriquecimiento, salvo en condiciones de lesión orgánica grave.

Las diferencias individuales, sociales y contextuales pueden generar avances más lentos o más rápidos, pero siempre será posible mejorar el desarrollo cognitivo si la intervención es adecuada.

**1.5.3. Paradigma Sociocultural.** El autor más representativo de esta corriente es Lev S. Vygotsky quien desarrolla el paradigma a partir de la década de 1920. Es, en comparación con los otros paradigmas, el de menor tradición en el campo educativo, al menos en los países occidentales, pues su análisis y utilización no tiene más de veinticinco años. Sin embargo, empieza a considerarse como fundamento de ciertas experiencias, especialmente aquellas relacionadas con el aprendizaje colaborativo en modalidades educativas a distancia y en educación basada en competencias.

El paradigma sociocultural se relaciona con el paradigma cognitivo, aunque considera con mayor interés la influencia que en el aprendizaje ejercen las influencias escolares y socioculturales. Su posibilidad de utilización en el campo de la educación, a diferencia de otros paradigmas o corrientes, ha sido factible por el hecho de que Vygotsky establece con gran claridad la relación entre la psicología y la educación.

El planteamiento de este autor recibe una influencia importante del materialismo dialéctico, la cual va a reflejarse en sus concepciones teóricas y metodológicas.

El núcleo teórico del paradigma está constituido por los siguientes elementos:

- ✓ Las funciones psicológicas superiores tienen su raíz en las relaciones sociales. Esto significa que la comprensión, la adquisición del lenguaje y los conceptos, entre otros procesos, se realiza como resultado de la interacción del individuo con el mundo físico pero, particularmente, con las personas que lo rodean. Los adultos, entre ellos los profesores, facilitan la adquisición de la cultura social y sus usos, tanto cognitivos como lingüísticos. El sujeto aprende las cosas apropiándose de la experiencia socio-histórica de la humanidad, a través de la intercomunicación con el resto de los seres humanos.
- ✓ Los procesos psicológicos superiores pueden entenderse mediante el estudio de la actividad mediada instrumental. Para poder actuar sobre los objetos, el individuo tiene que utilizar ciertos instrumentos de naturaleza sociocultural los cuales, según Vygotsky (1979) son básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos. Cada uno de ellos orienta en cierto sentido la actividad del sujeto: las herramientas permiten que el sujeto transforme los objetos (orientados externamente), mientras que los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad (orientados internamente).
- ✓ Para este paradigma, el buen aprendizaje es aquél que precede al desarrollo, contrariamente a lo que plantea la corriente constructivista. La teoría psicogenética establece que, para que el sujeto adquiera ciertos aprendizajes, es necesario que alcance los niveles cognitivos que cada uno de los estadios de desarrollo supone. Vygotsky considera que es precisamente el aprendizaje

logrado a través de la participación en actividades organizadas y con el apoyo de otros individuos más preparados, como se puede incidir en el desarrollo de procesos cognitivos más complejos.

- ✓ La enseñanza, debidamente organizada, puede conducir a la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP), es decir, relacionar lo que es capaz de hacer ahora el sujeto con lo que será capaz de hacer mañana, con el apoyo de otros individuos más capaces. En esta perspectiva, el profesor es un agente cultural, un mediador entre el saber sociocultural y los procesos y mecanismos de apropiación por parte de los estudiantes.
- ✓ La enseñanza consiste, en crear zonas de desarrollo próximo con los alumnos, por medio de la estructuración de sistemas de andamiaje (sistemas de apoyo y ayuda) flexibles y estratégicos. El profesor debe promover los procesos de apropiación de los saberes y los instrumentos de mediación socioculturalmente aceptados, aprovechando su influencia y estimulando la participación de todos los estudiantes en un proceso de construcción colectiva. El concepto de andamiaje adquiere una importancia particular, en razón de las posibilidades que ofrece para promover el traspaso del control sobre los contenidos de un estudiante-novato, de manera que desarrolle las construcciones necesarias para aprender los contenidos.
- ✓ La instrucción se realiza mediante el aporte de apoyos estratégicos: especial importancia adquieren la conducta de imitación y el uso del discurso lingüístico (preguntas, demandas, peticiones, explicaciones, etc.). El maestro (experto) trata de enseñar, aunque no hay enseñanza directa en sentido estricto: más bien induce, modela, clarifica, resume o hace preguntas. Por su parte, los estudiantes proponen, ejercitan y practican las habilidades que se pretenden enseñar.

Algunas de las metodologías más interesantes propuestas por el paradigma se basan en las ideas de tutelaje experto y de aprendizaje cooperativo. La asimetría derivada del mayor dominio que tiene el profesor sobre los contenidos hace que en un principio, tenga un papel directivo.

En la medida en que conoce las competencias de los estudiantes y ha logrado establecer mecanismos de diálogo para negociar las ideas involucradas en el

aprendizaje de los contenidos, el profesor comienza a ceder el papel protagónico del proceso a los estudiantes, hasta lograr un manejo más autónomo y auto-regulado.

Algunas de las recomendaciones que hacen algunos de los autores adscritos al paradigma para que la intervención conduzca a aprendizajes verdaderamente significativos de los alumnos son:

- ✓ Tratar de integrar las actividades que los estudiantes realizan en contextos más amplios y con objetivos de mayor alcance, de manera que logren darles sentido.
- ✓ Promover la participación y un nivel creciente de implicación de los alumnos en las tareas mediante la observación, la crítica, la actuación, el diálogo.
- ✓ Utilizar de manera pertinente y explícita el lenguaje, con la intención de establecer una situación de intersubjetividad (profesor-aprendiz/estudiante) apropiada, que permita negociar significados evitándose incomprendidos en la enseñanza.
- ✓ Establecer sistemáticamente, vínculos entre lo que los estudiantes ya saben (conocimiento previo) y los nuevos contenidos del aprendizaje.
- ✓ Promover el uso cada vez más autónomo y auto-regulado de los contenidos, por parte de los estudiantes.
- ✓ Promover sistemáticamente la interacción entre los propios estudiantes, de manera que se involucren en acciones de apoyo mutuo, entre pares. De esta propuesta se deriva una de las estrategias más interesantes del paradigma: la enseñanza recíproca, la cual se sustenta en la creación de situaciones de andamiaje entre el “experto” y los estudiantes, así como de relaciones de cooperación entre los compañeros. Se forman grupos de trabajo con estudiantes de diversos niveles de competencia, de manera que, a través de la participación de todos se van desarrollando las habilidades propuestas. El papel del profesor o guía es, solamente, como observador empático de los estudiantes y, eventualmente, como inductor o modelador de ciertos aspectos.

La evaluación dinámica, propuesta por Vygotsky, se centra en el proceso de los estudiantes y se orienta a determinar los niveles de desarrollo alcanzados en un contexto determinado. Un interés particular de la evaluación es el poder detectar el

nivel de desarrollo potencial , así como el potencial de aprendizaje de los alumnos, de manera que sirvan para establecer las líneas de acción de las prácticas educativas.

Sin duda, de la propuesta sociocultural se han derivado una gran cantidad de aplicaciones que, en el momento actual, se encuentran en pleno desarrollo, particularmente en el campo de la enseñanza de la lectura y de la escritura y en el análisis del discurso en situación de enseñanza.

Es importante observar, con respecto a este paradigma, que varios de sus supuestos y líneas de trabajo pueden articularse de manera coherente con elementos que provienen de otros paradigmas, particularmente del cognitivo e incluso del constructivista, a los cuales aporta nuevas posibilidades de enriquecimiento.

**1.5.4. El Paradigma humanista.** Aunque para muchos autores no constituye en realidad un paradigma, en virtud de que no ha logrado consolidar sus principios y marcos de referencia interpretativos, es una corriente de gran relevancia en el ámbito educativo ya que ha señalado la importancia de la dimensión socio afectiva de los individuos, de las relaciones interpersonales y de los valores en los escenarios educativos, como factores determinantes o al menos muy influyentes en el aprendizaje de los estudiantes.

Históricamente, aparece como una posición conciliadora entre dos de los paradigmas predominantes en los Estados Unidos en la década de los cincuenta: el conductismo y el psicoanálisis. Por otra parte, la incorporación de líneas de orientación humanista en los currículos norteamericanos, aparece como resultado de las protestas por la excesiva deshumanización de éstos y por la falta de consideración a las características particulares de los estudiantes, situaciones que no permitían el desarrollo total de las capacidades de los jóvenes y provocaban fallas en el trabajo académico.

Algunos de sus representantes más destacados fueron A. Maslow, a quien se considera el padre del movimiento, G. W. Allport y particularmente, Carl Rogers.



La problemática fundamental en torno a la cual se desarrolla el paradigma humanista es el conocimiento y la promoción de los procesos integrales de la persona. Los humanistas, fuertemente influenciados por las corrientes existencialistas, parten del supuesto de que la personalidad humana es una totalidad, en continuo proceso de desarrollo. Y aunque se considera que para comprender al individuo es importante ubicarlo en su contexto, en realidad la mayor parte de los autores enfatizan las variables personales. Este aspecto se ha cuestionado por el alto grado de subjetividad que implica.

Los supuestos básicos de la corriente humanista son:

- ✓ El ser humano es una totalidad y no se le puede comprender a través de la fragmentación de procesos psicológicos moleculares.
- ✓ El hombre tiende naturalmente hacia su autorrealización y busca su trascendencia.
- ✓ El ser humano vive en relación con otras personas y esto es inherente a su naturaleza.
- ✓ Las personas se conducen, en el presente, con base en lo que fueron en el pasado y preparándose para el futuro.
- ✓ El hombre tiene libertad para elegir y tomar decisiones. Él es quien construye su propia vida.
- ✓ El hombre es intencional. A través de sus intenciones, propósitos y de su voluntad estructura una identidad personal que lo distingue de los demás.

Para los humanistas, la educación debe ayudar a los alumnos a que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser.

El aprendizaje significativo se produce cuando es auto iniciado y a condición de que el estudiante pueda visualizar los objetivos, contenidos y actividades como algo importante para su desarrollo y enriquecimiento personal. Es necesario, además, que se elimine del contexto educativo cualquier factor que pueda ser percibido como amenazante, por lo que es importante el respeto, la comprensión y el apoyo hacia los alumnos. Si se cubren estas condiciones, es probable que se produzca un aprendizaje

que será más duradero que los aprendizajes basados en la recepción y acumulación de información.

La educación humanista se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes y debe ayudarlos a ser más como ellos mismos y menos como los demás. El logro máximo de la educación es la autorrealización de los estudiantes en todas las facetas de su personalidad.

Frente a la educación tradicional, caracterizada por ser directa, rígida, autoritaria, con currículos inflexibles, centrados en el papel del profesor, aparece la educación humanista como una alternativa centrada en el desarrollo de la persona. Para ello es necesario atender a las necesidades individuales, proporcionarles oportunidades de autoconocimiento, de crecimiento y decisión persona.

Carl Rogers, uno de los más importantes representantes del enfoque, propone una educación democrática centrada en la persona, la cual consiste en otorgar la responsabilidad de la educación al estudiante.

Este autor asume que la persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje, siempre y cuando el contexto presente condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo.

El objetivo central de la educación es crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que sepan colaborar solidariamente con sus semejantes sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad. Para ello la educación debe integrar lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.

Como se comentó previamente, estos propósitos no pueden lograrse utilizando las modalidades tradicionales de enseñanza. Esta tiene que ser indirecta y excluye las metodologías o procedimientos formales (enfoque de la no directividad).

El docente debe permitir que los alumnos aprendan, impulsando y promoviendo todo tipo de experiencia que ellos mismos inicien o decidan emprender; debe interesarse

auténticamente en el estudiante como persona total, ser auténtico con ellos, rechazar toda posición autoritaria, entender sus necesidades y problemas, poniéndose en su lugar (empatía).

Es decir, se trata de una educación centrada en el alumno que requiere la utilización de recursos no tradicionales, diversos y cercanos a la realidad del estudiante, tales como el uso de problemas reales (incluso los de los propios alumnos); el establecimiento de contratos, es decir, la negociación de objetivos, de actividades y de los criterios para lograrlos; trabajos de investigación y desarrollo de proyectos, tutorías entre compañeros y, particularmente, el fortalecimiento de la autoevaluación.

Se considera que es el estudiante, con base en sus propios criterios, quien se encuentra en mejores condiciones para determinar y juzgar la situación de su proceso de aprendizaje, una vez realizadas ciertas actividades. El ejercicio de la autoevaluación les permitirá acrecentar su confianza en sí mismos, además de lograr capacidad de autocrítica y desarrollo de la creatividad.

Aun cuando existen numerosas recomendaciones y alternativas de aplicación del paradigma, en realidad no ofrece una teoría formalizada de enseñanza. Sin embargo, su presencia se advierte en la mayoría de los discursos educativos, como parte de los objetivos deseables a los que debe aspirar la educación.

**1.5.5. Paradigma constructivista.** El paradigma psicogenético constructivista es una de las corrientes psicológicas más influyentes en el momento actual y ha generado grandes expectativas para la reforma de los sistemas educativos en el mundo, no obstante que su pretensión ha sido fundamentalmente epistemológica<sup>58</sup>. Jean Piaget, es reconocido como su representante más importante.

La problemática fundamental del paradigma es epistémica. Piaget se cuestiona acerca de la forma en que el individuo construye el conocimiento, particularmente el científico, y cómo pasa de un estado de conocimiento a otro superior. Asimismo le

---

<sup>58</sup> Sus orígenes se ubican en la década de 1930.

interesa determinar la forma en que se originan las categorías básicas del pensamiento, tales como el espacio, el tiempo, la causalidad, entre otras.

En este proceso es fundamental el papel del sujeto: es él quien conoce. El sujeto cognoscente desempeña un papel activo en el proceso del conocimiento. Dicho conocimiento es resultado de una construcción por parte del sujeto, en la medida en que interactúa con los objetos.

Las categorías centrales de la teoría constructivista son la teoría de la equilibración y la teoría de los estadios. La primera permite explicar la forma en que el sujeto integra la nueva información a los esquemas previos que ha construido. Este proceso supone diversos pasos que van de un estado de equilibrio a su crisis o estado de desequilibrio posterior y su transición a otro, que lo abarca.

Con relación a la teoría de los estadios, Piaget establece que durante todo el desarrollo cognitivo se identifican claramente ciertas etapas, las cuales expresan formas específicas de actuación y cierta lógica particular de los sujetos. El autor reconoce tres etapas en el desarrollo intelectual: la sensorio motriz, la etapa de las operaciones concretas y la de las operaciones formales.

Piaget distingue también entre tres tipos de conocimiento que el sujeto puede elaborar cuando interacciona con los objetos físicos y sociales: conocimiento físico, lógico-matemático y social, el conocimiento lógico-matemático desempeña un papel fundamental en el aprendizaje, dado que permite conformar estructuras y esquemas; sin éste, los conocimientos físicos y sociales no pueden asimilarse ni organizarse cognitivamente.

Por lo que se refiere al campo educativo, puede decirse que Piaget, en realidad, no abordó cuestiones educativas de manera explícita, pero realizó un conjunto de escritos en los que se expresa su postura en ese ámbito y que ha servido para que muchos de sus seguidores sistematicen propuestas de orden pedagógico.

Algunos de los rasgos esenciales de la perspectiva constructivista de la enseñanza se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- ✓ Se centra en el sujeto que aprende. El individuo –tanto en los aspectos cognitivos como socio afectivo-no es un producto del ambiente ni de sus disposiciones o pulsiones internas.
- ✓ El conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una construcción del ser humano.
- ✓ Las personas son sujetos activos que aprenden, inician y aprovechan experiencias, buscan información para resolver problemas y reorganizan lo que ya saben para lograr nuevos aprendizajes.
- ✓ La construcción del conocimiento depende de los conocimientos o representaciones acerca de la realidad y de la actividad a realizar, así como de la actividad interna o externa que el sujeto realice. El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- ✓ El conocimiento es resultado del aprendizaje; en consecuencia, los modelos educativos deben enfatizar la propia construcción y organización del conocimiento del individuo.
- ✓ El aprendizaje se produce cuando entran en conflicto lo que el estudiante sabe con lo que debería saber.

**Paradigma de “La escuela nueva”.** La llamada “Escuela Nueva” fue un movimiento pedagógico heterogéneo iniciado a finales del siglo XIX. La escuela nueva, llamada también escuela activa, surge como una reacción a la escuela tradicional y a las relaciones sociales que imperaban en la época de ésta. Se constituye en una verdadera corriente pedagógica, en una propuesta educativa de nuevo perfil, quizás cuando al finalizar la primera guerra mundial, la educación fue nuevamente considerada esperanza de paz.

En la opinión de Ferriere (1982) los pedagogos de la escuela nueva fueron poseídos por un ardiente deseo de paz y volvieron a ver en la educación el medio más idóneo para fomentar la comprensión entre los hombres y entre las naciones, la solidaridad humana; desarrollar el amor fraternal sin importar diferencias de nacionalidad, de tipo étnico o cultural; que el impulso de vida se impusiera por fin sobre el instinto de muerte; que se pudieran resolver de manera pacífica los conflictos entre las naciones y entre los grupos sociales. De esta manera, la nueva educación tendría que ser capaz de formar a los individuos para la paz, la comprensión y la solidaridad.

Según el movimiento de la Escuela Nueva era importante denunciar y modificar los vicios de la educación tradicional: pasividad, intelectualismo, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo, verbalismo con el propósito de definir un nuevo rol a los diferentes participantes del proceso educativo. La noción de niño en este modelo debe estar basada en planteamientos del desarrollo, y el acto educativo debe tratar a cada uno según sus aptitudes. No hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño, ese interés debe ser considerado el punto de partida para la educación.

Respecto a la relación maestro-alumno se transita de una relación de poder-sumisión que se da en la escuela tradicional a un vínculo marcado por una relación de afecto y camaradería. Es más importante la forma de conducirse del maestro que la palabra. El maestro será pues un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. La autodisciplina es un elemento que se incorpora en esta nueva relación, el maestro cede el poder a sus alumnos para colocarlos en posición funcional de autogobierno que los lleve a comprender la necesidad de elaborar y observar reglas.

En este sentido, si se considera el interés como punto de partida para la educación, es innecesaria la idea de un programa impuesto. La función del educador será descubrir las necesidades o el interés de sus alumnos y los objetos que son capaces de satisfacerlos. Están convencidos de que las experiencias de la vida cotidiana son más capaces de despertar el interés que las lecciones proporcionadas por los libros. Se trata de hacer penetrar la escuela plenamente en la vida; la naturaleza, la vida del mundo, los hombres, los acontecimientos serán los nuevos contenidos.

En consecuencia, si hay un cambio en los contenidos, debe darse también un cambio en la forma de transmitirlos, así que se introdujeron una serie de actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa, y la creatividad. No se trataba sólo de que el niño asimilara lo conocido sino que se iniciara en el proceso de conocer a través de la búsqueda, respetando su individualidad.

A pesar de que sus principales representantes mantenían diferencias sustantivas, tanto en sus concepciones sobre la educación, sobre el niño, sobre la naturaleza

social de la institución escolar, como en el contexto político y sociológico en que se desarrollaron cada una de las escuelas pertenecientes al movimiento, existen correspondencias significativas entre ellos. Entre los representantes más destacados de esta nueva corriente pedagógica se encuentran: Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi, Dewey, Montessori, Ferrieri, Cousinet, Freinet, Piaget. Claparede y Decroly (Palacios, 1999).

**1.5.6. El paradigma de “La pedagogía liberadora”.** En los años setenta cuando el pedagogo Paulo Reglus Neves Freire, conocido como Paulo Freire<sup>59</sup>, marco un avance cualitativo en las ciencias de la educación al proponer una nueva mirada sobre cómo trabaja la cultura dominante para legitimar ciertas relaciones sociales.

La propuesta liberadora parte de una mirada dialéctica de la cultura, según la cual, ésta no solo contiene una forma de dominación, sino además las bases para que los oprimidos puedan interpretar la realidad y transformarla según sus propios intereses. Los fundamentos de su propuesta pedagógica se basan en que el proceso educativo ha de estar centrado en el entorno de los alumnos.

Freire supone que los educandos tienen que entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje:

“No basta con suponer, por ejemplo, que un estudiante sabe leer la frase “Mario ha sembrado fríjol en el campo”. El estudiante debe aprender a “Mario” en su contexto social, descubrir quién ha trabajado para producir la siembra y quién se ha beneficiado de este trabajo...”<sup>60</sup>

Para tales fines, Freire (1999) tuvo que recurrir a ciertas nociones básicas y hasta entonces escasamente utilizadas en el lenguaje de la pedagogía, como es el caso del poder, la deshumanización, concientización, ideología, emancipación, oprimido,

---

<sup>59</sup> En el período en que Freire escribe, contempla los traumas y dificultades por los que atraviesa la gran mayoría de los campesinos del norte de Brasil, producto de una educación alienante que lleva al pueblo a vivir su condición de miseria y explotación con una gran pasividad y silencio. El pueblo pobre es tratado como ignorante y es convencido de ello, lo que produce y explica la pasividad con que se soporta la situación de esclavitud en que se vive. En Brasil, la colonización tuvo características marcadamente depredadoras, lo que produjo una fuerte explotación convirtiéndola en una gran "empresa comercial", donde el poder de los señores dueños de las tierras sometía a la gran masa campesina y nativa del lugar, otorgándoles trato de esclavos. La educación de los colonizadores pretendía mostrar a los aborígenes la indignidad de su cultura y la necesidad de aplicar un sistema educativo cultural ajeno, que mantuviera esta situación de explotación e indignidad humana.

<sup>60</sup> Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Luz. Caracas. Venezuela. 1999. Pág. 102.

opresor, dialogicidad, antidialogicidad, concepción bancaria de la educación, educación problematizadora, radicalización, sociedad cerrada, sociedad en transición, democratización, conciencia intransitiva, conciencia ingenua o mágica, conciencia crítica, educación liberadora, alfabetización y otros muchos que han contribuido a criticar los mecanismos más usualmente utilizados en política de alfabetización, en tanto reducen los procesos de lectura, escritura y pensamiento a meras técnicas alienantes que no solo ignoran la cultura del oprimido, sino que además contribuyen a fortalecer las ideologías dominantes.

En tal sentido, numerosas experiencias populares de educación en todo el mundo han basado su método en los aportes de Freire. De todos los términos mencionados anteriormente valdría la pena recuperar al menos cuatro de su principal obra: Pedagogía del oprimido (1999), que orientan y clarifican el análisis de la corriente pedagógica liberadora de Freire que, sin duda, se constituye como entre los últimos pedagogos que han analizado la problemática educativa desde un punto de vista integral. Estos conceptos son:

- a. **Deshumanización:** Freire señala la “deshumanización” como consecuencia de la opresión. Esta, afecta no solamente a los oprimidos sino también a aquellos que oprimen.
- b. **Educación Bancaria:** En la educación bancaria la contradicción es mantenida y estimulada ya que no existe liberación superadora posible. El educando, sólo un objeto en el proceso, padece pasivamente la acción de su educador, el saber es como un depósito.
- c. **Educación Problematicadora:** La propuesta de Freire niega el sistema unidireccional propuesto por la “Educación bancaria” ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta constituyéndose un diálogo liberador.
  
- d. **La dialogicidad:** El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú, es la esencia de la educación como práctica de libertad<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Cfr. Freire, Paulo, Pedagogía del Oprimido, 1999, págs. 74-75.



El contexto histórico en donde se desarrolla esta corriente pedagógica contemporánea está matizado por las ideas nuevas y revolucionarias que surgen en América Latina en los años sesenta, además es interesante indagar sobre la formación personal de Freire, quién por una parte, da cuenta de su formación católica combinada con el lenguaje liberacionista proveniente de las corrientes progresistas del catolicismo, y, por otra, utiliza elementos de la dialéctica marxista que le permiten el uso de un patrón de visión y comprensión de la historia. No obstante, su enfoque también se nutre de otras corrientes filosóficas, como la fenomenología, el existencialismo, y el hegelianismo.

Freire plantea que el hombre debe ser partícipe de la transformación del mundo por medio de una nueva educación que le ayude a ser crítico de su realidad y lo lleve a valorar su vivencia como algo lleno de valor real.

El hombre no había desarrollado una capacidad de crítica que le permitiera liberarse de su sometimiento cultural.

Ahora bien, respecto al discurso pedagógico de la corriente liberadora, éste se constituye como un método de cultura popular cuya finalidad inmediata es la alfabetización, y en su dimensión más amplia como la educación entendida como práctica de la libertad, en donde se busca transformar el proceso educativo en una práctica del quehacer del educando. Freire (1999) partía de un presupuesto fundamental:

“No pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensar”<sup>62</sup>.

Al centrar su atención en los sistemas educativos, descubre que el elemento común que los caracteriza es que se trata de “una educación para la domesticación”. Es decir, el educando no es el sujeto de su educación. La caracterización que logra Freire de los sistemas de educación de su época suena todavía muy familiar en nuestros días:

---

<sup>62</sup> *Ibíd.*, pág. 120.

“La educación se torna un acto de depositar, en que los educandos son depositarios y el educador el depositante. En lugar de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias u objetos, reciben pacientemente, memorizan y repiten. He ahí la concepción bancaria de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos”<sup>63</sup>.

Finalmente, en esta corriente pedagógica se hace patente la deuda que tenemos con Freire en el sentido de haber concebido y experimentado un sistema de educación, así como una filosofía educativa, que se centró en las posibilidades humanas de creatividad y libertad en medio de estructuras político-económicas y culturales opresivas. Su objetivo es descubrir y aplicar soluciones liberadoras por medio de la interacción y la transformación social, gracias al proceso de concientización.

---

<sup>63</sup> *Ibíd.*, pág. 63.

## CAPITULO II

### LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA A LA LUZ DE LA RAZÓN

En este capítulo se tratarán aspectos relevantes sobre la actividad pedagógica a la luz de la razón, para ello se reflexionará acerca de la inserción del diálogo-intersubjetividad e inter-objetos que se necesita en todo proceso educativo; se demostrará la importancia de identificar y valorar los nexos entre todos los agentes de la educación mediados por el diálogo; se revisará las implicaciones que trae consigo la actividad pedagógica entendida como conocimiento y/o concebida como actividad; se reflexionará acerca de la importancia que tiene el ambiente educativo como factor primordial para el desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal del estudiante y por ende como principal escenario para la construcción del conocimiento, para cumplir con esta finalidad, es imprescindible que exista referentes para el accionar del docente, uno de esos referentes lo constituye el modelo educativo crítico y la relación interpersonal que este genera, es por esto que en uno de los subtemas de este capítulo se considera la relación ambiente-sujeto y conocimiento.

A continuación presentaremos las reflexiones antes referidas:

#### 2.1. Inserción del diálogo-intersubjetividad e interobjetos

**Se conoce que el ser humano es multidimensional y reciprocidad pura**, esta parece ser la opción que más conviene a su naturaleza, es en la reciprocidad donde se vuelve capaz de devenir, de ser y de actuar, por esta razón se dice que:

“Deviene con otros en el “ámbito del entre”, cuando comparte un proyecto de cambio como co-actor o co-protagonista. El diálogo fecundo es un “trialogo”, además de los dos polos de la diada, aparece el vínculo entre los co-actores, que es reconocido como una suerte de “tercer sujeto” de la relación triádica”<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> IVERN, Alberto, “Antropología de la Reciprocidad”, Congreso Internacional de Sociología de la Educación: “Globalización, Educación, Resistencia y Tecnologías” Editorial Harold, Buenos Aires Argentina, 1999, pág. 83.

En la producción de conocimientos, es decir de herramientas conceptuales para el cambio y en la producción de aprendizajes, de cambios en el saber-hacer y en el saber-de-sí, también se producen nuevas imágenes de sí y del mundo, nuevas subjetividades e inter-subjetividades, capaces de instituir nuevas posibilidades de ser-devenir. El proceso de producción de nuevas subjetividades es una suerte de alumbramiento, en cuanto aclara e inventa, ideas que los sujetos intervinientes no habían vislumbrado antes, nuevos mundos posibles y hasta ese momento impensados.

De allí que, pensar con otros se vuelve una incursión en lo impensado e inimaginado del “otro ser”; sin embargo, esto no lleva al extrañamiento sino al asombro de sí, de lo que no sabíamos que podíamos ser pero que inmediatamente reconocemos como algo que queremos ser, como algo que auténticamente somos como nuestra más plena identidad, es decir como algo que de algún modo ya éramos reciprocidad.

Además de lo arriba manifestado, el ser humano es un ser en relación con las cosas, con los objetos del mundo en el que se encuentra, los objetos se convierten así en parte complementaria del ser humano. En otras palabras, el ser humano es un ser en relación con los “otros” (humanos) y con las cosas (mundo), de todos ellos necesita y por ello, a todos debe cuidar y proteger.

En el caso concreto de la construcción del conocimiento, el sujeto requiere también del mundo externo, de los objetos y de los otros sujetos que interactúan con él.

### **2.1.1. El diálogo: la intersubjetividad**

Para hablar del diálogo y de la intersubjetividad en la actividad pedagógica, es necesario hacer alusión a la denominada opción pro-reciprocidad. Esta opción trata de recuperar cada instancia comunicacional como una oportunidad de construcción del mayor nivel posible de interacción humana, así podemos recuperar las huellas del futuro inscritas en la memoria socio-genética y aprovechar cada dificultad presente como una oportunidad de diálogo y participación, de construcción de conocimiento compartido que generarán nuevos mundos posibles.

Desde la perspectiva de la reciprocidad instituida como direccionalidad, como intención del obrar humano se puede descubrir recursos, obstáculos, potencialidades y debilidades que pueden generar nuevas posibilidades y soluciones en los diferentes ámbitos del accionar humano y de manera particular en el contexto educativo.

En la actividad pedagógica se debe considerar que juega un papel importante el entorno social, histórico y cultural del sujeto que aprende y en el que interactúa. Pues el contexto influye en todas las capacidades de percepción, de invención y de implementación de la opción pro-reciprocidad la cual exige romper con el individualismo y abrirse al otro a través del diálogo.

Una forma de manifestar lo interior de cada sujeto es mediante el diálogo que se proyecta a un interlocutor lo cual confirma que el ser humano necesita estar en diálogo e interacción con los demás. De allí que el diálogo es el mejor instrumento que da sentido y significado a toda actividad pedagógica; tenemos necesidad de proyectarnos, de explicarnos, de que alguien nos comprenda, con acierto, se suele decir:

“Las personas hablan para que alguien las escuche; no se dirigen al vacío. La necesidad de desahogar la intimidad y compartir el mundo interior con alguien que nos comprenda es muy fuerte en los humanos”<sup>65</sup>.

La inclinación a abrirse a los demás es natural y radical en todos los seres humanos. El hombre no puede vivir sin dialogar porque es un ser constitutivamente dialogante; por ser persona, el ser humano necesita el encuentro con el tú, alguien que escuche, comprenda y nos anime, por eso se dice que: “todos dialogan libremente para ponerse de acuerdo sobre las reglas de la convivencia”<sup>66</sup>. La preocupación teórica y práctica por el diálogo es hoy más viva que nunca, tanto en la ciencia como en la vida social, en la política, en las relaciones interpersonales, etc. cuando una sociedad tiene muchos y grandes problemas, hay que celebrar muchas y largas conversaciones, para que la gente se ponga de acuerdo y encuentre soluciones.

---

<sup>65</sup> IVERN, Alberto, Hacia una Pedagogía de la reciprocidad, Editorial Ciudad Nueva, Buenos Aires, Argentina, 2004, pág. 188.

<sup>66</sup> *Ibíd.*, pág. 191.

Todo esto se puede decir de un modo más profundo: no hay yo sin tú; y esto es lo que da sentido a la actividad pedagógica donde el diálogo debe estar presente entre todos los involucrados: docente-docente, docente-estudiante, estudiante-estudiante, docente-padres de familia, docente-autoridad, padres de familia-padres de familia, en fin, la interacción entre todos los agentes es fundamental en la educación, pues el diálogo debe promover una educación diferente donde la interacción se constituye en la clave de todo el proceso, de modo que:

“...logremos una educación de corazón...esto no puede ser impartido a través de libros; solo puede ser impartido por el contacto amable y cariñoso que debe existir entre el maestro y el estudiante... El fin de toda educación debe ser el servicio para otros”<sup>67</sup>.

Producto de este proceso es la formación de la personalidad humana, mediante el cual se modula el propio carácter, se asimilan el idioma, los hábitos y las costumbres de la colectividad en que se nace, se incorporan sus valores comunes, sus pautas, etc., y se llega así a ser alguien en la sociedad, a tener una identidad propia y una personalidad madura e integrada con el entorno, de modo que se pueden establecer unas relaciones interpersonales adecuadas, pues sin los demás, no seríamos nada.

### **2.1.2. El inconsciente bi-personal: el diálogo intersubjetivo, la representación relacional actuada**

El estudio del proceso de la comunicación padres-niño proporciona una visión desde donde se puede observar como distintas organizaciones del diálogo afectan a las etapas del desarrollo. Los diálogos padres-niño que son colaborativos y flexibles han sido denominados “comunicación abierta” en las investigaciones sobre el apego, pero este término es susceptible de ser malinterpretado. Un diálogo coherente o abierto no se caracteriza por una supuesta apertura parental en el sentido de que los padres se manifiesten descontroladamente desinhibidos ante el niño, sino por la “apertura” parental ante los estados mentales del niño, incluyendo toda la amplitud de las comunicaciones de éste, de manera que sus estados afectivos particulares y sus motivaciones como la ira, pasión, malestar no resulten excluidos de una intersubjetividad regulada y compartida.

---

<sup>67</sup> *Ibíd.*, pág. 87.

Los estudios sobre el apego “*suelen evaluar la sensibilidad parental como el aspecto de la conducta parental que se asocia a la seguridad del apego*”<sup>68</sup>. Sin embargo, según las interacciones tempranas resultan evidentes que lo que se requiere por parte de los padres para hacerse acreedores de esta característica es su interés constante por aprehender la realidad subjetiva infantil de cada momento (estado afectivo, deseos vigentes y capacidad de comprensión), y su esfuerzo por generar respuestas que reconozcan y comenten o elaboren dicha realidad infantil, por ejemplo:

“¿Quieres este vaso?, pues no puedes cogerlo porque se puede romper; toma esta taza”. “Este cubo podría ser una casa, ¿quieres que sea una casa? ¿Y qué tipo de casa quieres que hagamos con él?”<sup>69</sup>.

Es decir, el diálogo colaborativo se refiere a conocer la mente del otro y a tenerlo en cuenta al generar y regular las interacciones.

“El proceso de alcanzar un reconocimiento intersubjetivo adecuado a lo largo del desarrollo exige una atención inmediata y rápida a las iniciativas infantiles que se producen en la interacción, porque mediante esas iniciativas el niño comunica sus propósitos particulares y generales (motivaciones) junto con las estructuras de significación que esos propósitos llevan asociadas”<sup>70</sup>.

Sin el reconocimiento por parte de una persona de las iniciativas o comunicaciones de otra no cabe intersubjetividad ni regulación diádica.

La bondad del ajuste de la actividad parental de base depende de la habilidad de los padres para captar cabalmente las capacidades cognitivas, las preferencias y aversiones y el reconocimiento de las experiencias del pasado que se encuentran presentes en el niño. El hecho de que este conocimiento sea de ardua adquisición, sólo aproximado en el mejor de los casos, erizado de dificultades y sujeto a revisión constante, lo convierte en todo un reto, susceptible de sufrir distorsiones y falsas atribuciones por parte de los padres. Es imposible conocer completamente la mente de otro. La dificultad inherente a ese conocimiento implica necesariamente que la comunicación esté cuajada de errores y necesite múltiples procedimientos para deshacer la ambigüedad de ciertos mensajes, De manera que la empatía no debe

---

<sup>68</sup> COHEN y SQUIRE, *Psicología de la Memoria*, Editorial Valverde, Santiago, Chile, 1980, pág. 48.

<sup>69</sup> CASTELLANOS, Simons, “La comprensión de los procesos del aprendizaje: Apuntes para un marco conceptual, La Habana, Cuba, Centro de estudios educacionales ISPEJV, 1999, pág. 145.

<sup>70</sup> *Ibíd.*, Pág. 149.

entenderse simplemente como la captación que una persona tiene del estado mental de otra, sino como el resultado complejo de una serie de habilidades comunicativas para indagar y decodificar la realidad subjetiva del otro, de allí que:

“Los sistemas de comunicación evolutiva se asocian con resultados positivos del desarrollo infantil en estos casos: cuando se abren a la gama completa de comunicaciones afectivas, cuando incluyen las iniciativas de ambos participantes en un diálogo equilibrado y recíprocamente regulado”<sup>71</sup>.

Cuando los sistemas de comunicación se caracterizan por transacciones activas con corrección de fallos, malentendidos y conflictos de intereses (Tronick, 1989; Crockenberg y Litman, 1990); y cuando el miembro más evolucionado consolida el sistema de comunicación hacia formas más flexibles e inclusivas:

“... dichos resultados positivos incluyen relaciones interpersonales cargadas con un tono emocional positivo, así como modelos procedimentales actuados que son válidos para llevar a cabo relaciones coherentes, integradas, flexibles y abiertas a la información nueva”<sup>72</sup>.

Basándose en los trabajos recientes sobre los procesos de comunicación en el desarrollo temprano, la “comunicación coherente” en una relación relacionada con el desarrollo se describe como poseyendo las siguientes características:

1. Estructuración activa del diálogo con la finalidad de poner de relieve las carencias, necesidades, puntos de vista y preferencias del niño, tanto actuales como emergentes: se admite de manera explícita la dificultad y la importancia de conocer la mente del otro.
2. Búsqueda activa de reparación de los malentendidos: se hace evidente la necesidad de una mutua contribución a la regulación del diálogo y a la reparación de los equívocos.
3. Elevación activa del diálogo a nuevos niveles de conciencia por parte del interlocutor más desarrollado: aparece la paradoja de que la relación esté regulada de manera recíproca a pesar de la asimetría evolutiva.

---

<sup>71</sup> BOLWBY, J. El vínculo afectivo. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1969, pág. 39.

<sup>72</sup> FONAGY, Peter. Teoría del apego y psicoanálisis. Editorial Spaxs, Barcelona, España 2004, pág. 211.



4. Compromiso y lucha activos junto al niño en los periodos de reorganización y cambio de la percepción propia y de los otros, con atenta re-evaluación del peso de las iniciativas y de la capacidad de dirigir la relación por parte del niño: aparece la paradoja de que las iniciativas de la relación están equilibradas a pesar de la asimetría de poder.

### **2.1.3. Los interobjetos**

En el universo existe una diversidad de objetos y fenómenos, muchos de los cuales parecen tener vida independiente, aislados y sin vínculo alguno con los demás, parecen ser oasis en un desierto o pequeñas islas en la inmensidad de los océanos, vistos así, nada que tenga que ver con ellos debe buscarse fuera de sus propias fronteras.

Aplicar un criterio filosófico para la comprensión de los inter-objetos, no significa desconocer lo particular bajo el principio de universalidad, al contrario, se sabe que la filosofía como ciencia se ocupa del estudio de los nexos y relaciones.

Lenin, en su obra: “sobre el significado del materialismo militante”, escribe lo siguiente: *“...debemos comprender que sin una sólida fundamentación filosófica ninguna ciencia natural, ningún materialismo,... pueden pasarse...sin las conclusiones filosóficas”*<sup>73</sup>.

Vemos aquí como Lenin advierte del peligro de no andar armado de una sólida concepción filosófica del mundo y de los intentos de desconocerla ante el planteo de un problema humano, pedagógico, social, científico, etc.

Por su parte, Lev. S. Vygotsky advertía al analizar la teoría de J. Piaget sobre lo inconsecuente que resulta la contradicción entre los hechos empíricos que se obtienen en la investigación en un campo determinado de la ciencia y las premisas teórico metodológicas de que se parte y critica los intentos de este al escapar a tal

---

<sup>73</sup> BUCH, Rita, PUPO, Rigoberto, La filosofía en su historia y mediaciones, Editorial Política, La Habana, Cuba, 2008, pág. 96.

contradicción tratando de atenerse solamente a los hechos: “*El hecho de evitar un planteo filosófico es en sí mismo una filosofía, y esta filosofía puede complicar a sus proponentes en muchas contradicciones*”<sup>74</sup>.

Resumiendo, la filosofía le da a las ciencias en el abordaje de sus problemas particulares: Una posición ideológica y partidista, el método y la universalidad, elementos que se convierten en piedra angular de la concepción científica del mundo y de la comprensión adecuada de las causas, conexiones, relaciones y concordancia entre objetos, sujetos y contextos.

Resulta comprensible que si la filosofía es una forma de la conciencia social, una manera de reflexionar acerca de la compleja relación de lo material y lo espiritual, penetra también en aquella esfera donde el pensamiento es más profundo.

Las bases filosóficas más profundas de cualquier interrogación al mundo que nos rodea se encuentran en la solución que den los científicos al problema fundamental de la filosofía, a la relación entre el pensar y el ser, entre el espíritu y la realidad. Al decir de Federico Engels (primero en formular tal problema), los hombres desde épocas remotas se han preguntado qué relación guardan sus pensamientos con el medio exterior, de lo que extraen dos interrogantes fundamentales, que son:

1.- ¿Es el pensamiento un producto de la realidad exterior o al revés?<sup>75</sup>

2.- ¿Existe identidad entre el pensamiento y la realidad, es decir, se refleja en el primero más o menos de forma exacta la segunda?

A la primera cuestión se le conoce como problema del ser u ontológico a la segunda como problema de la identidad o gnoseológico. Aunque el problema particular que nos ocupa, el aprendizaje, es a todas luces una cuestión gnoseológica, no puede separarse ni mucho menos del aspecto ontológico por cuanto tienen que ver con la visión general y la concepción que el hombre tiene sobre el mundo, del lugar en que

---

<sup>74</sup> VYGOTSKY, Lev, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Editorial Grijalbo, Barcelona, España 1988, pág. 218.

<sup>75</sup> FEUERBACH, Ludwig, el fin de la filosofía clásica alemana Marx y Engels, Editorial Guijarro, Guadalajara, México, 1986, pág. 363.

ubica la realidad y si puede, a partir de aquí, identificar las fuentes de su conocimiento y del conocimiento social.

A lo largo de la historia de la filosofía, se ha considerado el conocimiento humano como un problema de importancia mayor en el marco de una concepción del mundo, así han aparecido bajo una posición idealista o materialista las diversas teorías sobre la educación, que no han sido nunca un producto independiente sino que obedece siempre al desarrollo histórico de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales como también a las concepciones filosóficas generales del ser humano, de su naturaleza y de su papel en la vida social.

## **2.2. El ambiente educativo**

El Ambiente Educativo, entendido como el resultado del entramado de interacciones, entre los actores escolares con el currículo, el conocimiento, el espacio físico, entre otros, puede constituirse o bien en un camino con múltiples posibilidades de transformación escolar en la convivencia generando ambientes de confianza o en un camino único con mínimas posibilidades de transformación produciendo medidas de control permanentes.

En el contexto de interacciones entre los sujetos y el currículo uno de los actores principales es el maestro; a través de él, con él y desde él se canalizan o se proponen otras acciones frente a las políticas educativas, los programas curriculares, en fin el sistema educativo del país. De acuerdo a la actitud y concepción que adopte el maestro frente al sistema educativo de este mismo modo será su actuación en la institución educativa y en la clase.

La diferencia como se plantean estos Ambientes Educativos radica en las formas de ver, de leer y de asumir el mundo. Uno que ha sido característico en nuestra educación, está relacionado con la mirada del mundo por propiedades, donde las cosas se caracterizan de una manera definitiva limitando la construcción de una forma diferente porque todo está predeterminado. Otra óptica del mundo es a partir de la corriente epistemológica centrada en las interacciones, una visión

contemporánea de entender las relaciones entre los sujetos y de estos con el conocimiento.

La mirada por propiedades ha hecho que la imagen de individuo sea la de un ser predeterminado; por cosas como la raza, religión, clase social, política, género, etc. esto conduce a que se establezcan unas estrategias que pretenden homogeneizar las miradas, los comportamientos y formas de asumir la vida.

La incidencia de esta mirada permite que en el aula se construya un ambiente de clase caracterizado por:

- ✓ El maestro es quien tiene el conocimiento y la autoridad.
- ✓ El conocimiento se encuentra en los textos y tiene que ser igual para todos, por lo tanto hay que memorizarlo.
- ✓ En la evaluación todos los estudiantes deben responder de igual manera. Existe una distribución espacial que privilegia la individualidad y la competencia.
- ✓ Las situaciones que se generan cotidianamente no tienen una reflexión sino que responden a unos incentivos y a unos castigos.
- ✓ El ambiente generado por interacciones.

Otra forma de asumir el ambiente educativo es el que hemos venido construyendo a través de la reflexión permanente de nuestro hacer pedagógico y la discusión de diversas lecturas sobre la visión epistemológica centrada en las interacciones.

En esta visión los objetos, el comportamiento de las personas, los hechos sociales, los eventos de la naturaleza, entre otros, son el resultado del encuentro de una serie de relaciones, cada una de estas relaciones incide de cierta manera, pero a la vez cada una hace parte de la totalidad, es así que se configura un ambiente, objeto o hecho social en particular.

Esta nueva condición que emerge hace que se transformen las miradas de cada sujeto que participa en esos encuentros y que en las situaciones futuras se presentan con una nueva historia y concepción de mundo. Es por ello que se puede afirmar que en un

ambiente generado desde las interacciones la dinámica es cambiante y no es unidireccional y predeterminada.

En el aula cotidianamente se dan muchas situaciones que generan cambios, por ejemplo: la discusión, la conversación, el conflicto donde cada individuo hace presencia con su carga histórica, emocional y con su concepción de mundo a enriquecer y modificar esa serie de interacciones.

La incidencia de esta mirada hace que en aula se construya un ambiente de clase y se caracteriza por:

- ✓ El maestro sabe que los estudiantes tienen mucho por decir acerca de cualquier tema. El maestro es el que acompaña y a la vez hace su investigación.
- ✓ Las fuentes de conocimiento son diversas: estudiantes, padres de familia, especialistas, libros, etc. y sus construcciones son válidas en la medida en que surgen de su experiencia personal. Sus construcciones cognitivas se van transformando, reestructurando o abandonando cuando se está en interacción con los otros y se ponen en juego los diferentes argumentos a partir de las prácticas que se proponen en el aula de clase.
- ✓ Se privilegia el colectivo porque se necesita de los otros para plantear discusiones que permiten la reelaboración de las ideas individuales que conducen a un nuevo aprendizaje.

Las situaciones cotidianas son el resultado de múltiples interacciones de los diferentes miembros del grupo que se van transformando permanentemente con su historia y manera de ver el mundo, por esta razón no se pueden predecir. Es por ello que cada vez se invita a la reflexión en las diferentes situaciones de la vida escolar.

Es importante y necesario aclarar que en las dos posturas caracterizadas se presentan interacciones, la diferencia es la manera como éstas se asumen. En la primera mirada se evidencia la verticalidad de los roles donde el adulto es quien tiene la razón, aquí prevalece la autoridad, el conductismo, no se da la opción de escuchar al otro, es por

ello que no se privilegian las interacciones por desconocer las múltiples posibilidades que ella ofrece. En la segunda mirada, se evidencia una relación horizontal entre docente y estudiante; es un ambiente donde el conocimiento se construye entre todos; se encuentra determinada por las propuestas, la construcción, la criticidad, el análisis y la reflexión.

### **2.2.1. Acciones pedagógicas el aula**

La propuesta de interacción que inicialmente se abordaba desde el área de lenguaje posteriormente es asumida en otras áreas del conocimiento. Es así como se propician frecuentes espacios de conversación donde los estudiantes se confrontan con situaciones nuevas que les generan interrogantes dándose a la tarea de resolverlos, es decir a la búsqueda de información que le permite ampliar esas preguntas que se han planteado en el grupo y se da cuenta que la información cumple una función distinta a la planteada desde el cúmulo en el que se privilegia la memorización. Para esto nos valemos de los aportes de otras personas, de la consulta individual, de la información que se encuentra en diversas fuentes, de esta manera cada uno desde su propio ritmo de aprendizaje avanza y permite construir un conocimiento.

El estudiante tiene la posibilidad de poner en juego su imaginación, su capacidad de anticipación, su capacidad de reflexión y aprende a seleccionar la información. En esta propuesta se evidencia el interés de los estudiantes por participar, proponer y discutir en torno a la búsqueda colectiva frente a un problema genuino.

En esta dinámica se conforman grupos de trabajo donde se evidencia que el saber se construye en colectivo a partir de preguntas que surgen de los estudiantes y que son asumidas como búsquedas comunes con la participación activa de mismos, de esta manera surgen diversas actividades que les permite trabajar desde su interés y a través de la interacción que se genera en los grupos se construyen argumentos que posibilitan consolidar diferentes niveles de relación frente al conocimiento aproximándose desde lo desconocido a lo conocido.

Esta experiencia ha transformado el rol del maestro, del estudiante, de los espacios y tiempos académicos establecidos, lo que permite el crecimiento y desarrollo propio

del proyecto a partir de las situaciones que se vivencia en el aula ofreciendo permanentemente transformaciones tanto cognitivas, como sociales, afectivas y éticas.

El maestro propone su proyecto y lo orienta procurando una coherencia, un hilo conductor desde su experiencia, pero, podemos afirmar que los énfasis de los proyectos no están predeterminados ya que cada uno de ellos se configura y se va transformando en la medida que se presentan una serie de interacciones entre el maestro y los estudiantes que hay en cada momento, esto hace que las problemáticas que surgen en él se vuelvan significativas, variadas e innovadoras tanto para el maestro como para los estudiantes.

### **2.3. Relaciones epistemológicas en la educación: objeto-objeto; sujeto-objeto; sujeto-sujeto**

Una genuina educación debe ser capaz de producir un cambio educativo profundo hacia un aprendizaje integral que supere el dogmatismo científico y religioso, e impulse la evolución de la conciencia a un nuevo estadio de desarrollo, una conciencia más profunda, integral y compasiva. Actualmente se escucha mucho hablar de nuevas propuestas educativas, como alternativas de cambio para una mejor educación, sin embargo, aunque a primera vista parecen interesantes, una indagación más cuidadosa nos mostrará que continúan dentro de la lógica del cientificismo, el reduccionismo y el positivismo, la gran mayoría continúa considerando consciente o inconscientemente una determinada dirección, incurriendo en variados reduccionismos: que el desarrollo de habilidades cognitivas; que introducir tecnología electrónica; que incrementar las horas de estudio es igual a mejor educación, etc., pero todas estas son movimientos horizontales de traslación dentro del mismo paradigma mecanicista que en realidad no implican transformación, evolución o mejora educativa real, son aspectos secundarios, periféricos, no centrales de la experiencia educativa. Tanto en el pasado como actualmente se han aplicado esas ideas y han producido seres humanos con alta capacidad cognitiva y un profundo desprecio por la vida; se debe considerar que tener alta capacidad cognitiva no es suficiente para el desarrollo de la inteligencia.

La educación holista señala la existencia de tres tipos de **relaciones epistemológicas** (objeto-objeto; sujeto-objeto; sujeto-sujeto) generales en el cosmos que es necesario diferenciar para dejar en evidencia el grave problema del reduccionismo sutil en educación que no ha permitido la emergencia de una educación verdaderamente integral.

**a. Relación objeto-objeto.** La primera relación es la **relación objeto-objeto**, es la relación que establecen entre sí los objetos propios de la fisiosfera y la biosfera, los objetos y procesos del mundo material y el mundo biológico, es la relación entre rocas, minerales, montañas, árboles, ríos, mares, plantas, reptiles, animales en general y las leyes o “hábitos” de la naturaleza como la atracción, electromagnetismo, gravedad, etc. son relaciones objetivas que tienen localización simple, es decir que pueden ser observadas empíricamente, pueden ser medidas, clasificadas y contabilizadas, los objetos de la biosfera interactúan entre sí pero no dialogan porque no hay conciencia auto-referente, aunque comparten algunos procesos superiores que están presentes en los sujetos como la incertidumbre, la espontaneidad, la creatividad, etc. son procesos inconscientes sin sentido o intencionalidad consciente.

La relación objeto-objeto es reactiva, no hay simbolización consiente, no existe subjetividad ni intersubjetividad, es un mundo dominado por procesos materiales, biológicos, instintivos, la relación objeto- objeto más evolucionada es la relación entre los animales, pero de esto no debemos concluir que sea un mundo sin valor, al contrario es un ámbito del cosmos que debe ser honrado, pero es claramente un nivel subhumano.

**b. Relación sujeto-objeto.** La segunda relación epistemológica general en el cosmos es la **relación sujeto- objeto**, es la relación que establecemos los seres humanos con el mundo natural, la relación de los sujetos de la noosfera y teosfera con los objetos de la fisiosfera y biosfera, es nuestra relación con los animales, ríos, bosques, montañas, ecosistemas en general, la producción agrícola, industrial, nuestra relación con las máquinas, computadoras, automóviles y la tecnología, nuestra relación con las cosas objetivas, también esta relación tiene localización simple, se puede medir empíricamente y experimentar sensorialmente.



La relación educativa sujeto-objeto ha provocado un gravísimo reduccionismo en educación, las respuestas para solucionarlo ha sido otro reduccionismo pero ahora de corte sutil y por lo tanto más difícil de reconocer, el reduccionismo sutil en educación se presenta típicamente como "calidad educativa", utiliza el concepto industrial de calidad para señalar la mejora educativa continua, pero es en realidad una mejora continua de la misma relación sujeto-objeto, lo que se ha estado mejorando es el mismo paradigma mecanicista haciéndolo atractivo y prometedor sin lograr acceder en realidad a un nuevo paradigma educativo integral.

Desde el punto de vista gnoseológico, al hablar de la relación sujeto – objeto, debemos comprender que todo conocimiento es conocimiento sobre algo, sobre un objeto. Este es un punto sobre el que filósofos y epistemólogos han estado de acuerdo. Lo que ha dado materia a discusión es la forma en que se da ese conocimiento.

El estudio en torno a la naturaleza del conocimiento emprendido por Kant parte del examen de la relación entre sujeto y objeto vista dicha relación a la luz de la idea o representación que el sujeto se hace del objeto. El examen kantiano reconocía tres formas en que sujeto y objeto podían entrar en relación:

“La primera es en términos de la conformidad del objeto con la representación que del mismo se hace el sujeto (facultad de conocimiento); la segunda es según la relación causal entre el sujeto y el objeto (facultad de deseo); la tercera es de acuerdo a la intensidad en que el objeto afecta al sujeto (facultad de sentimiento de placer o pena)”<sup>76</sup>

Como se sabe, estas tres relaciones son estudiadas en la *Crítica de la Razón Pura*, la *Crítica de la Razón Práctica* y la *Crítica del Juicio*, respectivamente. En cada caso, sin embargo, sujeto y objeto son los únicos elementos que intervienen en la relación. No obstante, esto no significa que el sujeto en su búsqueda del conocimiento tiene acceso entero a dicho objeto.

Kant adopta, por un lado, contra la difundida idea que identificaba ver con saber y, por el otro, contra el realismo filosófico, una posición epistemológica según la cual el sujeto no puede alcanzar un conocimiento del objeto – objeto que Kant llamaba

---

<sup>76</sup> KANT, Manuel, *Obras Completas, Crítica de la razón Pura*, Editorial Valverde, Santiago, Chile, 2005, pág. 250.

trascendental u objeto-en-sí-mismo u objeto = x, según la terminología de la Crítica de la Razón Pura. Una de las razones es que *“la experiencia que nos ofrecen las sensaciones no son suficientes para asegurar el conocimiento”*<sup>77</sup>. Si bien es cierto que todo conocimiento empieza con la experiencia, afirmaba Kant que eso no significa que todo conocimiento resulta de la experiencia. En otro párrafo de la Crítica de la Razón Pura, dice: *“Todo intento en derivar de la experiencia aquellos conceptos puros del entendimiento y de adjudicar a éstos un origen empírico son, por consiguiente, enteramente vanos y fútiles”*<sup>78</sup>. Es por ello que Kant consideraba que conocimientos a priori son necesarios, y con conocimientos a priori quería decir no aquellos que ocurren independientemente de esta u otra experiencia sino aquellos que ocurren absolutamente independientemente de toda experiencia.

Piaget enmarca su visión distinta a la kantiana en la que el sujeto es visto como unilateralmente expuesto a los efectos de los objetos exteriores y que el sujeto registra de acuerdo a la sensibilidad. Lo que sí retendrá Piaget es la posición de Kant del conocimiento como organización de contenidos mentales. Esta idea había sido desarrollada por Kant como una reacción al cogito cartesiano a través de la cual Kant buscaba enfatizar el conocimiento como algo más que superposición de saberes. Pero si Kant se conformó en atribuir a la supuesta *“unidad de la conciencia”*<sup>79</sup> la organización de representaciones, Piaget planteó el problema en términos de un proceso genético epistemológico que se enraíza en la naturaleza biológica del hombre y cuyo desarrollo se describe en términos de una equilibración móvil, gradual, de las acciones e interiorizaciones que de dichas acciones hace el sujeto.

La idea de un crecimiento intelectual marcado por reorganizaciones del conocimiento iba, en su contexto histórico, al encuentro de las posiciones filosóficas positivistas que veían el conocimiento como acumulación de saberes manifestados en la complejidad creciente de los comportamientos. Piaget planteó la descripción teórica genética en términos estructurales de agrupaciones que se distinguía del estructuralismo estándar en la posición dialéctica piagetiana que amarra un concepto dinámico de desarrollo con el carácter típicamente estático del estructuralismo. *“El*

---

<sup>77</sup> *Ibíd.*, pág. 301.

<sup>78</sup> KANT, Manuel, *Crítica de la razón Pura*, Editorial Valverde, Santiago, Chile 2008 pág. 162.

<sup>79</sup> KANT, Manuel, *Obras Completas. Óp. Cit.*, pág. 172.

*estudio de dichas transformaciones del conocimiento, el progresivo ajuste del conocimiento, es lo que llamo epistemología genética”<sup>80</sup>.*

En la posición dialéctica del conocimiento, Piaget tiene en mente entre sujeto y objeto-relación en la que subyace “el problema central del conocimiento”, como afirma en *Biología y conocimiento* “... *es tal que la relación modifica al sujeto y al objeto, a la vez por asimilación de éste a aquél y por acomodación de aquél a éste*”<sup>81</sup>. Esto no significa que Piaget no haya considerado el papel del entorno y particularmente de su aspecto social de manera más profunda.

Piaget sostenía que todo comportamiento, además de reposar en la interacción sujeto-objeto, reposa en la interacción sujeto-sujeto. A nivel más general, Piaget subrayó varias veces la importancia de lo social en la formación del conocimiento así como la necesidad de una relación más estrecha entre sociología y epistemología, puesto que el conocimiento humano es esencialmente colectivo y que la vida social constituye uno de los factores esenciales de la formación y del crecimiento de los conocimientos pre- científicos y científicos.

Dentro de este contexto, una de las preguntas cruciales que había planteado la antropología, con Durkheim y Lévy-Bruhl, entre otros, era la de la naturaleza social de la lógica y del pensamiento en general. Piaget reformula la pregunta de esta forma:

“Si la lógica consiste en una organización de operaciones, que son en definitiva acciones interiorizadas y que se han vuelto reversibles, ¿podemos concebir que el individuo alcanza solo esta reorganización, o bien la intervención de factores inter-individuales es necesaria para explicar el desarrollo [de la lógica del niño] que acabamos de describir?”<sup>82</sup>

Para responder a la pregunta, Piaget considera las relaciones sociales en términos de dos tipos extremos de relaciones inter-individuales, uno que corresponde a un tipo de coerción (contrayente) que implica autoridad y sumisión y otro de cooperación social. Interesándose en este último tipo de relación, nota que las acciones sociales

---

<sup>80</sup> BRINGUIER, Jean Claude, *Conversaciones con Piaget*, Editorial Gedisa, Barcelona, España, segunda edición, 1981, pág. 316.

<sup>81</sup> PIAGET, Jean, *Biología y conocimiento*, Editorial Castilla, Madrid, España. 1969, pág. 277.

<sup>82</sup> *Ibíd.*, Pág. 314.

que llevan a la cooperación pueden ser vistas como operaciones (o co-operaciones entre individuos) y que, como tales, son susceptibles de ser investigadas desde la perspectiva de la lógica que rige las agrupaciones del desarrollo intelectual (lo que hace posible hablar de operaciones sociales de cooperación en equilibrio, etc.)

Luego, Piaget se esfuerza en mostrar que la complejidad de la interacción social, desde el punto de vista de las agrupaciones formales, va exactamente en paralelo con la complejidad de la lógica que el niño despliega. Así, por ejemplo, al período caracterizado por las operaciones concretas (de 7 a 11 años) corresponde un progreso neto en la socialización, cuando el niño se vuelve sensible a la contradicción y es capaz de colaboración más estrecha con sus próximos y de un intercambio y coordinación de puntos de vista dados por él.

Cuando Piaget vuelve a la pregunta de si el adelanto en la socialización es causado por un progreso en lo cognitivo o si, al revés, es la socialización la que empuja lo cognitivo, dice: *“el agrupamiento que resulta del equilibrio de las operaciones individuales y el agrupamiento que expresa el intercambio social mismo se constituyen en conjunto y no son más que las dos caras de una misma realidad”*<sup>83</sup>.

De acuerdo a lo observado se puede deducir que la relación dialéctica entre sujeto-sujeto o más generalmente entre el individuo y lo social, quedó, no obstante, poco desarrollada. En efecto, Piaget, como hemos visto, se contentó en reducir lo social a la gama de relaciones que se pueden dar entre individuos en interacción, los polos de esa relación siendo la relación de coerción y la relación de cooperación.

“las relaciones sociales equilibradas en cooperación constituirán pues ‘agrupaciones’ de operación, exactamente como todas las acciones lógicas ejercidas por el individuo sobre el mundo exterior, y las leyes de agrupamiento definirán la forma de equilibrio ideal común a las primeras y a las segundas.”<sup>84</sup>

Tercero, la relación de interacción fue estudiada en términos del ‘servicio, ‘valor’, ‘satisfacción’, etc. que los agentes podían sacar de la misma y que, a pesar del

---

<sup>83</sup> PIAGET, Jean, Psicología de la Inteligencia, Editorial Psique, Buenos Aires, Argentina, 1984, pág. 95.

<sup>84</sup> *Ibíd.*, Pág. 159.

esfuerzo de Piaget por plantearla en un contexto teórico sin relación con la teoría económica del liberalismo clásico.

En resumen, Piaget aplicó el mismo dispositivo teórico que desarrolló para estudiar el desarrollo del pensamiento, esto es, el de agrupamientos reversibles de operaciones, a las acciones de cooperación entre individuos. Mientras que el primero pertenece al dominio de relaciones sujeto-objeto, el segundo pertenece al dominio sujeto-sujeto. El problema no es tanto planteado realmente en términos de cómo uno afecta al otro sino en mostrar que ambos dominios son llevados, mano en mano, por una lógica de equilibrio. En ese orden de ideas, Piaget dice: *“el agrupamiento es la forma común de equilibrio de las acciones individuales y de las interacciones interindividuales, pues no existen dos maneras de equilibrar las acciones y que la acción sobre el prójimo es inseparable de la acción sobre los objetos”*<sup>85</sup>.

El problema de fondo es, pues, la toma en cuenta de la relación epistemológica sujeto-sujeto y su articulación con la relación sujeto-objeto, relación esta última que, desde Descartes y Kant, ha sido considerada como una relación directa, sin intermediarios. De allí la gran importancia que ha desempeñado la percepción en las teorías tanto empiristas como no empiristas del conocimiento elaboradas desde el siglo 17. En la percepción, en efecto, se da ese encuentro supuestamente íntimo, desnudo por así decirlo, entre sujeto y objeto que sirve como el punto de partida del conocimiento. En la Estética Trascendental, Kant pone de manifiesto el papel de la percepción en la formación de representaciones.

**c. Relación sujeto-sujeto.** La tercera relación epistemológica es la **relación sujeto-sujeto**, es la relación humana, cultural y significativa entre sujetos, nuestra relación con la familia, amigos, hijos, estudiantes, esposa, etc. Esta intersubjetividad no tiene localización simple, no podemos medir con los sentidos físicos la subjetividad humana como la pasión, la intencionalidad, los valores, los significados, el amor, la solidaridad, la moral, etc. Aquí nuestra relación con otros sujetos no es monológica sino dialógica en doble dirección porque en ambos lados se reconoce la existencia de la conciencia y el lenguaje,

---

<sup>85</sup> *Ibíd.*, Pág. 88.

“En este nivel buscamos la comprensión mutua y para lograrlo necesitamos establecer un dialogo con la interioridad del otro, las profundidades deben ser interpretadas, es necesaria la genuina comunicación para lograr el ajuste intersubjetivo al sustrato cultural, no se trata necesariamente de estar de acuerdo sino de comprendernos, porque si no, no podemos participar de una cultura común”<sup>86</sup>.

La relación sujeto-sujeto es la forma en que nos ponemos de acuerdo sobre las reglas y significados comunes que posibilitan la convivencia, la justicia, la bondad y rectitud común, se trata de constituir una comunidad de sujetos en el espacio interno de la cultura.

Ante estas relaciones se deduce que la genuina educación integral es una experiencia esencialmente humana basada en una relación sujeto- sujeto, es un encuentro basado en el diálogo y la comprensión mutua entre profesores, estudiantes y padres en el contexto de la comunidad de aprendizaje, los procesos educativos por su propia naturaleza están empapados de subjetividad, pasión, intencionalidad, trascendencia, irregularidad, incertidumbre, valores, significados individuales, necesidades personales, orientaciones morales, sentido espiritual, motivaciones internas, etc., que no pueden ser ignorados sin destruir la educación misma.

La esencia de la educación es una experiencia intersubjetiva, una experiencia de construir todos juntos significados compartidos a través de la vía del diálogo, el diálogo como un proceso holista de entendimiento y pensamiento colectivo donde hacemos común nuestros intereses. La educación empieza a través de la comprensión del otro, de la interpretación de la intencionalidad del otro, del reconocimiento de la validez de la subjetividad humana, es un encuentro entre seres humanos que tiene como objetivo esencial generar sentido para la vida.

La relación educativa sujeto-sujeto significa que el proceso tiene un sentido de totalidad, interconexión, participación, humanidad, historia, y se orienta al desarrollo, la transformación, la creatividad, las preguntas, los discernimientos, el autoconocimiento, la indagación interior, la interpretación del mundo, el sentido de existencia, la trascendencia espiritual y la búsqueda de pertenencia entre otros aspectos.

---

<sup>86</sup> SAVIANI, D, Función de la enseñanza de la Filosofía de la Educación, Editorial Alianza, Madrid, España, 1976, pág. 68.

La relación sujeto-sujeto es el corazón de la educación, es la base sobre la que se levanta toda la tarea pedagógica, es la que le da su sentido humano, su orientación moral - espiritual para el bien común, por ello la educación es más bien un arte que una tecnología, un proceso comprensivo más que prescriptivo, un encuentro humano que requiere un marco transdisciplinario integrador de los diferentes campos de conocimiento más allá de los límites de la ciencia.

### **2.3.1. La relación sujeto-objeto como relación cultural**

Aunque la teorización sobre la forma en que la relación sujeto-objeto queda mediada puede darse de varias formas, una corriente importante es aquella en la que el lenguaje y otros sistemas de significación adquieren un lugar importante. La experiencia desnuda del constructivismo kantiano se ve remplazada por una experiencia entre la que la cultura se filtra subrepticamente entre el objeto y el sujeto. Esta idea queda perfectamente expresada por el crítico de arte Michael Baxandall en su estudio sobre Giotto, cuando dice: *“Todo lenguaje, no solo el latín humanista, es una conspiración contra la experiencia en el sentido que (el lenguaje) es un intento colectivo para simplificar y arreglar la experiencia en parcelas manipulables”*<sup>87</sup>.

Al venirse a colocar entre el sujeto y el objeto, el lenguaje y otros medios culturales de significación hacen que el objeto sea percibido por el sujeto ya no como el objeto puro sino como objeto transformado por la acción que ejercen inevitablemente la visión que ofrece la cultura. El problema es que el efecto que produce el sujeto en el acto de conocimiento (que sea el sujeto kantiano o el sujeto cultural) no es un efecto aditivo. El efecto del lenguaje y de la cultura aparece, como sugieren otras aproximaciones epistemológicas, entremezclado con el sujeto y el objeto, a tal punto que el conocimiento ya no es concebido como algo inmaculado sino como algo colocado debajo de los residuos dejados por el lenguaje.

Vygotsky, por ejemplo, decía:

---

<sup>87</sup>BAXANDALL, Michael, Giotto, Editorial Torres, Salamanca, España, 2008 segunda edición, Pág. 44.

“Gracias a las palabras, los niños distinguen elementos separados, superando con ello la estructura natural del campo sensorial y formando nuevos (artificialmente introducidos y dinámicos) centros estructurales. El niño comienza a percibirle mundo no sólo a través de sus ojos, sino también a través del lenguaje. En consecuencia, la inmediatez de la percepción “natural” queda substituida por un proceso mediato y complejo; como tal, el lenguaje se convierte en una parte esencial del desarrollo cognoscitivo del niño”<sup>88</sup>.

En vez de ser visto como estorbo, el carácter mediático de la cultura y del lenguaje es visto como esencial para alcanzar el conocimiento. Cómo elaborar teóricamente este aspecto puede y ha sido hecho de varias formas que van desde el interaccionismo simbólico a histórico hasta las crudas teorías marxistas del reflejo. Mientras que en el primero es el diálogo y la negociación de intereses que éste ofrece el que permite alcanzar cierto consenso entre los agentes discursivos, vistos sin historia ni situados, en el segundo los sistemas de ideas que adquiere el individuo son el reflejo o la copia de las estructuras sociales en que éste se encuentra sumido.

Dentro de la teoría vigotskiana, la relación sujeto – objeto aparece enmarcado en el planteamiento más general del enlace entre el sujeto y su entorno como proceso de interiorización de prácticas sociales. Vygotsky no fue el primero en concebir tal relación. Lo que es específico a Vygotsky es la manera en que describe el proceso de interiorización, manera que se caracteriza por el papel que desempeñan los signos en dicho proceso. El signo en vez de ser visto como vestido de la idea, como hacía la tradición filosófica occidental del lenguaje, o como elemento que encierra un mensaje a ser descifrado, como proponían algunas teorías escolásticas medievales, es planteado por Vygotsky como herramienta (sicológica) que media entre el hombre y su entorno.

La novedad que introduce Vygotsky a este nivel puede quedar más clara si, por ejemplo, comparamos su posición semiótica con la de Pierce. En su famoso triángulo, Pierce coloca en las diferentes aristas, el objeto, su signo y la mente (representamen o idea que el sujeto se hace del objeto). El objeto y el signo quedan, por así decirlo, contemplados por el sujeto.

En cambio Cobb ha buscado desde un ángulo constructivista, la forma en que los aspectos sociales quedan relacionados con los aprendizajes que los alumnos efectúan

---

<sup>88</sup> VYGOTSKY, Lev, *Pensamiento y Lenguaje*, Editorial Grijalbo, Barcelona España, 1988, pág. 72.



en la sala de clase. *“En los primeros trabajos se encuentra una tendencia clara en ver dicho aspecto a la luz de una relación diacrónica que va de lo individual a lo social y recíprocamente”*<sup>89</sup>. Dicha relación dialéctica relativamente simple aparece en trabajos posteriores elaborada de forma más fina como una relación bi-direccional o de ‘reflexividad’. A nivel del conocimiento, la relación de reflexividad conlleva dos componentes propias, una de restricción y una de posibilidad, que se ofrecen al alumno en la interacción con los otros. La reflexividad fue enseguida examinada por Cobb y asociados a la luz de conceptos claves socioculturales que han cobrado mayor importancia en los últimos años, como el discurso y el mediático uso de signos.

En cuanto al discurso, Cobb señala:

“...la participación en una actividad como el discurso reflexivo constituye la condición para la posibilidad de aprendizaje, pero son los estudiantes los que efectivamente realizan el aprendizaje. La participación en el discurso reflexivo, por consiguiente, puede ser visto tanto como (algo) que hace posible y restringe el desarrollo matemático, pero no lo determina”<sup>90</sup>.

La relación entre lo social y lo individual como actividad es defendida por Vygotsky y Leontiev, o el de prácticas por Lave y Wegner y que se adentra en problemas de uso de dispositivos culturales y notaciones simbólicas. El aporte de lo social a lo individual sigue esencialmente siendo visto como soporte de facilitación-restricción.

### **2.3.2. Relación ambiente-sujeto y conocimiento**

Pedagógicamente hablando, para la construcción adecuada del conocimiento es imprescindible que exista una relación entre el ambiente, el sujeto y el objeto.

El ambiente constituye el espacio físico y humano que motiva al estudiante y propicia aprendizajes significativos; este genera en los participantes una actitud de cambio y de predisposición para la construcción del conocimiento y a su vez establece vinculaciones con otros entornos, sujetos y objetos que poco a poco configuran relaciones cognoscitivas y actitudinales de interés.

---

<sup>89</sup> COBB, Roger, Obras Escogidas, Editorial Visor, Madrid, España, 2007, pág. 74.

<sup>90</sup> *Ibíd.*, pág. 82.

Desde el punto de vista filosófico sabemos que no puede haber conocimiento sin la presencia de un sujeto cognoscente y un objeto cognoscible; pues esta relación sujeto-objeto ha sido reconocida tradicionalmente como un elemento clave en las diferentes teorías del conocimiento. Mientras que, a partir de Kant, la relación se plantea en términos de un sujeto que construye el objeto, con Hegel y luego el materialismo dialéctico, la relación mencionada es vista de tal forma que el objeto de conocimiento es inseparable de la actividad de los individuos. Ambas aproximaciones sirvieron de punto de apoyo a elaboraciones teóricas posteriores en ramas como la psicología, la epistemología, la filosofía y la sociología, interesadas en la comprensión del desarrollo del conocimiento.

La intención de este punto es contribuir a la identificación de ciertas diferencias teóricas en corrientes contemporáneas, en la educación matemática, por ejemplo, diferencias que han conducido a lo que Sfard (1999) ha sugestivamente llamado ‘la guerra de los paradigmas’. Para ello, en la primera parte, discutimos la forma en que la relación sujeto/objeto fue considerada en el seno de dos de las escuelas que han tenido una influencia mayor en el curso que ha tomado la reflexión en el campo de la educación matemática, a saber, la escuela piagetiana de epistemología genética y la escuela histórico-cultural vygotskiana.

Luego, a la luz de dicha discusión y revisando en el campo de nuestro ejemplo, la Educación Matemática, se sugiere que la conceptualización contemporánea del problema general epistemológico sujeto-objeto aparece como elemento constitutivo de diferencias irreducibles en aproximaciones particulares socio-constructivistas e interaccionistas, por un lado, y socio-culturales, por el otro. Al final se mencionan ciertos problemas con los que ambas aproximaciones se enfrentan en un futuro próximo.

#### **2.4. La actividad pedagógica en cuanto conocimiento**

Antes de referirnos a la actividad pedagógica en cuanto conocimiento, se presentará una apretada síntesis acerca del conocimiento.

El término conocimiento es polisémico. Encontramos diversidad de acepciones de acuerdo a las clases o formas de conocimiento; así cuando nos referimos al conocimiento científico, acudiendo a los orígenes de la filosofía y revisando la postura aristotélica, encontramos que toda ciencia, consiste en un conocimiento por las causas. Y es por ello que el conocimiento científico participa de la sabiduría, pues *"llamamos el más sabio en toda ciencia a aquel que puede dar razón de las causas de todo lo investigado, y por esto enseñar"*<sup>91</sup>; en este sentido, se infiere que la actividad pedagógica debe estar orientada por los más capacitados. Si tomamos literalmente la opinión de Aristóteles, se debería aceptar que los más sabios son quienes deberán liderar los procesos educativos, esto se lo visualiza cuando sostiene que: *"también es propio de la sabiduría el ordenar pues, "según todas las opiniones, al sabio no conviene ser ordenado por otro, sino mucho mejor que él mismo ordene a otros"*.<sup>92</sup>

Frente a las ideas aristotélicas, Santo Tomás de Aquino establece cuatro tipos de sabiduría, pues cuatro son las clases de orden. La primera no ordena nada sino que atiende a un orden que no depende de la razón humana, pues viene ya dado por la razón divina; en este caso la actividad pedagógica estaría determinada por la razón divina que se interioriza en cada sujeto. El segundo saber lo denomina Filosofía racional y corresponde a la Lógica, pues es el dirigido a ordenar la actividad de la misma razón; esto aplicado a la acción pedagógica, se comprende que todos los procesos innatos de aprendizaje deberán ser potenciados por la razón humana propia y externa (a través del docente o facilitador del conocimiento). La tercera sabiduría o Filosofía moral consiste en la ordenación que la razón da a los actos de la voluntad; desde la acción educativa se entiende que todo proceso debe propiciar principios y valores que permitan la formación integral del sujeto que aprende. Por fin, las artes productivas son el cuarto saber, por el que la razón ordena las cosas exteriores<sup>93</sup>; esto relacionado con la acción educativa, efectivamente nos lleva a pensar en la necesidad de alimentar el intelecto humano, potenciar los procesos cognitivos del sujeto con el fin de generar aprendizajes útiles para la vida.

---

<sup>91</sup> ARISTÓTELES. Obras Completas. Metafísica. Editorial Taurus, Madrid, España, 2006, pág. 218

<sup>92</sup> *Ibíd.*, pág. 265.

<sup>93</sup> SAVIANI, D, Op. Cit., pág. 34.

En este contexto, cabe cuestionarse acerca de lo siguiente: ¿por qué la actividad pedagógica es entendida como conocimiento?

Para partir, digamos que el constructivismo, como teoría psicológica, propone que el conocimiento es un producto de la propia construcción que el sujeto hace al interactuar con el mundo e intentar comprenderlo. En esta interacción, las diversas aproximaciones y experimentaciones que hace el ser humano a través del tiempo, son muestras de su esfuerzo paulatino por comprender, las cuales le permiten ir modificando sus esquemas o estructuras mentales es decir, aprender y desarrollarse, superando las limitaciones que le proporcionaba inicialmente su conocimiento previo.

Como acción educativa, este enfoque se traduce en un modelo pedagógico que pone toda la atención en el aprendizaje, considerándolo como un proceso interno, de “re-invencción” de todo aquello que sea objeto o contenido a conocer, con todas las implicancias sociales y afectivas que este proceso conlleva.

¿En qué condiciones llega a la escuela un niño que ha nacido en una “cultura letrada” como la nuestra, considerando todo el lenguaje escrito que le llega a través de la TV, “rayados callejeros”, revistas, propaganda, etc.? ¿Qué sabe de lector-escritura?

Gallego Badillo, dice que: “*los niños, al ingresar a la escuela, ya tienen muchísimos conocimientos acerca del mundo en general y del lenguaje escrito en particular*”<sup>94</sup> por ejemplo: que la lectura y la escritura se “hacen” de izquierda a derecha, que se escribe en renglones o se lee siguiendo una línea horizontal, etc. Por este motivo es necesario que se tome siempre en cuenta lo que los niños saben, lo cual se ha denominado anteriormente como conocimiento previo.

Es importante destacar aquí otro aspecto interesante del problema: los niños saben leer y escribir antes de ingresar a la escuela, aunque de un modo distinto al del adulto, que ya tiene más experiencia como lector; “*ellos hacen uso de las estrategias*

---

<sup>94</sup> GALLEGO, BADILLO, Rómulo. Saber pedagógico. Editorial McGraw-Hill, Santafé de Bogotá, 1990, pág. 11.

*mentales que le han servido hasta este punto para aprender otras cosas, como por ejemplo, aprender a hablar*<sup>95</sup>.

Por este mismo motivo, conviene dejar sentada aquí la conveniencia de fomentar desde un comienzo estas estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje inicial, poniendo a los niños en situación de comprender y explorar el texto, a través de la lectura silenciosa, en vez de iniciar su alfabetización con el molesto deletreo: a su tiempo, en algún momento, ellos lo utilizarán espontáneamente cuando hayan entendido las reglas de funcionamiento del sistema.

La interacción entre niños fomenta el aprendizaje conjunto. Actualmente se le está prestando cada vez más atención a las estrategias de trabajo grupal, las que, más allá de reforzar la formación de valores como la solidaridad, o la afectividad, o facilitar ciertas actividades manuales y físicas, son un factor fundamental en el desarrollo del intelecto y del pensamiento lógico, el trabajo grupal permite que los niños puedan confrontar sus diferentes ideas, modificar sus esquemas rígidos y auto - regularse entre sí y a sí mismos en su conducta. Pero, ¿cómo y dónde aprendió el niño a interactuar y comunicarse con otros?, ¿dónde aprendió a aprender interactuando con otros?, ¿dónde aprendió las primeras reglas y convenciones sociales, y los significados de gestos y palabras para comunicarse con otros?

Las investigaciones actuales en el campo educativo nos reafirman la importancia de la familia como primer núcleo formador de la infancia. Por eso es de vital importancia que la escuela reconozca este valor y aprenda a integrar a la familia en el aprendizaje escolar. ¿Cuáles son los obstáculos para integrar a la familia en la escuela?, ¿de qué modo la escuela integra a la familia para que asuma funciones educativas?, ¿cómo y quién fija los límites para dicha integración?, ¿la alfabetización es de responsabilidad exclusiva de la escuela?, etc. Esta y otras interesantes preguntas deberían responder en conjunto padres y profesores.

Por eso se considera que siempre se deberían propiciar interacciones entre los niños, en un trabajo grupal cooperativo, lo cual significa:

---

<sup>95</sup> *Ibíd.*, pág. 56.

- ✓ Planificar actividades o metas en conjunto y responsabilizarse de su ejecución o de su logro.
- ✓ Evaluar y aprender del trabajo conjunto, como cuando están jugando en el recreo o fuera de la escuela, aprendiendo las reglas de tal o cual juego.

Lamentablemente no se pone atención a los problemas que persisten en las aulas.

“El primero es la falta de autonomía, en lo individual y en lo grupal, en la relación con la situación de aprendizaje. El estilo de aprendizaje dependiente, es algo que se adquiere muy tempranamente en nuestra cultura, a partir de la manera como nuestros padres nos crían; posteriormente este estilo se mantiene en la escuela”<sup>96</sup>.

Pero esta situación puede revertirse si los niños desarrollan poco a poco las actividades independientemente, funcionando cada vez con mayor autonomía, lo cual será muy importante para su desarrollo personal.

El segundo aspecto es que el aprendizaje grupal es de carácter distinto del aprendizaje individual, pues aquí es el grupo es el que intenta apropiarse del objeto de conocimiento a través de la interacción y como resultado de ello se obtienen dos tipos de aprendizaje: *“los que se refieren a la adquisición de un saber específico determinado y los que tienen que ver con la interacción social en el momento de trabajar en la tarea”*<sup>97</sup>. Este proceso será entonces el resultado de una elaboración conjunta o cooperación e involucrará a todo el grupo, en lo cognoscitivo, en lo afectivo y en lo social.

Y el tercer aspecto es el cambio en el rol docente, derivado del análisis anterior: este debe transformarse, en esta perspectiva, en un coordinador u orientador. Es el rol que probablemente más le agrade al profesor, ya que la principal función es crear situaciones de aprendizaje, y guiar a los niños hacia la consecución de las metas u objetivos que ellos mismos se propusieron. Ser coordinador significa para el profesor lo siguiente:

---

<sup>96</sup> YELON, Stephen y WEINSTEIN, Grace. La psicología en el aula. Editorial Trillas, México 1988. pág. 133.

<sup>97</sup> *Ibíd.*, pág. 141

- ✓ Tener claridad en la intencionalidad, significado y trascendencia de los conocimientos específicos que se pretende adquieran los niños, y de los procedimientos e instrumentos posibles para adquirirlos.
- ✓ Tener siempre presente que se es ignorante de lo que un niño piensa y del proceso de reflexión que está ocurriendo, y conseguir que las ideas se expliciten, se comenten y discutan será un logro crucial de la coordinación.
- ✓ Tener siempre en cuenta que los conocimientos específicos son, en su mayoría, discutibles, que no existen las verdades absolutas, que el conocimiento y el lenguaje son dinámicos y en constante transformación.
- ✓ Entender que el grupo es el lugar privilegiado para el conflicto cognitivo.
- ✓ Tomar distancia para observar al grupo, y evaluar su labor y su proceso social, orientando el trabajo cuando corresponda, pero conectado con los esfuerzos y los sentimientos del grupo.

Los conocimientos adquiridos deben ser efectivamente utilizados cuando el alumno los necesite, en las circunstancias en que se encuentre, y deben tener mucha resonancia interna para él. Y es que, además, él aprende el lenguaje escrito del mismo modo como aprende el lenguaje oral: como usuario del sistema y sin pedirle permiso a nadie, como pronuncia Emilia Ferreiro, en circunstancias de comunicación entre las personas.

Mientras mayor sea la funcionalidad de los aprendizajes, mayor será la posibilidad de relacionarlos con otros contenidos nuevos y nuevas situaciones. Y mientras más resonancia interna tengan esos conocimientos, mayor identidad con ellos y mayor comprensión. La idea es que la actividad pedagógica proponga siempre aprendizajes funcionales y personalizados, donde el alumno tenga la oportunidad de poner en práctica lo que sabe y que esto tenga un propósito en sí para él.

¿Por qué los alumnos cometen cierto tipo de “errores”? ¿Cómo explicar esos desaciertos en el lenguaje escrito? Se ha podido demostrar que los “errores” cometidos son sistemáticos y representan una lógica interna, son siempre expresión de una búsqueda por construir significado y son pasos necesarios que sientan las bases del conocimiento siguiente.

Por eso, cuando hay un clima de aceptación y confianza para opinar, el alumno pierde el temor a expresar lo que piensa y el temor a equivocarse, lo cual favorece que se interese en autocorregir sus supuestos “errores”. En este sentido, es importante tomar en cuenta la fragilidad del pensamiento ante la crítica, la sanción o la corrección.

Considerar los principios para el aprendizaje de la lengua escrita implica, entre otras cosas, sustituir las actividades utilizadas tradicionalmente por otras que inviten al alumno a pensar, a analizar, a producir, a generar, a innovar; en fin a construir conocimiento; en este sentido se podría avizorar la utilización de un método de tinte constructivista y de ser así, podríamos señalar que:

- ✓ Primero es preciso tematizar y problematizar, en conjunto con los estudiantes a través del diálogo. Esto significa encontrar la tarea, que es lo que le dará sentido al hacer del grupo. Un método acorde con esta idea son los proyectos de curso.
- ✓ A partir de aquí se crea una situación, en la cual el lenguaje escrito podría ser útil, como un elemento más que entra en juego.
- ✓ Luego surge la necesidad de comunicar o expresar espontáneamente por escrito, y la construcción cooperativa de un texto.
- ✓ Y finalmente, la evaluación crítica del trabajo realizado, y/o su corrección, y la evaluación del proceso grupal que lo llevó a cabo.

Lo que sigue ahora es una posibilidad de trabajo en el nivel de iniciación, propuesta por profesoras argentinas que han vivido la experiencia y que en Ecuador se ha imitado a modo de principiantes. En general, las actividades podrían englobarse en las siguientes líneas de trabajo:

1. Aproximación global al lenguaje escrito: que tengan la oportunidad de tomar contacto en forma natural con el lenguaje escrito, como les sucede a diario.
2. Enfrentamiento analítico con material escrito: que tomen contacto con materiales variados, y establezcan su análisis y comparación para descubrir criterios desde los cuales entender la escritura, la lectura, etc.



3. Leer y compartir significados: conversar acerca del significado de lo leído, discutiendo las diferentes interpretaciones y recurriendo al texto en caso de dudas, para llegar a acuerdos.
4. Escritura espontánea: que hagan uso de lo que saben del lenguaje escrito, como puedan y cuando lo sientan necesario o funcional, produciendo diversidad de escritos en forma libre (sin importar el tipo de letra), de acuerdo al contexto o situación de aprendizaje.

A seguir, y para terminar, se presentan algunas actividades como alternativas, esperando que al aplicarlas el lector se dará cuenta de cuál es la intencionalidad de la propuesta, y se motivará a continuar explorándola al ver el entusiasmo con que los niños participan.

## **2.5. La actividad pedagógica en cuanto actividad**

Un ejemplo claro de la actividad como pedagógica en cuanto actividad constituye la Escuela Activa a la que nos referiremos a continuación.

En el siglo XIX surge una profunda rebelión frente a la Escuela Clásica, debido a que las clases populares acceden a una educación básica, obligatoria y gratuita que continúa centrada en contenidos, desde el modelo curricular de los jesuitas, copiado por la Revolución Francesa, válido para los intereses de clases altas (para nobles, burgueses, clérigos, aunque no todos), pero no para el acceso masivo a la escuela de las clases populares, donde todos tienen el derecho y el deber de escolarizarse.

Esta rebelión facilita el nacimiento de la Escuela Activa que se centra en actividades para aprender métodos o formas de hacer con algunos contenidos. Se insiste en el aprendizaje funcional y preparatorio para la vida, en el hacer con las manos (aprender haciendo), más que en el pensar con la cabeza; así:

“En 1889 Decroly en Bruselas, Montessori en Roma y Manjón en Granada-España, generan y amplían el modelo de Escuela Activa donde lo importante es aprender formas de hacer y el aprendizaje se centra en la acción, sin diferenciar si es acción mental o simple acción mecánica (externa a la mente)”<sup>98</sup>.

---

<sup>98</sup> PÉREZ, MARTINIANO, Román, Revista Enfoques Educativos Vol. 2, 2000, pág. 54.

El concepto de aprender a aprender se reduce a aprender formas de hacer y de ese modo ya se aprenderán los contenidos, sin decir cuándo ni cómo. El trabajo de grupos prevalece sobre el trabajo individual y el hacer sobre el pensar. Los métodos entendidos como formas de hacer actúan de hecho como objetivos.

Este modelo de Escuela Activa resulta válido e interesante para la sociedad industrial de final del XIX, pero, a medida que se complejiza el conocimiento y la tecnología, resulta claramente insuficiente.

En la práctica confunde procedimientos (formas de hacer individual o social) con procesos cognitivos y afectivos. Desarrolla capacidades y valores sólo de una manera indirecta: enseña formas de hacer y de paso desarrolla capacidades y valores. El profesor actúa como un mero animador socio-cultural. Desde esta perspectiva hablar de procesos cognitivos y afectivos resulta complejo y es un mero añadido curricular modernizador.

“Tanto en la Escuela Clásica y sus derivaciones conductistas como en la Escuela Activa y muchas de sus secuencias constructivistas, el modelo es enseñanza – aprendizaje, cuyo trasfondo es: el profesor enseña para que los alumnos aprendan sin preocuparse del cómo aprende un aprendiz (o la preocupación es sólo muy indirecta). El profesor se centra en el qué aprenden (contenidos), pero descuida el cómo aprenden (procesos cognitivos y afectivos) y sobre todo el para qué aprenden (capacidades y valores utilizables en la vida cotidiana)<sup>99</sup>.

La Escuela Activa se interesa más de cómo, entendido como forma de hacer, no como acción mental. Esta doble perspectiva, también vigente en la actualidad es insuficiente para el desarrollo de procesos cognitivos y afectivos del aprendiz, en el marco curricular.

### **2.5.1. Desarrollo de procesos cognitivos (capacidades, destrezas y habilidades) y procesos afectivos (valores y actitudes)**

Para un verdadero desarrollo del proceso cognitivo, es fundamental guiarse por estas acciones que generan el camino con rumbo al mismo:

---

<sup>99</sup> AUSUBEL, David, Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo, Editorial Trillas, México, 1988, pág. 232.

### **a. Hacia un nuevo paradigma socio-cognitivo**

Trata de integrar en las aulas el actor y el escenario del aprendizaje y desde ambas perspectivas pretende identificar cómo aprende un aprendiz (paradigma cognitivo) y para qué aprende un aprendiz (paradigma social).

En este marco resultan importantes las visiones socio – históricas de Vygotsky (1975), Leontiev (1983), Luria (1987) y también las visiones socio – culturales de Wertsch (1988), Cole (1999), Rogoff (1993), así como las reflexiones de Feuerstein (1978, 1995) desde los planteamientos interaccionistas. Sus aportaciones más relevantes, entendidas en sentido amplio, son las siguientes:

Los procesos psicológicos superiores (inteligencia y lenguaje) son de naturaleza socio – histórica y cultural y por ello producto de contextos socio – culturales concretos.

Las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en contextos de relaciones socio – culturalmente organizados, sobre todo a través de la mediación cultural. El lenguaje es fundamental para apropiarse de la cultura.

Estos procesos y funciones se desarrollan a través de estas dos formas de mediación social: la intervención del contexto socio – cultural (los otros y las prácticas socio – culturalmente organizadas) y los productos - artefactos socio – culturales. La actividad del sujeto que aprende supone una práctica social mediada, al utilizar herramientas y signos para aprender. De este modo el sujeto que aprende por un lado transforma la cultura y por otro la interioriza.

En los aprendices existe una zona de desarrollo potencial (inteligencia potencial, capacidades potenciales) que indica las posibilidades de aprendizaje de un aprendiz con la ayuda adecuada de los adultos. Este desarrollo posibilita la construcción de herramientas internas para aprender (procesos cognitivos, capacidades, habilidades) y también la elaboración de herramientas externas (tecnologías) utilizables en la vida cotidiana. La inteligencia es, en primer lugar, interindividual y posteriormente intraindividual, al socializarse e individualizarse. De este modo podemos afirmar que

el aprendizaje acelera el desarrollo y la inteligencia y sus capacidades son básicamente producto del aprendizaje.

“La inteligencia es producto del aprendizaje y se desarrolla en un contexto social y cultural determinado y como tal es un sistema abierto y regulable. Por ello es posible la modificabilidad estructural cognitiva, al modificar algunas de sus destrezas o habilidades se puede modificar la estructura cognitiva de un aprendiz”<sup>100</sup>.

Existe un potencial de aprendizaje (una inteligencia potencial) mejorable y entrenable, unos procesos cognitivos en los cuales se puede y se debe intervenir. Para ello son útiles los programas de intervención cognitiva. Pero nosotros añadimos más: no basta con los programas de enseñar a pensar extracurriculares, sino que el currículum es una herramienta muy poderosa para desarrollar procesos cognitivos y afectivos. Por ello afirmamos, desde el currículum, se puede y se debe enseñar a ser inteligente. Este potencial de aprendizaje (aprendizaje potencial) se desarrolla a partir de la mediación adecuada de los adultos en la vida de los niños.

También existe una privación socio – cultural como carencia de identidad cultural y se manifiesta en la carencia de herramientas para acceder a la cultura y también en herramientas inadecuadas para su desarrollo y su transformación. Esta privación socio-cultural afecta sobre todo a las fases (funciones) de entrada, elaboración y salida de la información en el sujeto que aprende y es superable, a partir de una adecuada mediación en procesos cognitivos y afectivos.

#### **b. Aprender a aprender como desarrollo de capacidades - destrezas y valores – actitudes**

Este planteamiento del aprender a aprender, en el marco del paradigma socio – cognitivo, implica el uso adecuado por parte del aprendiz de estrategias cognitivas y meta-cognitivas. Ello supone que existe en los aprendices un potencial de aprendizaje (inteligencia potencial, capacidades y valores potenciales) que puede desarrollarse a partir del aprendizaje mediado. Este aprendizaje, desde la actuación de un mediador, puede ser actualizado a partir de la mediación de los adultos (padres,

---

<sup>100</sup> NOVAK, Joseph, Teoría y práctica de la educación, Editorial Alianza, Madrid, España, 1982, pág. 228.

profesores,...) o también puede realizarse a partir del aprendizaje mediado entre iguales (compañeros más capaces).

Pero este concepto de aprender a aprender implica enseñar a aprender, enseñar a pensar y para ello hay que aprender a enseñar, lo que supone en la práctica una reconversión profesional de los profesores, al pasar de meros explicadores de lecciones (Escuela Clásica) o simples animadores socio-culturales (Escuela Activa) a mediadores del aprendizaje y mediadores de la cultura social e institucional. Desde esta perspectiva conviene aclarar que cultura social (Programas Oficiales) y cultura institucional (Programas Propios) poseen los mismos elementos que el currículum como selección cultural: capacidades y valores, contenidos y métodos-procedimientos. De este modo, la cultura social indica las capacidades y los valores, contenidos y métodos-procedimientos que utiliza o ha utilizado la sociedad ecuatoriana.

Toda cultura institucional (Proyecto Educativo Institucional) consta de capacidades y valores, contenidos y métodos-procedimientos que utiliza o ha utilizado una organización o institución determinada. Esta cultura institucional ha de explicitarse y concretarse en un Proyecto Institucional, convirtiendo el pensamiento tácito en explícito y lo oculto en traslúcido en una institución determinada.

“La cultura social e institucional sirve para culturizar y socializar a las nuevas generaciones de niños y jóvenes a partir de un instrumento valioso y relevante que es el currículum. De este modo diremos que la escuela sirve para desarrollar personas, ciudadanos y profesionales capaces de vivir y convivir como personas, como ciudadanos y como profesionales”<sup>101</sup>.

Por ello supone sobre todo el desarrollo sistemático de determinadas capacidades como herramientas productoras y transformadoras de la cultura y de determinados valores como tonalidades afectivas de la cultura. Y esto no es otra cosa que el desarrollo de procesos cognitivos y afectivos.

Este potencial de aprendizaje escolar y curricular se concreta en un determinado número de capacidades, destrezas y habilidades utilizables en la escuela (cuando se

---

<sup>101</sup> FERRARO, Ricardo, Educados para competir, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina, 1995, pág. 156.

poseen) y cuando no se poseen es necesario desarrollarlas por parte de los profesores como mediadores del aprendizaje y de la cultura social. Pero para desarrollarlas es preciso primero identificarlas. Constatamos que en la escuela conviven aprendices capaces de aprender, con otros que son discapacitados para aprender, alumnos diestros para aprender con otros siniestros para aprender (al carecer de las destrezas adecuadas para el aprendizaje).

Matizando más entendemos por capacidad una habilidad general que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo. Una destreza sería una habilidad específica, que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental también es cognitivo, constituyendo un conjunto de destrezas una capacidad. Consideramos una habilidad como un paso o componente mental y un conjunto de habilidades constituye una destreza.

De este modo, a nivel de diseño curricular, podemos distinguir tres niveles de objetivos cognitivos: objetivos por capacidades, objetivos por destrezas y objetivos por habilidades. Capacidades, destrezas y habilidades constituyen los procesos cognitivos del aprendiz. Una enseñanza centrada en procesos no tiene otra pretensión que desarrollarlos mediante programas de intervención, con contenidos y métodos / procedimientos o con programas libres de contenido (dibujos, ilustraciones, gráficos,...) y métodos / procedimientos. Una evaluación centrada en procesos no consiste en otra cosa que valorar su nivel de consecución.

Pero resulta muy complicado hablar de enseñanza o evaluación centrada en procesos cognitivos si las capacidades, destrezas y habilidades no están bien identificadas y los objetivos cognitivos y afectivos no están claros. Por desgracia muy a menudo para formular objetivos se utilizan verbos en infinitivo que indican acción para aprender un contenido, sin identificar si se trata de una acción mental (capacidad, destreza o habilidad) o una mera acción mecánica o externa a la mente. Un objetivo cognitivo es simplemente una acción mental, más o menos amplia, cuyo componente fundamental es cognitivo.

Las capacidades y destrezas, los valores y las actitudes de un Proyecto Educativo Institucional, de un Diseño Curricular de Establecimiento, de un Diseño Curricular

de Aula... constituyen el ADN básico de una organización educativa y dan coherencia y consistencia a su entramado cultural. Son manifestaciones observables de un estilo educativo y un determinado clima institucional. Son sus procesos cognitivos y afectivos básicos y por tanto son sus objetivos cognitivos y afectivos más relevantes a desarrollar. Los valores y actitudes constituyen la cara de una moneda y las capacidades y destrezas la cruz de la misma moneda o a la inversa. No existen capacidades sin valores (o antivalores) como no existe una inteligencia sin afectos o emociones (inteligencia afectiva o inteligencia emocional).

Conduce a los valores a la creación de unidades de aprendizaje para desarrollar valores y los convierte de hecho en hibernadero valorativo y en extracurriculares. Las capacidades y los valores se desarrollan sobre todo por la metodología y actividades de aula y ello pasa necesariamente por la construcción de actividades como estrategias de aprendizaje, orientadas al desarrollo de procesos cognitivos y afectivos.

### **c. Actividades como estrategias de aprendizaje y desarrollo de procesos cognitivos y afectivos**

Existe una amplia literatura psicopedagógica sobre estrategias de aprendizaje tanto cognitivas como meta-cognitivas. Se suele partir de estos supuestos:

- ✓ Los aprendices para aprender utilizan diversos tipos de estrategias de aprendizaje, existiendo aprendices que son buenos estrategias de su aprendizaje y otros por el contrario utilizan estrategias inadecuadas para aprender y por tanto son malos estrategias de su aprendizaje. Unos aprendices son arquitectos e ingenieros de su aprendizaje y otros por el contrario son albañiles de su propio aprendizaje. Los primeros aprenden pronto y bien y los segundos tarde y mal.
- ✓ Las estrategias con las que aprende un aprendiz son mejorables y entrenables y para ello han de ser identificadas a partir de la metacognición, entendiendo ésta como el pensar sobre el propio pensamiento. Sólo se puede mejorar el propio aprendizaje cuando se hace consciente cómo se aprende y ello tanto

por parte del aprendiz como por parte del profesor como mediador del aprendizaje.

- ✓ Se suele entender por estrategia de aprendizaje el conjunto de pasos de pensamiento orientados a la solución de un problema. Y estos pasos varían en función de los diversos problemas o tareas que realiza un aprendiz, ante situaciones diferentes. Cuando se hacen conscientes dichos pasos mentales se puede intervenir para mejorarlos. Lógicamente estos pasos varían según el tipo de tareas que se realizan por parte del aprendiz.

En estos planteamientos se sitúa la mayor parte de los autores que hablan de estrategias de aprendizaje, entendidas éstas como conjunto de pasos mentales para la realización de una tarea que exige un pensamiento reflexivo. Por nuestra parte podemos distinguir dos tipos de estrategias de aprendizaje fundamentales: estrategias centradas en la tarea y estrategias centradas en el sujeto.

### **2.5.2. Potencial de aprendizaje**

El potencial tiene que ser dirigido a través de estrategias y modelos activos, para lo cual se sugiere lo siguiente:

**1. Estrategias centradas en la tarea que realiza el sujeto que aprende.** Se trata de estrategias para aprender antes y mejor los contenidos escolares, más que de estrategias para desarrollar capacidades. Últimamente se habla de aprendizaje estratégico en el que se incluyen desde los procesos cognitivos, los procesos afectivos, las disposiciones básicas, las motivaciones, *“Pero en la práctica estos planteamientos sobre estrategias de aprendizaje son extracurriculares y además repetitivos y confusos”*<sup>102</sup>.

El modelo de solución de problemas formulado por Baron considera la inteligencia como un episodio consciente dirigido a metas y define la estrategia como un proceso de búsqueda hacia dichas metas.

---

<sup>102</sup> POZO, J, y MONEREO, C.: El aprendizaje estratégico, Editorial Santillana. Madrid, España 1999. pág. 36.



“Como tales las estrategias son procesos internos que surgen a partir de los esquemas previos y su objetivo es encontrar la solución adecuada. Son por tanto procesos heurísticos de búsqueda. Las estrategias varían en función de las diferencias individuales y, entre otras, de las capacidades, los conocimientos y las emociones”<sup>103</sup>.

La evaluación de la bondad de una estrategia está en función del éxito esperado, el tiempo empleado en la solución de la tarea y el esfuerzo requerido.

**2. El modelo componencial de Sternberg estudia las estrategias a partir de la solución de problemas en tareas complejas y en concreto en las analogías.** Para la solución de problemas analógicos establece dos niveles mentales básicos, que son los componentes y los meta-componentes. Los primeros los define como pasos de pensamiento o procesos de información elemental que facilitan y ejecutan la solución de un problema dado, en este caso, analógico. Como tales se organizan en sets, al agruparse, siendo los más representativos los componentes de ejecución, adquisición, retención y transferencia.

Los meta-componentes son procesos ejecutivos del pensar, ya que identifican qué hacer y cómo hacer. Entre los más representativos están el reconocer el problema, la selección de alternativas y representaciones, la selección de una estrategia efectiva en un tiempo dado, el control de la solución y la sensibilidad hacia la retroalimentación externa. Sternberg identifica como características del pensamiento competente la rapidez y la flexibilidad en la realización de una tarea intelectual determinada o la solución de un problema dado.

**3. El modelo del usuario de la buena estrategia de Pressley.** Considera que un buen pensar estratégico implica la ordenación adecuada de técnicas y estrategias hacia metas y un amplio conocimiento básico libre de estrategias. Por otro lado, Pressley entiende que el pensamiento estratégico puede automatizarse por medio del aprendizaje. Los tipos fundamentales de estrategias son los siguientes: estrategias de aprendizaje limitadas a una tarea concreta, estrategias limitadas a metas específicas y estrategias generales válidas para tareas y metas diferentes.

---

<sup>103</sup> BARON, Miguel, MEDINA, Julia, para un análisis pormenorizado. Editorial Gedisa, Barcelona, España, págs. 342-343.

El usuario de una buena estrategia se apoya en la meta-cognición y depende por tanto de sus estilos cognitivos (impulsivo o reflexivo), de su motivación y de su auto-concepto. Por otro lado, el pensador competente opta por la estrategia más adecuada para la realización de una tarea determinada, forma un plan de acción y progresa en su ejecución con confianza y motivación.

Estos planteamientos sobre estrategias centradas en la tarea a realizar pretenden identificar los pasos o procesos mentales que actúan en la realización de una tarea mental dada o la solución de un problema determinado, desde perspectivas cognitivas y meta-cognitivas (escasamente afectivas). Su preocupación radica en cómo funciona el motor mental y de ahí se deducen las características y potencia le mismo. Se da por hecho que existe un pensamiento estratégico que depende de determinadas capacidades (inteligencia) y se analiza cómo funciona dicho pensamiento.

La potencia de dicho motor mental (capacidades, destrezas y habilidades) y su posible mejora aparece en segundo plano, a veces de una manera sólo implícita. Generalmente, en el marco curricular, formulamos objetivos por capacidades, destrezas y habilidades, por valores y actitudes de una manera explícita y clara y por tanto debemos, queremos y podemos desarrollarlos. Las tareas son más bien métodos / procedimientos / actividades (medios) para desarrollar procesos cognitivos y afectivos del sujeto que aprende.

**4. El modelo educativo crítico.** En este aspecto, De Zubiría considera que *“en la comprensión de un modelo es importante reconocer las huellas o rastros que permiten reconstruir aspectos de la vida humana y que sirven de base para la reflexión y la investigación”*<sup>104</sup>. En tal sentido, un modelo constituye un planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno, y desde el punto de vista teórico-práctico es ofrecer un marco de referencia para entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades paradigmáticas que se dan para explicarlo, por ejemplo, en las ciencias sociales *“los modelos macros y micros*

---

<sup>104</sup> DE ZUBIRÍA, Julián, Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos. Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, Santafé de Bogotá 1994. Pág. 8.

*intentan describir y entender los fenómenos sociales dados en su estructura, funcionamiento y desarrollo histórico*<sup>105</sup>.

Es preciso indicar que siendo la educación un fenómeno social, los modelos pedagógicos constituyen modelos propios de la pedagogía, reconocida *“no sólo como un saber sino también que puede ser objeto de crítica conceptual y de revisión de los fundamentos sobre los cuales se haya construido*<sup>106</sup>.

Según De Zubiría:

“El cuaderno de un niño, los textos que usamos, un tablero con anotaciones, la forma de disponer el salón o simplemente el mapa o el recurso didáctico utilizado, nos dicen mucho más de los enfoques pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son en realidad la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica”<sup>107</sup>.

Así se entiende, que en la anterior idea las prácticas cotidianas del aula de clase son las manifestaciones materiales de un modelo pedagógico que de manera implícita se encuentra en las acciones didácticas de los maestros. Es decir, que el docente posee un discurso teórico-implícito que da soporte a sus prácticas de enseñanza.

Flórez afirma que: “los modelos pedagógicos representan formas particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos”<sup>108</sup>. Según este autor, el sentido de parámetros pedagógicos es el trasfondo de explicaciones acerca de una concepción del ser humano específica y de una idea claramente determinada de la sociedad. De igual manera, Flórez enfatiza la necesidad de realizar análisis rigurosos con métodos sistemáticos en el estudio de los modelos pedagógicos.

Batista y Flórez consideran que los parámetros que se interrelacionan para el análisis de un modelo pedagógico deben ser: las metas educativas, los contenidos de enseñanza, el estilo de relación entre profesor-alumno, los métodos de enseñanza, los conceptos básicos de desarrollo y el tipo de institución educativa.

---

<sup>105</sup> *Ibíd.*, pág. 23.

<sup>106</sup> *Ibíd.*, pág. 45.

<sup>107</sup> *Ibíd.*, pág. 87.

<sup>108</sup> FLÓREZ, OCHOA, Rafael, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Editorial Tolima, Santafé de Bogotá, 2007, pág. 60.

**5. Modelo pedagógico crítico-radical.** La Pedagogía Crítica surge como el resultado de los trabajos de la Teoría Crítica<sup>109</sup> en las décadas de los ochenta y los noventa. Algunos de los fundamentos teóricos contemporáneos de la pedagogía crítica tienen su origen en la teoría crítica propuesta por los filósofos y teóricos sociales de la escuela de Frankfurt, Alemania, quienes trabajaron en el Instituto para la Investigación Social.

La Pedagogía Crítica se interesa en primer lugar, en una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder. En segundo lugar, busca el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad

Según Peter McLaren, la Pedagogía Crítica examina a las escuelas tanto en su medio histórico como en su medio social por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante.

En este sentido, la Pedagogía Crítico-radical presenta no solamente un lenguaje de crítica, sino también un lenguaje de posibilidades. Los profesores que aplican los enfoques de la Pedagogía Crítica coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios.

De igual manera cuestionan críticamente los "textos"<sup>110</sup> que se utilizan en los procesos de enseñanza. La deconstrucción del lenguaje y del texto es de igual

---

<sup>109</sup> El término Teoría Crítica, fue utilizado por Max Horkheimer, director del Instituto desde 1931 hasta 1958. Entre otros reconocidos teóricos de la escuela de Frankfurt se pueden citar: Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Walter Benjamín, miembros de la escuela de Frankfurt, muchos de ellos eran de origen judío; trasladaron el Instituto a la Universidad de Columbia en Nueva York, durante la segunda guerra mundial y retornaron a Alemania una vez finalizada la guerra. En Norteamérica estos teóricos participaron activamente en la vida académica con una serie de estudios de reconocida importancia relacionados con críticas acerca del racismo, la exclusión, el prejuicio racial y las políticas de segregación. Estos estudios influyeron positivamente en el pensamiento filosófico y pedagógico en los Estados Unidos y sus perspectivas críticas son la base de los teóricos-críticos de la actualidad. Trabajos similares han emergido no solamente como una teoría que se comparte sino también, como nuevas perspectivas con múltiples elementos sociales tradicionales con el fin de crear nuevos órdenes que estén en posibilidad de incrementar la libertad humana.

<sup>110</sup> Por el término "texto" se entiende no sólo los libros de texto sino también las fuentes originales, la cultura popular, los diversos discursos que explican un hecho, y el lenguaje entre otros.

importancia; por ejemplo: ¿Qué significados, sentidos y presuposiciones subyacen en la expresión "equidad educativa"?, etc.

Entre los teóricos que participan en la construcción teórica de la Pedagogía Crítica se pueden citar:

- ✓ Paulo Freire (Brasil). Al analizar la relación opresor-oprimido establece los fundamentos para entender la educación liberadora y sus posibilidades. Propone las relaciones dialógicas entre profesor alumno, con el fin de promover procesos de concientización y liberación.
- ✓ Donaldo Macedo (Brasil). Se interesa básicamente en el análisis de los procesos de alfabetización, cultura y poder.
- ✓ Ira Shor (Estados Unidos). Focaliza su trabajo en la propuesta de la educación como un proceso de "empoderamiento". Investiga a nivel de empoderamiento estudiantil a nivel universitario. Dos de sus últimas obras son Educación Empoderadora, y Cuando los Estudiantes Tienen Poder.
- ✓ Aronowitz (Estados Unidos). Critica relaciones entre política y escuela. La crisis de la educación.
- ✓ Henry Giroux. Centra su trabajo en la propuesta de la labor intelectual de los maestros, las teorías de la reproducción y la pedagogía de la oposición.

Por su parte, McLaren afirma:

“La Pedagogía Crítica ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela, y al mismo tiempo añade nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías”<sup>111</sup>.

En el enfoque de la Pedagogía Crítica, el maestro es una persona crítico-reflexiva que cumple un rol político en y con su comunidad. En su mayoría, los críticos radicales están de acuerdo en que los educadores tradicionalistas se han negado generalmente a interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública.

---

<sup>111</sup> McLAREN, Peter. Pedagogía Crítica en: Corrientes Pedagógicas. Editorial Cinde, Manizales, Colombia, 1997 pág. 310.

Así mismo señala que tradicionalmente la escuela se ha negado a analizar las relaciones que existen entre poder, conocimiento y dominación. Giroux sostiene que los análisis de la Pedagogía Crítica han ofrecido un nuevo lenguaje teórico y una actitud crítica que sostienen que las escuelas, dentro de la amplia tradición humanística occidental, no ofrecen oportunidades para la potenciación personal y social en la sociedad.

Todo lo anterior da como resultado aprendizajes significativos y útiles para la vida, pues son aprendizajes que se construyen de manera dinámica, analítica, crítica, reflexiva, activa y participativa, surgen de la experiencia, las problemáticas y realidades concretas del estudiante.

### **CAPÍTULO III**

#### **RECUPERAR EL DIÁLOGO E INTERACCIÓN EN LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA**

En este capítulo se analiza las posibilidades de recuperación del diálogo y la interacción en la actividad pedagógica, para ello se reflexiona en el diálogo como método, se aborda la necesidad de interacción en el aula como mecanismo de comprensión y de aprendizaje; se describe el aporte del educador y del educando en el proceso de comprensión; el capítulo concluye con una propuesta educativa basada en los enfoques centrados en el aprendizaje y en la comprensión; una propuesta que valora al estudiante como principal protagonista de su aprendizaje y como constructor de su conocimiento; que rescata al diálogo como mediador entre todos los agentes que intervienen en la actividad educativa.

Es importante señalar que una actividad solo es educativa si respeta la dignidad y la libertad de quien aprende; si no desorienta al alumno en el contenido de lo que aprende, ya sea suprimiendo los contenidos de información o también ocultando las razones de lo que aprende; cuando a través de aprendizajes los sujetos llegan a comprender las razones de lo que aprenden (criterio de uso<sup>112</sup>); cuando genera cambios de estado deseables, éste criterio Peters lo denominó criterio de contenido<sup>113</sup>; tiene que generarse desde la intencionalidad educativa del educador, éste criterio Peters lo denominó criterio de forma y lo hizo para insistir en la idea de que todo lo que ocurre en un proceso de enseñanza aprendizaje debe adquirir una cierta forma educadora y esa forma le va a dar la intencionalidad educativa.

En definitiva, las acciones educativas son las que provocan optimización, mejora o perfeccionamiento en los sujetos; se caracterizan por no ser sistemáticas, en general, no son acciones previamente planificadas ni están necesariamente secuenciales ni diseñadas; en muchos casos, no son intencionales, son realizadas por sujetos con un

---

<sup>112</sup> Capacidad que tenemos los sujetos para usar lo que hemos aprendido, estaríamos hablando de un criterio proporcional, a mayor uso más perfil de sujeto educado y también al revés, acciones menos educativas ante sujetos menos educados si en lo que aprendemos no vemos su uso.

<sup>113</sup> El contenido que se enseña en la escuela tiene que ser valioso desde algún punto de vista, y además de ser valioso tiene que provocar una modificación que también la consideramos valiosa para el sujeto.

nivel de formación muy diverso entre sí, en algunos casos sin formación. La pedagogía no inventa estas acciones educativas, ya están en la relación mutua en los grupos, de lo que se encarga la pedagogía es de potenciarlas, desarrollarlas, disminuirlas si son negativas.

Los elementos de una acción educativa son los siguientes: agente educativo<sup>114</sup>; educando; fines; contenidos; metodología; contexto institucional; contexto social; elementos materiales; evaluación.

Las acciones educativas siempre han existido y siempre van a existir independientemente de la pedagogía.

Las acciones pedagógicas son sistemáticas, planificadas previamente, diseñadas, suele decirse que las acciones pedagógicas se desarrollan a través de secuencias de acción, éstas últimas se realizan a través de estrategias de intervención, estas están limitadas en el tiempo y en el espacio y además pueden ser más o menos eficaces; tienen dos aspectos fundamentales: el sentido o finalidad. Indica el objetivo educativo que queremos alcanzar; también indica el cambio de estado deseable que queremos provocar) y la estructura (viene definida por la intervención en un sujeto para producirle un cambio. Para llevar a cabo esta intervención, la acción pedagógica necesita diagnosticar el sujeto, es decir, ver cuál es su estado de partida.

Desde la filosofía de Kant, respetar la dignidad es concebir al sujeto que aprende como un fin en sí mismo no como un medio, respetar la dignidad es respetar la capacidad de autodeterminación de los sujetos, es decir, a capacidad que tienen los sujetos para adoptar una posición personal y social en la existencia. De modo que, cualquier institución educativa que le preocupe más captar adeptos para algo es no considerarlo como un fin en sí mismo sino como un medio.

A continuación se procede al desarrollo de cada uno de los aspectos antes mencionados, de esta forma se analizará para un estudio pormenorizado.

---

<sup>114</sup>En la actualidad se entiende por agente educativo cualquier estímulo que influye sobre un sujeto provocándole o induciéndole cambios de estado. Esta idea se ha extendido tanto que se puede afirmar que todo lo que nos rodea son agente educativos o pueden serlo, así se habla por primera vez en la historia de conceptos que antes no existían, como unidad educativa, medio ambiente educativo; etc.



### 3.1. El diálogo como método

El diálogo es la investigación interpretativa, que aborda lo otro y lo diferente, enseña a ser crítico, analítico, reflexivo y propósito.

Un ejemplo del diálogo como método es la mayéutica<sup>115</sup> propuesta por Sócrates. La mayéutica es el método filosófico de investigación y enseñanza cuya intención es llegar al conocimiento de la esencia o rasgos universales de las cosas.

En un pasaje del Teeteto de Platón, se dice que Sócrates practica un arte parecido al de su madre Fenaretos, que era comadrona, es así que:

“Mi arte mayéutica tiene las mismas características generales que el arte [de las comadronas]. Pero difiere de él en que hace parir a los hombres y no a las mujeres, y en que vigila las almas, y no los cuerpos, en su trabajo de parto. Lo mejor del arte que practico es, sin embargo, que permite saber si lo que engendra la reflexión del joven es una apariencia engañosa o un fruto verdadero”<sup>116</sup>.

Este método promueve la idea que el diálogo es el mejor mecanismo para la construcción del conocimiento. En el método socrático se pueden destacar las siguientes fases:

- 1.- Se plantea una cuestión que puede expresarse con preguntas al estilo de las formuladas por Sócrates: ¿qué es la virtud?, ¿qué es la ciencia?, ¿en qué consiste la belleza?;
- 2.- El interlocutor da una respuesta, respuesta inmediatamente discutida o rebatida por el maestro;
- 3.- Sigue una discusión sobre el tema que sume al interlocutor en confusión; este momento de confusión e incomodidad por no ver claro algo que antes del diálogo se creía saber perfectamente es condición necesaria para el aprendizaje<sup>117</sup>.

---

<sup>115</sup> Del griego maieutiké, arte de las comadronas, arte de ayudar a procrear.

<sup>116</sup> TOLONE, Eric, Manifiesto De La Mayéutica Transcendental, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina, pág. 137.

<sup>117</sup> Sócrates lo identifica con los dolores que siente la parturienta antes de dar a luz; tras este momento de confusión, la intención del método mayéutico es elevarse progresivamente a definiciones cada vez más generales y precisas de la cuestión que se investiga (la belleza, la ciencia, la virtud);

La discusión concluiría cuando el estudiante, gracias a la ayuda del maestro, consigue alcanzar el conocimiento preciso, universal y estricto de la realidad que se investiga.

La idea del método socrático de enseñanza<sup>118</sup> consiste en que el maestro no inculca al alumno el conocimiento, pues rechaza que su mente sea un receptor o cajón vacío en el que se puedan introducir las distintas verdades; para Sócrates es el discípulo quien extrae de sí mismo el conocimiento.

Cabe mencionar que el arte de la mayéutica implica la teoría platónica de la reminiscencia, pues al considerar al discípulo competente para encontrar dentro de sí la verdad debe suponer que el alma de aquél la ha debido conocer en algún momento antes de hacerse ignorante.

Por su parte, Paulo Freire en su teoría pedagógica humanista y liberadora sostiene que el conocimiento es un proceso continuo, objetivo y basado en la experiencia; propone el diálogo como método porque considera que la comunicación entre los educandos y entre éstos y el educador, es imprescindible en todo proceso educativo. En este sentido promueve una relación horizontal de educando a educador, en oposición del anti diálogo como método de enseñanza tradicional que implica una relación vertical de profesor sobre el alumno.

Sobre esta base propone la educación dialógica como la forma de desarrollar una pedagogía de comunicación que permita y facilite dialogar con el educando sobre algo; que evidencia una participación activa del estudiante como sujeto y no como objeto pasivo que recepta lo que impone el profesor.

De modo que según la propuesta pedagógica de Paulo Freire, el papel que desempeña el educador en la Pedagogía Liberadora es dialogar con el educando en franca amistad, así obtener los temas generadores y de interés y no debe presentar su programa el educador como símbolo de imposición.

---

<sup>118</sup> Este método es muy distinto al de los sofistas: los sofistas daban discursos y a partir de ellos esperaban que los discípulos aprendiesen; Sócrates, mediante el diálogo y un trato más individualizado con el discípulo, le ayudaba a alcanzar por sí mismo el saber.

Para llevar a cabo la propuesta, considera importantes a la investigación interdisciplinaria y a un mínimo de conocimientos de la realidad; según Freire, la investigación consta de tres etapas:

“Apropiarse de los núcleos centrales de contradicción para organizar el contenido programático de la acción educativa; se escogerá algunas de las contradicciones para elaborar las codificaciones o representaciones de las situaciones sobre las cuales los educandos, como sujetos cognoscentes, realizarán sus reflexiones críticas; comenzar los diálogos decodificadores en los círculos de investigación temática, es decir, ejecutar las reflexiones críticas de las contradicciones”<sup>119</sup>.

El educador tiene como prioridad ayudar al educando a lograr un punto de vista cada vez más crítico de su realidad, con la alta responsabilidad que este acto requiere. Al mismo tiempo, tanto el educando como el educador aprenden mutuamente.

El maestro, según Freire, debe manejar un método de enseñanza dentro del contexto de la práctica educativa. Debe tener imaginación, aprovechar situaciones, usar e inventar técnicas, crear y utilizar medios que propicien la actividad y el diálogo con los educandos, mucho más cuando el proceso de enseñanza aprendizaje se produce en condiciones no favorables.

Se puede concluir que la pedagogía de la pregunta (Paulo Freire) es fundamental en la educación liberadora<sup>120</sup> o la educación problematizadora y en la concientización. Entonces, una verdadera educación liberadora se nutre de la pregunta como desafío constante a la creatividad y al descubrimiento.

### **3.2. La interacción**

Este acápite está orientado a la interpretación de las interacciones sociales en el aula, de donde surgen las representaciones del saber compartido por maestros y alumnos, basado en un proceso de reflexión hacia una nueva pedagogía dentro de una nueva concepción ontológica y epistemológica del hombre y su realidad; un ejemplo de interacción lo constituye la pedagogía crítica y sus derivadas.

---

<sup>119</sup> FREIRE, Paulo, La Educación Como Práctica de la Libertad, Editorial Siglo XXI, Madrid, España, 1998, pág. 232.

<sup>120</sup> Es la pedagogía de la pregunta y su método el diálogo.

Habermas (1997) desde una perspectiva comunicativa, realiza un aporte el cual contribuye a la aparición de nuevas teorías críticas de la educación y a la redimensión de las ya existentes. Este enfoque comunicativo, revela la significación del diálogo y la auto reflexión constante entre las personas como una forma de hacerse consciente de sus propios condicionamientos y liberarse de sus preconcepciones y concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a una ideología condicionada por la escuela, la familia, el Estado, la cultura y la religión.

En este sentido, la institución educativa debe ser entendida desde otra concepción, como un centro social, político y educativo en donde los actores, permitan el diálogo intersubjetivo, constructivo, participativo y las decisiones se tomen en consenso, dentro de condiciones de igualdad y democracia creciente.

La institución educativa, como eje social ejerce una poderosa influencia socializadora entre los grupos de personas que comparten ambientes sociales más amplios. Por ende, la cultura social dominante en el contexto político y económico al que pertenece la institución escolar se refleja, inevitablemente, en los intercambios humanos que se producen en ella. En consecuencia, las contradicciones que se manifiestan a un nivel social macro también están presentes en los intercambios sociales de la escuela y el aula.

En ese sentido, el aula es el espacio por excelencia de interacción entre los actores educativos, donde se produce el proceso de aprendizaje<sup>121</sup>, tanto de los saberes establecidos en el currículum y los planificados por el docente, como por los no planificados o imprevistos (currículum oculto). Pero, también es un lugar marcado por las relaciones de poder, y ésta se manifiesta en la impersonal correspondencia de autoridad entre el profesor y sus alumnos.

En la medida que el maestro convierta su práctica pedagógica en un compartir de experiencias y saberes, permitiéndole a los estudiantes (junto con él) participar

---

<sup>121</sup> Aprendizaje significa cambio relativamente permanente en la conducta debido a la experiencia pasada, pero que no es resultado de simples factores de crecimiento o de influencias reversibles, como la fatiga o el hambre; modificación de las estructuras mentales de un individuo, como consecuencia de la incorporación de la nueva información a los esquemas mentales existentes.

aportando ideas, tomando decisiones, escuchándose unos a otros, compartiendo y reflexionando lo que saben, en esa misma medida, ambos (maestro-alumnos) se apropian de los saberes que comparten, develándose las distorsiones que tienen en los saberes anteriores, construyendo saberes nuevos y transformando su realidad personal, escolar y comunitaria, en un clima de justicia, participación y protagonismo democrático.

Saber Pedagógico.- Desde una mirada particular, se entenderá como saber pedagógico el conocimiento intersubjetivo y dialógico producto de la interacción y reflexión entre maestro y estudiantes, donde se conjugan otros saberes (creencias, cultura, tradiciones, mitos, sentimientos, valores), los cuales se manifiestan naturalmente en el interior del encuentro pedagógico.

Visto de este modo, el saber del docente y de los estudiantes está ligado a la práctica que se realiza en el ambiente escolar, en donde la teoría encuentra su concreción y validez, donde algunos de estos saberes se derrumban para dar paso a otros, mientras que otros resultarían modificados y mejorados a través del análisis, la confrontación y el examen crítico.

Representaciones sociales<sup>122</sup>.- Son una forma de conocer la realidad pero mediadas por el colectivo por lo que se traduce en un conocimiento social. En consecuencia, deben ser vistas como el conjunto de significados o sistemas de referencias construidos en continua interacción y construcción recíproca, es decir, como parte de un todo integrado. Así pues, toma importancia la subjetividad e intersubjetividad de los sujetos en el proceso de construcción de la realidad.

Por otro lado, la manera como los individuos construyen y reconstruyen su realidad y al hacerlo se construyen a sí mismos; y en esto, el lenguaje juega un papel importante en la interacción y reconstrucción permanente de símbolos y significados. Las Representaciones Sociales del saber pedagógico compartido por el docente y sus alumnos en la práctica del aula, se toman algunos postulados del método crítico reflexivo.

---

<sup>122</sup> Como teoría se propone conocer, por un lado, cómo piensa la gente y cómo llega a pensar así.

En el análisis teórico-práctico y basado en los estudios sobre los saberes realizados por autores como Carr y Kemmis (1988), Díaz (2000), Freire (1999), y considerando la multiplicidad de interacciones y percepciones en el aula, se develaron diversos saberes que, de una manera u otra, forman parte de una red de significados que maestros y alumnos le otorgan a su mundo real, siendo éstos: (a) saber académico, (b) saber normativo (c) saber cotidiano y (d) saber mágico.

Antes de definir cada uno de estos tipos de saberes que surgieron desde la práctica natural de las interacciones en el aula, es imprescindible primeramente abrir una interrogante, a saber: ¿Cómo o de qué manera interactúan los saberes que confluyen en el aula?

Es indudable que el mundo no se insinúa ante los hombres de manera directa, esto implica un movimiento de construcción y reconstrucción de imágenes y significados de acuerdo con los contextos, el momento, las intenciones y las personas; en donde la captación y la percepción de la realidad se rehace, ganando un nivel de comprensión y de elaboración que hasta entonces no se tenía.

Los saberes<sup>123</sup> manifestados dentro de la interacción social del aula son definidos de la manera siguiente:

(a) Saber académico, son las interpretaciones sociales que los actores construyen dependientes del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica del momento, en torno a un saber o conocimiento formal, institucionalizado y legitimado por la cultura dominante y el cual está representado por el currículum escolar.

(b) Saber experiencial, son las interpretaciones sociales profundamente arraigadas en la práctica cultural de las personas en sus comunidades, en su mundo cotidiano del hacer social diario, en donde los sujetos perciben y se perciben dentro de esa

---

<sup>123</sup> Los saberes implican un movimiento de ida y vuelta de lo abstracto a lo concreto, de lo extraño a lo conocido, de lo ajeno a lo conocido, de lo cotidiano a lo elaborado, en fin, la contienda en el aula es lograr el desafío de la superación del saber más natural o ingenuo a un saber de mayor elaboración, el cual será la resultante de un procedimiento más riguroso de aproximación a la realidad.

realidad de manera más directa, inmediata y natural, y el cual es expresado socialmente por el lenguaje.

(c) Saber mágico, son las interpretaciones o significados sociales que le dan los sujetos al mundo cargado de intersubjetividad (pasiones, emociones, misticismos, espiritualismo, leyendas y creencias), que aun siendo cotidiano no pertenece a la realidad objetiva, por lo tanto, para ser entendido debe basarse en los principios de la razón comprensiva.

(d) Saber moral, son la interpretaciones sociales que los sujetos les dan a las normas regulativas que rigen las conductas sociales, las cuales deben surgir dentro de los límites socioculturales y consensuales de los actores, haciendo estas relaciones más justas, igualitarias y humanas.

Tanto los saberes experienciales, mágicos y morales surgen del contexto referencial en el cual se encuentran inmersos y a partir de ello, se construyen independientemente del contexto referencial del saber escolarizado o académico. Los hombres por solo ser sujetos que conocen son capaces de captar e interpretar los fenómenos que les proporciona el ámbito cultural y comunitario más cercano, como lo es, el de su familia, el de sus amigos y el de su comunidad religiosa; y estos conocimientos van a formar parte del juego de los saberes que se manifiestan y conjugan en el aula.

Ahora bien, ¿Cómo se representan socialmente estos saberes en la comunidad pedagógica del aula? ¿Cómo se descodifican y se codifican los saberes en el aula? Indudablemente, y como ya se dijo anteriormente, esto se realizasen la interacción social que se comparte en el interior del aula.

El acto de conocer implica una relación sujeto-objeto, en este proceso de construcción y reconstrucción social de la realidad los sujetos perciben e interpretan las actividades cotidianas, dándoles significados subjetivos y compartidos, esas interpretaciones se traducen en la mente humana a través de imágenes y símbolos (Moscovici, 1963). Es decir, un sistema de percepciones que les permiten apropiarse del mundo real y cotidiano en donde la objetividad y la subjetividad humana forman parte de un mismo proceso dialéctico e interactivo de captación colectiva de la realidad, esto constituye las Representaciones Sociales.

Representaciones, imágenes y saberes.- En la interacción compartida de saberes, tanto maestros como alumnos realizan un proceso de cognición colectiva en el aula, basado mayormente en la descodificación de la realidad objetivada en una situación concreta, vivida, contextualizada en la que el sujeto se encuentra, y del cual no es ajeno a ella. En consecuencia, la percepción que tengan los sujetos del fenómeno como realidad inter- subjetiva, depende naturalmente de la situación concreta del mundo que viven y que comparten con otros y, a partir de allí, la traducen a su conciencia a través de imágenes.

Es oportuno detenerse a reflexionar sobre la conceptualización de imagen como un signo de representación mental de origen sensorial que se percibe en relación con otro, permitiendo la conexión inmediata de la mente con la realidad; en otras palabras, la imagen permite la descodificación de la realidad en un conjunto de sistema referenciales o significados que sirven para interpretar el mundo.

Por consiguiente, en las interacciones de clase observadas encontramos que cuando el maestro partía de un referente contextual, lograba que rápidamente los alumnos establecieran mentalmente la asociación por imagen del concepto o tema, por ejemplo, al hablar de la cultura indígena relacionándolo con los elementos del entorno socio-cultural de los estudiantes, estos lograron generar imágenes que les permitieron la asociación cognitiva con el tema. Así que, la imagen constituye un signo o ícono visual y su significación en el diálogo es lo que da sentido a la comunicación y lo que permite descifrar más o menos conscientemente la realidad. En este proceso de apropiación de la realidad toma singular importancia la subjetividad y la intersubjetividad de los actores, quienes marcan ciertas distinciones en el momento de elaboración de la imagen, por ende, en la captación de las mismas se producen ciertos matices en su impresión y así podemos hablar de imágenes por semejanza, por intensidad y por reglas convencionales (Mucchielli, 1996).

La imagen por semejanza está basada en la existencia de un signo o conjunto de signos con atributos parecidos o similares unos de otros, no obstante, las representaciones mentales de imágenes, es decir, la relación por similitud entre objetos, conceptos, ideas, tienen una dinámica más compleja y relativa de



funcionamiento, por consiguiente, un signo mantiene una relación solidaria entre al menos tres caras: la cara perceptible de la imagen (significante), lo que se representa en la mente (referente) y el significado que los intérpretes o sujetos le confiere (subjetividad del sujeto), se puede decir que:

“... una distinción que matiza y complejiza la producción de representaciones por imagen es la intensidad con que son impresas en las mentes de los sujetos, dejando huellas en cuanto a la mayor o menor fuerza de grabación y, de esta manera, se puede hablar de imágenes luminosas, sonoras, caloríficas, rugosas, frías, terroríficas, entre otras”<sup>124</sup>.

Asimismo, las representaciones sociales por imagen utilizan necesariamente reglas convencionales para su elaboración, y estos acuerdos o convenciones sociales determinan su especificidad y permiten su comprensión, por ejemplo: el comportamiento del grupo, en el momento que la maestra desarrollaba la clase y no encontró la tiza y el borrador en el escritorio, seguidamente preguntó ¿Qué pasó aquí, hoy?, golpeando al mismo tiempo el escritorio, lo que suscita que inmediatamente los estudiantes se levanten a buscar el material requerido.

Lo importante de este hecho es que la conducta del maestro fue comprensible para el grupo, en el grupo hay convencimientos sociales o reglas de funcionamiento acordados previamente, que le dan a los significados de los procesos comunicacionales una especificidad e identificación muy propia del grupo.

La comprensión e interpretación de las interacciones sociales emergen las representaciones sociales del saber que se manifiestan en el aula; se construye como un proceso que presenta las interconexiones dinámicas entre las dimensiones que conforman el contexto escolar, la interacción social, las representaciones sociales, los saberes, el contexto socio-histórico y cultural.

El aula como espacio por excelencia se constituye como unidad dialéctica representando el núcleo central del esquema integrador, concebido como una conjunción dinámica de la riqueza de la complejidad de relaciones que se comparten. Así, el núcleo central va estar vitalizado por un conjunto

---

<sup>124</sup> MUCCHIELLI, Roger, Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. Editorial Siglo XXI, Madrid, España, 1996, pág. 78.

interrelacionado de elementos y categorías que le otorgan significados únicos y diversos.

En esa red de relaciones se manifiestan las categorías de saberes que emergieron de las interacciones sociales en el aula, esto es: los saberes académicos, experiencial, mágico y normativo. Estos saberes son representados socialmente a través de imágenes, percepciones, símbolos y valores.

En la complejidad del entramado de la red se encuentran como hilos vinculantes los diferentes contextos en la magnificencia de su multiplicidad creadora expresados en lo histórico, educativo, social y cultural. Todo este constructo está impregnado por la esperanza como espacio abierto que ilumina el horizonte pedagógico desde una perspectiva de un humanismo crítico, donde toma relevancia la subjetividad e intersubjetividad de los actores como fuente de conocimiento, y lo social como fuente de transformación inagotable y abierta en el movimiento histórico de la vida. El análisis teórico-práctico y considerando la multiplicidad de interacciones y percepciones en el aula devela diversos saberes que conformaron la red de significados que maestros y alumnos le otorgaban a su mundo real, integradas en las categorías saber académico, saber experiencial, saber normativo y saber mágico. Los saberes que confluyen en el aula deben ser entendidos en igualdad de condiciones compartidos y respetados, dentro de un proceso de interacción reflexiva y auto reflexiva entre maestros y alumnos para lograr una interacción de saberes de manera equitativa, justa y dialógica, donde impera la razón comprensiva por encima de la instrumental y técnica.

Hay varias interacciones sociales dentro del aula, enlazada por el poder compartido, amor y reflexión, permitiendo representaciones sociales de saberes, consustanciados por el contexto socio-histórico y cultural con una visión hacia una nueva Pedagogía de la Esperanza que constituye un proyecto de unidad en la diversidad de los saberes que impregnan el proceso pedagógico, basado en la reflexión crítica y comprensiva, el amor y el poder compartido con pinceladas de esperanza.

En definitiva, se trata de construir un ambiente intersubjetivo dialogal en el cual se considere que las discusiones discordantes favorecen la intersubjetividad, la validación del pensamiento, la corrección recíproca, la evolución de una sociedad; requieren cierto grado de tolerancia y de fe para reconocer que el otro no ve ni comparte nuestro punto de vista intelectual y físico.

Nuestras intenciones en las interpretaciones deben coincidir para establecer una comunicación. Existe entonces una sincronía de intenciones en la aceptación del significado de las palabras que usamos; así el significado de muchas palabras se actualiza con el dialogo. El lenguaje es un facsímile de nuestras relaciones con el mundo. El orden debe existir como un posible ajustador de nuestras percepciones y de nuestros conceptos, y en este orden, junto con el otro, constituimos una unidad social.

Hacer coincidir nuestras perspectivas a través del lenguaje es un acto de fe. Una fe mutua es necesaria para lograr una semejanza de coincidencia en nuestras percepciones y así entendernos. El lenguaje es una traducción imperfecta de nuestras sensaciones y percepciones y sabemos además que el proceso sensorial es individual y privado. El lenguaje une; da un sentido a la existencia. La palabra nos ayuda a articular el significado del mundo pues el acto de la palabra es un acto de esperanza, de comunicación con el otro.

Construimos un proyecto social de comunicación basado en estructuras dinámicas; todos contribuimos en una hipótesis social. Todos formamos comunidades epistémicas donde se estructuran conocimientos comunitarios, se tejen relaciones sociales; espacio en el cual el Otro puede corregir y actualizar mi percepción. Los espacios intersubjetivos permiten la organización de comunidades de individuos compartiendo intereses en varios contextos.

El objetivo de este espacio no debería ser la realización en sí de algo concreto, sino la expresión de los procesos y de las aspiraciones que puede generar.

### 3.3. Aporte del educador<sup>125</sup> en el proceso de comprensión

John Elliot<sup>126</sup> señala el carácter ético de la Pedagogía; considera que el valor de la práctica docente se encuentra no sólo en los resultados finales a que se dirige, no sólo en los objetivos que se propone lograr, sino en la misma intencionalidad educativa, esto es, en los principios y valores que rigen y conducen el proceso formativo del alumno. Elliot afirma que:

"una acción educativa no es la producción de estados finales extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción (...) el significado intrínseco de las tareas e intercambios en los que se implican los alumnos, es el que va definiendo paulatina pero progresivamente el sentido y la calidad del desarrollo de los diferentes aspectos de su personalidad"<sup>127</sup>.

Estas reflexiones lo llevan a tratar el tema del aprendizaje significativo<sup>128</sup>, que será aquél en el que los alumnos no gasten su tiempo en la realización de actividades y en aprender contenidos sin tener ninguna razón o sentido para ello, sino que, por el contrario, tengan herramientas didácticas para no sólo aprender contenidos sino, además, el sentido y la necesidad de saberlos, no tanto de memoria, sino en la aplicación práctica y creativa de ese aprendizaje al interior de sus vidas.

El carácter ético y un aprendizaje significativo serán aquellos que conduzcan al estudiante al conocimiento y a la formación de su propio carácter. John Elliot y Ángel I. Pérez hacen hincapié en que es tan importante el proceso (educativo) como los resultados; importa el producto y también los medios para conseguirlo.

Los valores se encuentran precisamente en la práctica educativa, de allí que:

---

<sup>125</sup> Educador, aunque la educación se realiza en multitud de formas e instituciones... el factor decisivo en ella es sin duda el educador. Él constituye el órgano esencial de la educación; es el encargado de facilitar en la actividad pedagógica, de una manera profesional el aprendizaje del alumno.

<sup>126</sup> Profesor, pensador y pedagogo reconocido internacionalmente como uno de los grandes precursores de la reforma de la práctica docente desde la década de los 80 del siglo pasado (junto con Lawrence Stenhouse y Barry Mac Donald, entre otros), se caracteriza especialmente por reafirmar y profundizar la dimensión ética de la educación.

<sup>127</sup> ELLIOT, John, La investigación-acción en educación, Editorial Proncec, Guadalajara, México, 2004, pág. 77.

<sup>128</sup> Se puede ver que en el aprendizaje significativo los estudiantes, además de aprender cosas, logran entender la naturaleza y necesidad de esos conocimientos, así como la mecánica del proceso, formándose a la vez íntegramente como personas (esto es, "consolidando una forma de concebir la realidad y su intervención en ella").

"...para no traicionar el propósito ético de toda actividad educativa, los objetivos pedagógicos deben analizarse para transformarlos en principios de procedimiento que rijan los intercambios y las actividades en el aula (...) Los valores educativos deben realizarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula y no a través de los mismos para la consecución rápida y eficaz de unos objetivos preestablecidos"<sup>129</sup>.

Defiende con énfasis la necesaria reflexión conjunta de fines y medios y el análisis crítico de los instrumentos y procedimientos educativos. Las actividades e intercambios que tienen lugar en el aula (el proceso pedagógico) se consideran verdaderamente educativos cuando además de lograr el "conocimiento" (resultado final del proceso) requerido en los estudiantes, los hace reflexivos, críticos y creativos con respecto a la realidad.

**Enseñanza para la Comprensión.** La actividad educativa es un proceso que lleva a los alumnos a desarrollar sus potencias intelectuales y a construir su comprensión personal de la vida por medio de las estructuras públicas de conocimiento.

La enseñanza es una de las formas de lograr adquirir conocimientos necesarios en el proceso de aprendizaje.

La propuesta de Gardner ha servido de base para el proyecto de Enseñanza para la Comprensión, cuyos fundamentos se basan en cuatro preguntas clave:

- ✓ ¿Qué se debe enseñar?
- ✓ ¿Qué vale la pena comprender?
- ✓ ¿Cómo se debe enseñar para la comprensión?
- ✓ ¿Cómo saber lo que los estudiantes comprenden y cómo pueden estos desarrollar una comprensión profunda?

La contestación de tales preguntas constituye el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión:

- ✓ Los tópicos generativos: Los contenidos que se van a enseñar deben ser suficientemente interesantes para alumno y profesor, lo suficientemente

---

<sup>129</sup> ELLIOT, John y PÉREZ, Ángel, Teorías Pedagógicas Contemporáneas, Editorial Lamar, Santiago, Chile, 2004, Pág. 137.

amplios como para relacionarlos con otras situaciones de la vida, como redes de conocimientos interconectados.

- ✓ Las metas de comprensión: Los objetivos que se pretenden conseguir con la cátedra, calculados a corto y largo plazo.
- ✓ Los desempeños de comprensión: La serie de actividades que llevarán al estudiante a la adquisición de tal o cual conocimiento, reconstruyéndolo y reflexionando sobre él.
- ✓ La evaluación: Se concibe como un proceso continuo de proporcionar al estudiante retroalimentación sobre sus desempeños.

**El Profesor como Investigador.-** Se trata del profesor como profesional autónomo, que investiga, reflexionando sobre su propia práctica.

Elliott propone al nuevo docente como un profesional íntegro, en la medida que se cuestiona e investiga, que se ha formado en el saber hacer y en el saber pensar; por eso, da tanta relevancia al concepto deliberación.

Elliott apela también, al carácter cooperativo (diálogo, contraste, comparación) de la deliberación práctica, en el sentido de desarrollar teorías apoyadas en la propia experiencia, pero también en la de los demás docentes; apoyadas en el propio cuestionamiento, pero también en las investigaciones de los otros.

En una frase: “el docente debe tener amor al educar y a educar”, pues tan ardua empresa sólo puede lograrse, de hecho, si hay una gran pasión por saber y enseñar.

"Así considerada, la práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende; donde interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión"<sup>130</sup>.

Es tarea del docente desarrollar el aprendizaje significativo (por recepción y por descubrimiento) en sus alumnos, dado que se ha demostrado que este tipo de

---

<sup>130</sup> ELLIOTT, John, El cambio educativo desde la investigación-acción, Editorial Primavera, Montevideo, Uruguay, 1998, pág. 231.

aprendizaje está asociado con niveles superiores de comprensión de la información y es más resistente al olvido.

Para que ocurra el aprendizaje significativo son necesarias varias condiciones:

“1. Que la información adquirida sea en forma sustancial (lo esencial) y no arbitraria (relacionada con el conocimiento previo que posee el alumno).

2. Que el material a aprender (y por extensión la clase o lección misma) posea significatividad lógica o potencial (el arreglo de la información no sea azaroso, ni falto de coherencia o significado).

3. Que exista disponibilidad e intención del alumno para aprender”<sup>131</sup>.

### **3.4. Aportes del educando en el proceso de comprensión**

Es preciso partir de la idea que todas las personas están aprendiendo todo el tiempo, por medio de la interacción cotidiana con los otros y con el medio. Es necesario considerar que todo proceso de aprendizaje<sup>132</sup> y de comprensión debe hacer de los educandos "sujetos activos del proceso educativo", es decir, personas conscientes de la necesidad de ser gestoras de su propia formación.

El educando debe ser capaz y consciente de su realidad y cambiar su estructura mental para su transformación y liberación mediante un pensamiento crítico de su realidad circundante.

El educando debe enfrentar con un pensamiento crítico la lectura de los libros, de las revistas y los periódicos; que analicen cómo se manifiestan en forma diferente los medios que tratan un mismo hecho con el objetivo de que los participantes, al leer o escuchar una noticia, no lo hagan de forma pasiva sino conscientes que necesitan liberarse y ser diferentes en su estructura mental.

El educando se siente sujeto de su pensar, puede discutir su pensar, su propia visión del mundo circundante. Aquí es importante la comprensión, pues, el educando es

---

<sup>131</sup> JOUBERT, Joseph, Enseñar es aprender dos veces, Editorial Luz, Buenos Aires, Argentina, 2003, pág. 89.

<sup>132</sup> Significa procedimiento encaminado a la adquisición de unos conocimientos determinados por medio de la realización de diversas actividades mentales adecuadamente planificadas para la consecución de las metas propuestas.

crítico por tanto su acción lo será también. Desde esta perspectiva, enfrentar con un pensamiento crítico implica la utilización de una serie de métodos activos.

El educando en la construcción del conocimiento y en su proceso de comprensión<sup>133</sup> deberá procurar alcanzar sus objetivos personales, los objetivos institucionales y los objetivos del sistema educativo. Generalmente, en la construcción del conocimiento se visualizan dos vertientes: una vertiente personal y otra social.

En general, para que se puedan realizar aprendizajes son necesarios tres factores básicos:

**1. Inteligencia y otras capacidades, y conocimientos previos** (poder aprender): para aprender nuevas cosas hay que estar en condiciones de hacerlo, se debe disponer de las capacidades cognitivas necesarias para ello (atención, proceso...) y de los conocimientos previos imprescindibles para construir sobre ellos los nuevos aprendizajes.

**2. Experiencia** (saber aprender): los nuevos aprendizajes se van construyendo a partir de los aprendizajes anteriores y requieren ciertos hábitos y la utilización de determinadas técnicas de estudio:

- ✓ Instrumentales básicas: observación, lectura, escritura...
- ✓ Repetitivas (memorizando): copiar, recitar, adquisición de habilidades de procedimiento...
- ✓ De comprensión: vocabulario, estructuras sintácticas...
- ✓ Elaborativas (relacionando la nueva información con la anterior): subrayar, completar frases, resumir, esquematizar, elaborar diagramas y mapas conceptuales, seleccionar, organizar...
- ✓ Exploratorias: explorar, experimentar...
- ✓ De aplicación de conocimientos a nuevas situaciones, creación.
- ✓ Regulativas (metacognición): analizando y reflexionando sobre los propios procesos cognitivos.

---

<sup>133</sup> Constituye una actividad individual, aunque se desarrolla en un contexto social y cultural, que se produce a través de un proceso de interiorización en el que cada estudiante concilia los nuevos conocimientos a sus estructuras cognitivas previas.



**3. Motivación** (querer aprender): para que una persona realice un determinado aprendizaje es necesario que movilice y dirija en una dirección determinada energía para que las neuronas realicen nuevas conexiones entre ellas.

La motivación dependerá de múltiples factores personales (personalidad, fuerza de voluntad...), familiares, sociales y del contexto en el que se realiza el estudio (métodos de enseñanza, profesorado...)



Tomado de: MARQUÉS, Pere, "Concepciones sobre el aprendizaje", en: <http://peremarques.pangea.org/aprendiz.htm>

Todo aprendizaje supone una modificación en las estructuras cognitivas de los aprendices o en sus esquemas de conocimiento y, se consigue mediante la realización de determinadas operaciones cognitivas. No obstante, a lo largo del tiempo se han presentado diversas concepciones sobre la manera en la que se producen los aprendizajes y sobre los roles que deben adoptar los estudiantes en estos procesos.

En cualquier caso hoy en día aprender no significa ya solamente memorizar la información, es necesario también: comprender esta nueva información; analizarla; considerar relaciones con situaciones conocidas y posibles aplicaciones. En algunos casos valorarla; sintetizar los nuevos conocimientos e integrarlos con los saberes

previos para lograr su "apropiación" e integración en los esquemas de conocimiento de cada uno.

Bloom considera seis objetivos cognitivos básicos: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar.

De modo que el aprendizaje siempre implica:

- ✓ Una recepción de datos, que supone un reconocimiento y una elaboración semántico-sintáctica de los elementos del mensaje (palabras, iconos, sonido) donde cada sistema simbólico exige la puesta en juego actividades mentales distintas: los textos activan las competencias lingüísticas, las imágenes las competencias perceptivas y espaciales, etc.”
- ✓ La comprensión de la información recibida por parte del estudiante que, a partir de sus conocimientos anteriores, sus habilidades cognitivas y sus intereses, organizan y transforman la información recibida para elaborar conocimientos.
- ✓ Una retención a largo plazo de esta información y de los conocimientos asociados que se hayan elaborado.
- ✓ La transferencia del conocimiento a nuevas situaciones para resolver con su concurso las preguntas y problemas que se planteen.
- ✓ Existen tres factores de influencia en el proceso de aprendizaje: el aspecto biológico, el sociocultural y los preconceptos del individuo. No obstante, y en concordancia con el carácter práctico-moral de la educación, el proceso de aprendizaje siempre vendrá a reflejarse, ante todo, en los actos del educando. "Por eso se habla de cambios permanentes en la conducta debido a la experiencia". Finalmente, el proceso se reflejará en el pensamiento, las creencias, las actitudes, los valores y la manera en la que organizamos y actuamos sobre estos constructos mentales.

De allí que, a veces los estudiantes no aprenden porque no están motivados y por ello no estudian, pero: “otras veces no están motivados precisamente porque no aprenden,

ya que utilizan estrategias de aprendizaje inadecuadas que les impiden experimentar la sensación de "saber que se sabe aprender" (de gran poder motivador)<sup>134</sup>.

Hay alumnos que solamente utilizan estrategias de memorización (de conceptos, modelos de problemas...) en vez de intentar comprender la información y elaborar conocimiento, buscar relaciones entre los conceptos y con otros conocimientos anteriores, aplicar los nuevos conocimientos a situaciones prácticas. En el proceso de aprendizaje y para la comprensión adecuada, el educando realiza una serie de operaciones mentales. Durante los procesos de aprendizaje, los estudiantes en sus actividades realizan múltiples operaciones cognitivas que contribuyen a lograr el desarrollo de sus estructuras mentales y de sus esquemas de conocimiento, entre ellas destacamos las siguientes: **receptivas** (percibir-observar; leer-identificar); **retentivas** (memorizar, recordar (recuperar, evocar)); **reflexivas** (analizar – sintetizar; comparar – relacionar; ordenar – clasificar; calcular – aplicar; procedimientos-comprender; conceptualizar-interpretar; inferir-planificar; elaborar-hipótesis; resolver-problemas; criticar – evaluar); **creativas** (extrapolar - transferir – predecir; imaginar – crear); **expresivas simbólicas** (representar (textual, gráfico, oral...); comunicar; usar lenguajes (oral, escrito, plástico, musical); **expresivas prácticas** (aplicar; usar herramientas).

Por otra parte, en el proceso de comprensión es importante considerar la **tipología de las actividades de aprendizaje**<sup>135</sup>. Siguiendo el estudio de L. Alonso (2000), las actividades de aprendizaje con las que se construyen las estrategias didácticas pueden ser de dos tipos:

- **Actividades memorísticas, reproductivas:** pretenden la memorización y el recuerdo de una información determinada. Por ejemplo: memorizar una definición, un hecho, un poema, un texto, un acontecimiento, un diálogo, un discurso, etc.; identificar elementos en un conjunto, señalar un río en un mapa, etc.; recordar (sin exigencia de comprender) como ejemplo un poema, una efemérides, etc.; aplicar mecánicamente fórmulas y reglas para la resolución de problemas típicos.

---

<sup>134</sup> MARQUES, Pere, "Concepciones sobre el aprendizaje", Editorial Grijalva, Madrid, España, 1999, pág. 76.

<sup>135</sup> Las actividades de aprendizaje son como un interfaz entre los estudiantes, los profesores y los recursos que facilitan la retención de la información y la construcción conjunta del conocimiento.

- **Actividades comprensivas:** pretenden la construcción o la reconstrucción del significado de la información con la que se trabaja. Por ejemplo: resumir, interpretar, generalizar...; requieren comprender una información previa y reconstruirla; explorar, comparar, organizar, clasificar datos; exigen situar la información con la que se trabaja en el marco general de su ámbito de conocimiento, y realizar una reconstrucción global de la información de partida; planificar, opinar, argumentar, aplicar a nuevas situaciones, construir, crear...; exigen construir nuevos significados, construir nueva información.

Actualmente, frente a la **RACIONALIZACIÓN** que supone un saber establecido y estático se contrapone la **RACIONALIDAD**, que supone una revisión del conocimiento a partir del análisis crítico, debate, la argumentación...

Al abordar el aporte del estudiante en el proceso de comprensión se hace indispensable considerar algunas **concepciones sobre los procesos de aprendizaje**. En este último siglo diversas teorías han intentado explicar cómo aprendemos; son teorías descriptivas que presentan planteamientos muy diversos, pero en todas ellas aún podemos encontrar algunas perspectivas clarificadoras de estos procesos tan complejos. Destacamos aquí las siguientes:

<b>CONCEPCIONES SOBRE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE</b> <sup>136</sup>	
<b>CONCEPCIONES</b>	<b>LEYES, PROPUESTAS...</b>
<p><b>La perspectiva conductista.</b> Desde la perspectiva conductista, formulada por B.F. Skinner hacia mediados del siglo XX y que arranca de los estudios psicológicos de Pavlov sobre condicionamiento y de los trabajos de Thorndike sobre el refuerzo, intenta explicar el aprendizaje a partir de unas leyes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Condicionamiento operante.</b> Formación de reflejos condicionados mediante mecanismos de estímulo-respuesta-refuerzo: las acciones que obtienen un refuerzo positivo tienden a ser repetidas.</li> <li>- <b>Ensayo y error con refuerzos y repetición.</b></li> <li>- <b>Asociacionismo:</b> los conocimientos se elaboran estableciendo asociaciones entre los estímulos que se captan. Memorización mecánica.</li> </ul>

<sup>136</sup> Cfr. MARQUES, Pere, “Concepciones sobre el aprendizaje”, en: <http://peremarques.pangea.org/aprendiz.htm>

<p>y mecanismos comunes para todos los individuos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Enseñanza programada.</b> Resulta especialmente eficaz cuando los contenidos están muy estructurados y secuenciados y se precisa un aprendizaje memorístico. Su eficacia es menor para la comprensión de procesos complejos y la resolución de problemas.</li> </ul>
<p><b>Teoría del procesamiento de la información.</b> La teoría del procesamiento de la información, influida por los estudios cibernéticos de los años cincuenta y sesenta, presenta una explicación sobre los procesos internos que se producen durante el aprendizaje. Sus planteamientos básicos, en líneas generales, son ampliamente aceptados. Considera las siguientes fases principales:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Captación y filtro</b> de la información a partir de las sensaciones y percepciones obtenidas al interactuar con el medio.</li> <li>- <b>Almacenamiento momentáneo</b> en los registros sensoriales y entrada en la memoria a corto plazo, donde, si se mantiene la actividad mental centrada en esta información, se realiza un reconocimiento y codificación conceptual.</li> <li>- <b>Organización y almacenamiento definitivo</b> en la memoria a largo plazo, donde el conocimiento se organiza en forma de redes. Desde aquí la información podrá ser recuperada cuando sea necesario.</li> </ul>
<p><b>Aprendizaje por descubrimiento.</b> La perspectiva del aprendizaje por descubrimiento, desarrollada por J. Bruner, atribuye una gran importancia a la actividad directa de los estudiantes sobre la realidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Experimentación directa</b> sobre la realidad, aplicación práctica de los conocimientos y su transferencia a diversas situaciones.</li> <li>- <b>Aprendizaje por penetración comprensiva.</b> El alumno experimentando descubre y comprende lo que es relevante, las estructuras.</li> <li>- <b>Práctica de la inducción:</b> de lo concreto a lo abstracto, de los hechos a las teorías.</li> <li>- <b>Utilización de estrategias heurísticas,</b> pensamiento divergente.</li> <li>- <b>Currículum en espiral:</b> revisión y ampliación periódica de los conocimientos adquiridos.</li> </ul>

<p><b>Aprendizaje significativo</b> (D. Ausubel, J. Novak) postula que el aprendizaje debe ser significativo, no memorístico, y para ello los nuevos conocimientos deben relacionarse con los saberes previos que posea el aprendiz. Frente al aprendizaje por descubrimiento de Bruner, defiende el aprendizaje por recepción donde el profesor estructura los contenidos y las actividades a realizar para que los conocimientos sean significativos para los estudiantes.</p>	<p>- <b>Condiciones para el aprendizaje:</b></p> <p>... significabilidad lógica (se puede relacionar con conocimientos previos)</p> <p>... significabilidad psicológica (adecuación al desarrollo del alumno)</p> <p>... actitud activa y motivación.</p> <p>- <b>Relación de los nuevos conocimientos con los saberes previos.</b> La mente es como una red proposicional donde aprender es establecer relaciones semánticas.</p> <p>- <b>Utilización de organizadores previos</b> que faciliten la activación de los conocimientos previos relacionados con los aprendizajes que se quieren realizar.</p> <p>- <b>Diferenciación-reconciliación integradora</b> que genera una memorización comprensiva.</p> <p>- <b>Funcionalidad de los aprendizajes</b>, que tengan interés, se vean útiles</p>
<p><b>Psicología cognitivista.</b> El cognitivismo (Merrill, Gagné...), basado en las teorías del procesamiento de la información y recogiendo también algunas ideas conductistas (refuerzo, análisis de tareas) y del aprendizaje significativo, aparece en la década de los sesenta y pretende dar una explicación más detallada de los procesos de aprendizaje, distingue:</p>	<p>- El aprendizaje es un proceso activo. El cerebro es un procesador paralelo, capaz de tratar con múltiples estímulos. El aprendizaje tiene lugar con una combinación de fisiología y emociones. El desafío estimula el aprendizaje, mientras que el miedo lo retrae.</p> <p>- <b>Condiciones internas</b> que intervienen en el proceso: <i>motivación, captación y comprensión, adquisición, retención.</i></p> <p>Posteriormente cuando se haga una pregunta al estudiante se activarán las fases: <i>recuerdo, generalización o aplicación</i> (si es el caso) y</p>

	<p><b><i>ejecución</i></b> (al dar la respuesta, que si es acertada dará lugar a un <b><i>refuerzo</i></b>)</p> <p>- <b>Condiciones externas:</b> son las circunstancias que rodean los actos didácticos y que el profesor procurará que favorezcan al máximo los aprendizajes.</p>
<p><b>Constructivismo.</b> J. Piaget, en sus estudios sobre epistemología genética, en los que determina las principales fases en el desarrollo cognitivo de los niños, elaboró un modelo explicativo del desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje en general a partir de la consideración de la adaptación de los individuos al medio.</p>	<p>- <b>Considera tres estadios de desarrollo cognitivo</b> universales: sensoriomotor, estadio de las operaciones concretas y estadio de las operaciones formales. En todos ellos la actividad es un factor importante para el desarrollo de la inteligencia.</p> <p>- <b>Construcción del propio conocimiento mediante la interacción</b> constante con el medio. Lo que se puede aprender en cada momento depende de la propia capacidad cognitiva, de los conocimientos previos y de las interacciones que se pueden establecer con el medio. En cualquier caso, los estudiantes comprenden mejor cuando están envueltos en tareas y temas que cautivan su atención.</p> <p>- <b>Reconstrucción de los esquemas de conocimiento.</b> El desarrollo y el aprendizaje se produce a partir de la secuencia: <b><i>equilibrio - desequilibrio - reequilibrio</i></b> (que supone una adaptación y la construcción de nuevos esquemas de conocimiento).</p> <p>Aprender significa transformar el conocimiento. Esta transformación, a su vez, ocurre a través del pensamiento activo y original del aprendiz. Así pues, la educación constructivista implica la experimentación y la resolución de problemas y</p>

	<p>considera que los errores no son antitéticos del aprendizaje sino más bien la base del mismo<sup>137</sup>.</p>
<p><b>Socio-constructivismo.</b> Basado en muchas de las ideas de Vygotsky, considera también los aprendizajes como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental), pero inseparable de la situación en la que se produce. Enfatiza en los siguientes aspectos:</p>	<p>- <b>Importancia de la interacción social.</b> Aprender es una experiencia social donde el contexto es muy importante y el lenguaje juega un papel básico como herramienta mediadora, no solo entre profesores y alumnos, sino también entre estudiantes, que así aprenden a explicar, argumentar... Aprender significa "aprender con otros", recoger también sus puntos de vista. La socialización se va realizando con "otros" (iguales o expertos).</p> <p>- <b>Incidencia en la zona de desarrollo próximo,</b> en la que la interacción con los especialistas y con los iguales puede ofrecer un "andamiaje" donde el aprendiz puede apoyarse.</p> <p>Actualmente el <b>aprendizaje colaborativo</b> y el <b>aprendizaje situado</b>, que destaca que todo aprendizaje tiene lugar en un contexto en el que los participantes negocian los significados, recogen estos planteamientos. El aula debe ser un campo de interacción de ideas, representaciones y valores. La interpretación es personal, de manera que no hay una realidad compartida de conocimientos. Por ello, los alumnos individualmente obtienen diferentes interpretaciones de los mismos materiales, cada uno construye (reconstruye) su conocimiento según sus esquemas, sus saberes y experiencias previas su contexto...</p>

Según Trigwell y Prosser (2000), los profesores que conciben el aprendizaje como información, conciben la enseñanza como transmisión de la información y enfocan su docencia en base a estrategias centradas en el profesor. Por el contrario, los que

<sup>137</sup>Cfr. CARRETERO, Mario, Constructivismo y educación, Editorial Edelvives, Zaragoza, España. 1993, Pág. 96.



conciben el aprendizaje como el desarrollo y cambio en las concepciones de los estudiantes, conciben la enseñanza como la ayuda a los estudiantes a desarrollar y cambiar sus concepciones, y enfocan su docencia en base a estrategias centradas en el estudiante.

En general, los procesos de enseñanza y aprendizaje producen cambios en los esquemas mentales y en las estructuras cognitivas de los estudiantes, que se concretan en: información verbal; conceptos; estrategias cognitivas; procedimientos; habilidades motrices; actitudes, valores, normas.

**Teorías del desarrollo cognitivo.** La capacidad de aprender de una persona está determinada por su «Estructura Cognoscitiva»; ésta vendría a ser, si se me permite una modesta definición, el conjunto individual de potencias, capacidades y constructos mentales sobre los que descansa todo el pensamiento, el edificio intelectual, y más aún, el logos de un ser humano (y, en consecuencia, también su actuar, la praxis).

La estructura cognoscitiva es especial, o sea, individual, única, distintiva y privativa para cada educando, precisamente por ser "resultado de la maduración neurofisiológica, junto con los estímulos intelectuales recibidos, las experiencias vividas y todos los conocimientos y aprendizajes significativos.

Además, las teorías del desarrollo cognitivo implican el cuestionamiento por la «Inteligencia»<sup>138</sup>. La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, es un claro ejemplo de los nuevos análisis y cuestionamientos de la Inteligencia<sup>139</sup>.

**Enfoque psicométrico del desarrollo cognitivo.-** las teorías psicométricas afirman que, mediante una serie de pruebas y experimentos, puede medirse cuantitativamente –como anuncia su denominación– la psique de una persona, por ende, su potencialidad cognitiva, fundamentalmente bajo el criterio de sus capacidades

---

<sup>138</sup> Concepto que "no se ha podido definir de una manera determinante", viene del latín *intelligentia*, discernimiento, percepción y capacidad para escoger y conocer. A su vez, *Intelligentia* viene del pretérito de *intelligere*, o *intellegere* (donde *inter* es "entre" y *legere* "leer", "escoger", "recoger"; literalmente, "leer hacia adentro"), percibir, entender y comprender.

<sup>139</sup> Hay formas múltiples de Inteligencia, en la actualidad (desde los años noventa en adelante) se habla de diferentes tipos de inteligencia (no determinada por habilidad lingüística o matemática, sino en razón de la distinción de habilidades y potencias múltiples de los individuos, distintos y únicos entre sí); así, por ejemplo, ya resulta familiar escuchar hablar de inteligencia emocional y de inteligencia social.

lingüísticas y matemáticas. En un principio, las medidas psicométricas del intelecto no pretendían más que determinar el éxito escolar (más no la capacidad intelectual).

**Progresiones del desarrollo.-** A esto responden las siguientes teorías:

**a. Teoría del desarrollo de Jean Piaget.** La teoría del desarrollo de Jean Piaget es la más representativa entre todas las de enfoque progresivo/evolutivo del desarrollo cognitivo. Piaget considera que: “... *la inteligencia se desarrolla a través de etapas evolutivas en las que, sucesivamente, el individuo pasa por distintas formas de conocer, cada vez más adecuadas, al reorganizar sus estructuras mentales*”<sup>140</sup>.

Los principios fundamentales de su teoría son: adaptación, organización, experiencia, asimilación y acomodación:

*Adaptación.-* Es asimilación de la realidad en estructuras o eventos mentales, junto con la acomodación de las estructuras biológicas existentes en el individuo para recibir los estímulos de su ambiente.

*Organización.-* Es la capacidad natural de ordenación de las estructuras mentales para adaptarse al medio, junto con la integración e interiorización lógica de los esquemas mentales a medida que se produce el desarrollo, por resumirlas así. De ahí se explica que la teoría de Piaget implique dos dimensiones humanas en el desarrollo cognitivo: la biológica y la lógica.

*Experiencia.-* En la teoría de Piaget, es pieza fundamental en la adquisición de cualquier conocimiento, entendiéndola como "el proceso mediante el cual se asimilan las estructuras". Asimismo, sostiene que el pensamiento se da "gracias al equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación".

*Asimilación.-* Es el proceso de activación de los esquemas mentales, y tiende a someter el medio al organismo.

*Acomodación.-* Es el proceso capaz de romper viejos hábitos para conducir a niveles superiores de adaptación, sometiendo al organismo a las condiciones del medio.

---

<sup>140</sup> PPIAGET, Jean, en: Bringuier, Editorial Paidós. Barcelona, España 1980, Pág. 251.

El pensamiento, como se ha dicho, es posible cuando se da el equilibrio de todas las anteriores; mas esto sólo se alcanza completamente hasta el nivel de las operaciones formales o del pensamiento abstracto, por lo general, en la vida adulta.

**b. Teoría de Lev Vygotsky.** La teoría de Vygotsky también es progresista, de método evolutivo, pero con la particularidad del énfasis del desarrollo cognitivo no sólo como producto biológico (genético) sino también y esencialmente social ("el concepto de inteligencia está íntimamente ligado a la interacción social"). Por eso a su teoría se la ha llamado de la formación social de la mente. Vygotsky considera que:

“...los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales que más tarde se internalizan o reconstruyen internamente, y que los procesos mentales se entienden a través de la comprensión de instrumentos y signos que actúan como mediadores”<sup>141</sup>.

Piaget vs. Vygotsky.- Considera que el desarrollo depende del aprendizaje, "posición contraria a la piagetiana, en la cual el aprendizaje depende del desarrollo".

Para Vygotsky las funciones mentales o psicológicas son sociales y se clasifican en: inferiores y superiores. Las funciones psicológicas inferiores son las biológicas o genéticamente formadas (involuntarias), y las funciones psicológicas superiores son las socialmente formadas por medio de procesos educativos.

Las herramientas cognitivas que hacen posibles éstas últimas son los instrumentos y los signos.

Se engloba a Vygotsky dentro de las teorías cognitivas de enfoque "progresistas" o "evolutivo" porque para él la cognición es posible mediante un paulatino proceso de internalización, donde las funciones psicológicas inferiores dan lugar a las superiores, primero a un nivel social o interpsicológico y luego a un nivel individual o intrapsicológico. "*La internalización no es una copia interna de lo externo, sino que se refiere a la concientización de la experiencia*"<sup>142</sup>.

---

<sup>141</sup> VYGOTSKY, Lev, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Editorial Grijalbo. Barcelona, España, 1988, pág. 215.

<sup>142</sup> *Ibíd.*, pág. 324.

Finalmente cabe hacer resaltar el lenguaje, que tiene un papel fundamental en su teoría, así como la función del maestro dentro del proceso:

"el éxito del aprendizaje (dentro de un contexto social) está dado por la orientación de las personas adultas (...) de aquí surge la zona de desarrollo próximo [ZDP], que se define como la distancia que existe entre el nivel de desarrollo que puede alcanzar el niño actuando independientemente y lo que puede lograr en colaboración con un adulto o compañero más competente"<sup>143</sup>.

**c. Teoría del desarrollo de Jerome Bruner.-** La teoría de Bruner postula un "principio de organización biológica" que ayuda al niño a comprender su mundo. En concordancia con los otros autores, en esta teoría el desarrollo cognitivo se da por influencia de factores externos (ambientales) e internos (individuales), de modo que: "La inteligencia se constituye en gran medida en la interiorización de instrumentos culturales"<sup>144</sup>, y el principal interés de Bruner está en el lenguaje como instrumento cultural y cognitivo por excelencia, pues es el medio para representar las experiencias y transformarlas: "*Una vez el niño ha interiorizado el lenguaje como instrumento cognitivo, le es posible representar y transformar sistemáticamente la experiencia con flexibilidad y mayor facilidad*"<sup>145</sup>.

Similar en esto a los otros autores, Bruner afirma que las personas usan "técnicas o destrezas" transmitidas culturalmente para representarse y asimilar el mundo, construyendo sus "modelos de la realidad" escalonadamente. De esta idea surge el concepto de andamiaje, que está estrechamente relacionado con la [ZDP] de Vygotsky). En atención a lo anterior se da lugar a tres tipos de representación de la realidad:

*Representación enactiva.-* es un modo de representar (rememorar) eventos pasados mediante una respuesta motriz adecuada.

*Representación icónica.-* es la transición de lo concreto "al campo de las imágenes mentales", por ejemplo, cuando el niño imagina alguna acción por medio de un dibujo. Tales imágenes no son exactas y detalladas, sino representativas, "significativas".

---

<sup>143</sup> Ibíd., pág. 327.

<sup>144</sup> BRUNER, Jerome, Más allá de la revolución cognitiva, Editorial Luz, Lima, Perú, 1999, pág. 86.

<sup>145</sup> Ibíd., pág. 343.

*Representación simbólica.*- es el nivel de la abstracción y la conceptualización, propiamente dicha, o sea, el nivel del lenguaje, y el que más interés tiene para Bruner porque proporciona un medio para representar experiencias y transformarlas.

**d. Teoría de la asimilación de David Ausubel.** Teoría para el aprendizaje significativo no exclusiva de la cognición, que pretende explicar cómo aprende el ser humano. "Esta teoría tiene un enfoque estructural organicista cuyo núcleo reside en la comprensión del ensamblaje del material novedoso con los contenidos conceptuales de la estructura cognitiva del sujeto". Retomando una vez más el concepto de aprendizaje significativo, Ausubel afirma que para que se dé este son necesarias tres condiciones:

- ✓ Que el material que se va a aprender sea significativo;
- ✓ Que el estudiante posea los preconceptos necesarios para adquirir nueva información,
- ✓ Que exista la motivación para aprender.

Piaget vs. Ausubel: Que el material para aprender sea significativo quiere decir, para Ausubel, que "sus elementos estén organizados lógicamente", así "El aprendizaje significativo se produce cuando se asimila información nueva con algún concepto incluso ya existente en la estructura cognitiva del individuo"<sup>146</sup>. Este proceso es similar a la acomodación piagetiana.

En resumidas cuentas, en la teoría de Ausubel, como en la de Piaget y Vygotsky, el proceso de cognición es procesal y evolutivo, es decir, escalonado (pasando de las representaciones a los conceptos, y de los conceptos a las proposiciones). Es de destacar que para Ausubel los significados no se reciben sino que se descubren.

**e. Teoría de las Inteligencias.-** Representantes de estas teorías son los pensadores Howard Gardner y Robert Sternberg, quienes reconocen la importancia que tiene tanto el conocimiento como la representación en la conducta inteligente. Ambos interpretan la inteligencia como un conjunto de habilidades susceptibles de mejora y desarrollo". "Gardner y Sternberg coinciden al afirmar que es importante entrenar las tendencias naturales de los individuos para mejorar el desempeño intelectual.

---

<sup>146</sup> AUSUBEL, David, Teoría del aprendizaje significativo, Editorial Paidós, Madrid, España. 2003, Pág. 154.

Lo más significativo de este enfoque es el reconocimiento que hace de la estructura cognoscitiva como especial (o sea, individual, única, distintiva y privativa) para cada educando, precisamente en razón de que la maduración neurofisiológica, los estímulos intelectuales recibidos, las experiencias vividas, el ambiente o medio de desarrollo y todos los conocimientos y aprendizajes significativos llegan a ser muy diferentes de persona en persona, lo que puede traducirse en una proposición mucho más ajustada, conveniente y efectiva del replanteamiento de la Pedagogía General.

La teoría de Howard Gardner gira en torno al concepto de «Inteligencia», mas postulando la existencia de ocho tipos posibles de inteligencia, clasificables en tres categorías bien diferenciadas: la auditivo oral (inteligencia musical, lingüístico-verbal, dominio de la palabra escrita, etc.), la relación con los objetos (inteligencia lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, inteligencia naturalista, etc.) y la esfera de las inteligencias personales (subdividida en intrapersonal e interpersonal, donde la primera es la capacidad de acceder de forma reflexiva y analítica a la propia interioridad, la vida sentimental, etc. y la segunda es social, definiéndose como la habilidad para notar y establecer distinciones en otros individuos, y en particular entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones, intenciones y deseos de muchos otros individuos y, potencialmente, de actuar con base a este conocimiento.

El análisis del concepto de inteligencia interpersonal, dentro del estudio de la multiplicidad de inteligencias, lleva automáticamente a ver la importancia de este concepto en confrontación con la teoría de J. Elliott.

Así mismo, Gardner comparte con Vygotsky la creencia de que el niño sólo puede llegar a conocerse mediante el conocimiento de otros individuos, (el proceso de desarrollo cognitivo en Vygotsky está radicalmente determinado por la sociedad, la interacción con otros).

A continuación se destacará las implicaciones de los planteamientos de las diferentes teorías del desarrollo cognitivo presentadas en la educación.

**Implicaciones de las teorías del desarrollo cognitivo en la Educación.** Estas implicaciones pueden resumirse en los siguientes puntos:

*Adaptación y organización.*- La teoría de Piaget afirma la educación como el medio con el que los individuos aseguran su supervivencia: desarrolla las capacidades creativas e innovadoras de las personas, les permite ir "más allá" y las forma con mentes críticas, permitiéndoles adaptarse así a su medio social. Por su parte, las autoras concluyen que la educación "es el proceso que promueve y permite el pleno desarrollo intelectual y moral". Con respecto a Sternberg destacan su teoría triárquica, que deviene tres funciones relacionadas con el entorno: adaptación, selección y moldeamiento del ambiente. De la teoría de Sternberg se desprenden tres subteorías, encaminadas a explicar principalmente tres tipos de inteligencia a tener en cuenta en el proceso educativo:

*La subteoría componencial.*- trata de la inteligencia analítica, que refleja el modo como una persona se relaciona con su mundo interior al resolver problemas o al hacer juicios sobre las ideas.

*La subteoría experiencial.*- trata de la inteligencia creativa, que permite al individuo actuar novedosamente en situaciones nuevas... relacionar lo interno con lo externo.

*La subteoría contextual.*- trata de la «adaptación», que ya se ha explicado arriba como el medio que asegurará al individuo su pleno desarrollo y supervivencia en el medio social propio.

Todo ello, desde Elliott hasta Gardner, apunta a que los métodos de enseñanza se dirijan al desarrollo social del niño, es decir, a la consecución de la adaptación, en una educación organizada donde su propia acción sea parte fundamental y significativa en su desarrollo.

*Internalización de mediadores.*- La teoría de Vygotsky afirma que el aprendizaje es "una internalización progresiva de instrumentos mediadores", no limitándose al aula, sino incluyendo el hogar y la interacción social en general. De su concepto de zona de desarrollo próximo [ZDP] (distancia que existe entre el nivel de desarrollo que puede alcanzar el niño actuando independientemente y lo que puede lograr en colaboración) se desprenden las nociones Mediación e Internalización; ahora bien, se concluye que "la actividad educativa, cualquiera que sea su forma, es la principal de

las mediaciones culturales", y que "el mediador más importante es el lenguaje, que es la base de la interacción social".

*Representación y andamiaje.*- "De la teoría de Bruner, los conceptos de Representación y Andamiaje son los de mayor impacto educativo como herramientas para hacer más eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación en un evento social, una forma de diálogo, en la que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda y guía del adulto, quien le aporta andamios en los que pueda apoyarse para avanzar en el proceso de incorporación a la sociedad". Jerome Bruner destaca tres condiciones para la educación: que haya interés o predisposición a aprender, o sea, que el alumno esté motivado; el principio de estructuración, donde el profesor estructura y presenta los contenidos de tal forma que sean accesibles al estudiante según su nivel; la secuenciación de los contenidos: del orden en que se presente el contenido temático dependerá el nivel de aprendizaje.

*Aprendizaje significativo.*- Es una de las teorías más gratas y útiles, fundamentadas y certera.

"La esencia del proceso de aprendizaje significativo está en que las ideas expresadas simbólicamente se relacionan de modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiante ya sabe (...) el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información; el sujeto la transforma y estructura (...)"<sup>147</sup>.

En consecuencia, el profesor debe tener en cuenta a quién van dirigidos los contenidos, organizarlos de forma lógica y jerárquica, introducirlos progresiva y diferenciadamente en el estudiante, comprendiendo "los procesos motivacionales y afectivos subyacentes", para hacer así del aprendizaje un aprendizaje significativo, o sea, con sentido.

**Potenciales cognitivos (formas múltiples de aprendizaje).**- Los potenciales cognitivos se difieren del reconocimiento de las formas múltiples de inteligencia, que implican a su vez formas múltiples de aprendizaje. Howard Gardner se muestra insatisfecho, y con toda razón, ante las visiones uniformes de la pedagogía y los planes académicos que, cabe anotar, siguen vigentes y ampliamente generalizados en nuestro país, no obstante su sistema resulte mediocre con respecto a contenidos, así como humillante, indigno y discriminatorio, por decir lo menos, dada su pretensión

---

<sup>147</sup> *Ibíd.*, pág. 114.



de igualdad e indistinción de los alumnos, a quienes se castra psicológicamente desde el preescolar. Frente a estas concepciones obsoletas plantea una visión pluralista de la educación, que tiene en cuenta los diferentes potenciales cognitivos de los individuos.

De su teoría se desprende, con respecto a la docencia, la necesidad de ayudar a los estudiantes a encontrar sus potenciales cognitivos, "a alcanzar sus fines vocacionales o profesionales que más se adecuen a su particular espectro de inteligencias". Las autoras enfatizan "la urgente necesidad de lograr que los estudiantes alcancen comprensiones genuinas", y para lograr la verdadera comprensión Gardner postula cinco puntos de entrada al conocimiento, cuales son:

*a. Narrativa:* Donde predomina la inteligencia lingüístico-verbal y los conocimientos se explican a través de relatos.

*b. Lógica:* Donde predomina la inteligencia lógico-matemática y cuantitativa; procesos de razonamiento deductivo.

*c. Fundacional:* Punto de entrada al conocimiento que examina las facetas filosóficas.

*d. Estética:* Relacionada con la inteligencia espacial y cenestésica corporal; los sensorial favorece el talento artístico.

*e. Experimental:* Donde predominan las inteligencias naturalista y lógico-matemática; los estudiantes manipulan o intervienen sobre los materiales a que se refiere el concepto.

En cualquier caso, la comprensión se ha logrado sólo cuando los estudiantes pueden aplicar con flexibilidad la información y habilidades adquiridas en ámbitos distintos al académico.

**Inteligencia exitosa.-** Tomando por base la teoría triárquica de la mente de Robert Sternberg se ve la necesidad de hacer que en el estudiante se desarrollen las propias potencias (capacidades cognitivas, etc.) para lograr una inteligencia exitosa según su

propio contexto sociocultural, alcanzando los tres tipos de habilidades (analítica, creativa y práctica). En concordancia con la teoría de las múltiples inteligencias:

"... es labor de la educación ayudar a desarrollar el patrón particular de habilidades de cada individuo, de manera que este pueda explotar con efectividad su propio perfil intelectual (...) entonces, la educación ha de guiar este proceso de auto-conocimiento y perfeccionamiento de la mente"<sup>148</sup>.

La teoría de Sternberg es, junto con la de Gardner, la más comprensiva de la realidad social y académica actual por cuanto hace resaltar el hecho de que la educación tradicional (entendida como la que refuta Gardner y explicada arriba) no prepara a los estudiantes para la vida real: los pone en situaciones ilusorias y vanas a la postre, si se me permite el término, donde –por lo ficticio de los contenidos a la luz del aula sola– los estudiantes sólo se preocupan, si acaso, por encontrar las soluciones más simplistas. La educación tradicional, pues, no prepara a los estudiantes para la toma creativa y eficiente de decisiones en situaciones reales críticas.

"Los ambientes irreales no preparan al estudiante para manejar los problemas del mundo. Adicionalmente, las situaciones reales requieren tanto del conocimiento formal como del informal; esto significa que el aprendizaje implica que el aprendizaje implica la utilización del saber personal del educando y del conocimiento académico para lograr soluciones a los problemas"<sup>149</sup>.

**Teorías del aprendizaje.-** Antes de referirse a las teorías del aprendizaje, se presentará un análisis breve acerca del aprendizaje y sus formas, de allí que: “el aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación”<sup>150</sup>.

Este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen distintas teorías del aprendizaje. El aprendizaje es una de las funciones mentales más importantes en humanos, animales y sistemas artificiales. El aprendizaje humano está relacionado con la educación y el desarrollo personal. Debe estar orientado adecuadamente y es favorecido cuando el individuo está motivado. El estudio acerca

---

<sup>148</sup> STERNBERG, Robert, La mente y su fuerza, Editorial Franco, Caracas, Venezuela, 2009, Pág. 91.

<sup>149</sup> GARDNER, Howard, Teoría de las inteligencias múltiples, Editorial Vargas, Bogotá, Colombia, 2004, Pág. 114.

<sup>150</sup> ELLIOT, John, El carácter ético de la pedagogía, Editorial Valverde, Madrid, España, 1893, pág. 166.

de cómo aprender interesa a la neuropsicología, la psicología educacional y la pedagogía<sup>151</sup>.

Podemos definir el aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005). En primer lugar, aprendizaje supone un cambio conductual o un cambio en la capacidad conductual. En segundo lugar, dicho cambio debe ser perdurable en el tiempo. En tercer lugar, otro criterio fundamental es que el aprendizaje ocurre a través de la práctica o de otras formas de experiencia.

Debemos indicar que el término "conducta" se utiliza en el sentido amplio del término, evitando cualquier identificación reduccionista de la misma. Por lo tanto, al referir el aprendizaje como proceso de cambio conductual, asumimos el hecho de que el aprendizaje implica adquisición y modificación de conocimientos, estrategias, habilidades, creencias y actitudes<sup>152</sup>. En palabras de Schmeck (1988a, p. 171): ... el aprendizaje es un sub-producto del pensamiento... Aprendemos pensando, y la calidad del resultado de aprendizaje está determinada por la calidad de nuestros pensamientos.

El aprendizaje no es una capacidad exclusivamente humana. La especie humana comparte esta facultad con otros seres vivos que han sufrido un desarrollo evolutivo similar; en contraposición a la condición mayoritaria en el conjunto de las especies, que se basa en la imprimación de la conducta frente al ambiente mediante patrones genéticos.

El aprendizaje humano consiste en adquirir, procesar, comprender y, finalmente, aplicar una información que nos ha sido «enseñada», es decir, cuando aprendemos nos adaptamos a las exigencias que los contextos nos demandan. El aprendizaje requiere un cambio relativamente estable de la conducta del individuo. Este cambio es producido tras asociaciones entre estímulo y respuesta.

---

<sup>151</sup> El aprendizaje como establecimiento de nuevas relaciones temporales entre un ser y su medio ambiental ha sido objeto de diversos estudios empíricos, realizados tanto en animales como en el hombre. Midiendo los progresos conseguidos en cierto tiempo se obtienen las curvas de aprendizaje, que muestran la importancia de la repetición de algunas predisposiciones fisiológicas, de «los ensayos y errores», de los períodos de reposo tras los cuales se aceleran los progresos, etc., muestran también la última relación del aprendizaje con los reflejos condicionados.

<sup>152</sup> Cfr. Schunk, 1991.

En el ser humano, la capacidad de aprendizaje ha llegado a constituir un factor que sobrepasa a la habilidad común en las mismas ramas evolutivas, consistente en el cambio conductual en función del entorno dado. De modo que, a través de la continua adquisición de conocimiento, la especie humana ha logrado hasta cierto punto el poder de independizarse de su contexto ecológico e incluso de modificarlo según sus necesidades.

En tiempos antiguos, cuando el hombre inició sus procesos de aprendizaje, lo hizo de manera espontánea y natural con el propósito de adaptarse al medio ambiente. El hombre primitivo tuvo que estudiar los alrededores de su vivienda, distinguir las plantas y los animales que había que darles alimento y abrigo, explorar las áreas donde conseguir agua y orientarse para lograr volver a su vivienda.

El proceso de aprendizaje es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural. Es el resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan e interiorizan nuevas informaciones (hechos, conceptos, procedimientos, valores), se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos), que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron. Aprender no solamente consiste en memorizar información, es necesario también otras operaciones cognitivas que implican: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar.

El aprendizaje, siendo una modificación de comportamiento coartado por las experiencias, conlleva un cambio en la estructura física del cerebro. Es el resultado de la interacción compleja y continua entre tres sistemas:

“El sistema afectivo, cuyo correlato neurofisiológico corresponde al área pre-frontal del cerebro; el sistema cognitivo, conformado principalmente por el denominado circuito PTO (parieto-temporo-occipital) y el sistema expresivo, relacionado con las áreas de función ejecutiva, articulación de lenguaje y homúnculo motor entre otras”<sup>153</sup>.

Así, ante cualquier estímulo ambiental o vivencia socio cultural (que involucre la realidad en sus dimensiones física, psicológica o abstracta) frente a la cual las estructuras mentales de un ser humano resulten insuficientes para darle sentido y en consecuencia las habilidades práxicas no le permitan actuar de manera adaptativa al

---

<sup>153</sup> SCHMECK, Ronald, RIBICH, Fred y RAMANAIAH, Nerella, Cuestionario Inventario de Procesos de Aprendizaje, Editorial Capeluz, Buenos Aires, Argentina, 2003. pág. 57

respecto, el cerebro humano inicialmente realiza una serie de operaciones afectivas (valorar, proyectar y optar), cuya función es contrastar la información recibida con las estructuras previamente existentes en el sujeto, generándose: interés (curiosidad por saber de esto); expectativa (por saber qué pasaría si supiera al respecto); sentido (determinar la importancia o necesidad de un nuevo aprendizaje); en definitiva con el tiempo se logra una educación intencional y atencional del sujeto. En adición, la interacción entre la genética y la crianza es de gran importancia para el desarrollo y el aprendizaje que recibe el individuo.

Si el sistema afectivo evalúa el estímulo o situación como significativa, entran en juego las áreas cognitivas, encargándose de procesar la información y contrastarla con el conocimiento previo, a partir de procesos complejos de percepción, memoria, análisis, síntesis, inducción, deducción, abducción y analogía entre otros, procesos que dan lugar a la asimilación de la nueva información. Posteriormente, a partir del uso de operaciones mentales e instrumentos de conocimiento disponibles para el aprendizaje, el cerebro humano ejecuta un número mayor de sinapsis entre las neuronas, para almacenar estos datos en la memoria de corto plazo (Feldman, 2005). El cerebro también recibe eventos eléctricos y químicos donde un impulso nervioso estimula la entrada de la primera neurona que estimula el segundo, y así sucesivamente para lograr almacenar la información y/o dato. Seguidamente, y a partir de la ejercitación de lo comprendido en escenarios hipotéticos o experienciales, el sistema expresivo apropia las implicaciones prácticas de estas nuevas estructuras mentales, dando lugar a un desempeño manifiesto en la comunicación o en el comportamiento con respecto a lo recién asimilado. Es allí donde culmina un primer ciclo de aprendizaje, cuando la nueva comprensión de la realidad y el sentido que el ser humano le da a esta, le posibilita actuar de manera diferente y adaptativa frente a esta.

Todo nuevo aprendizaje es por definición dinámico, por lo cual es susceptible de ser revisado y reajustado a partir de nuevos ciclos que involucren los tres sistemas mencionados. Por ello se dice que es un proceso inacabado y en espiral. En síntesis, se puede decir que el aprendizaje es la cualificación progresiva de las estructuras con las cuales un ser humano comprende su realidad y actúa frente a ella (parte de la realidad y vuelve a ella).

Para aprender necesitamos de cuatro factores fundamentales: inteligencia, conocimientos previos, experiencia y motivación.

A pesar de que todos los factores son importantes, debemos señalar que sin motivación cualquier acción que realicemos no será completamente satisfactoria. Cuando se habla de aprendizaje la motivación es el querer aprender, resulta fundamental que el estudiante tenga el deseo de aprender. Aunque la motivación se encuentra limitada por la personalidad y fuerza de voluntad de cada persona.

La experiencia es el saber aprender, ya que el aprendizaje requiere determinadas técnicas básicas tales como: técnicas de comprensión (vocabulario), conceptuales (organizar, seleccionar, etc.), repetitivas (recitar, copiar, etc.) y exploratorias (experimentación). Es necesario una buena organización y planificación para lograr los objetivos.

Por último, nos queda la inteligencia y los conocimientos previos, que al mismo tiempo se relacionan con la experiencia. Con respecto al primero, decimos que para poder aprender, el individuo debe estar en condiciones de hacerlo, es decir, tiene que disponer de las capacidades cognitivas para construir los nuevos conocimientos.

También intervienen otros factores, que están relacionados con los anteriores, como la maduración psicológica, la dificultad material, la actitud activa y la distribución del tiempo para aprender.

Existen varios procesos que se llevan a cabo cuando cualquier persona se dispone a aprender. Los estudiantes al hacer sus actividades realizan múltiples operaciones cognitivas que logran que sus mentes se desarrollen fácilmente. Dichas operaciones son, entre otras:

1. Una recepción de datos, que supone un reconocimiento y una elaboración semántico-sintáctica de los elementos del mensaje (palabras, iconos, sonido) donde cada sistema simbólico exige la puesta en acción de distintas actividades mentales, etc.

2. La comprensión de la información recibida por parte del estudiante que, a partir de sus conocimientos anteriores (con los que establecen conexiones sustanciales), sus

intereses (que dan sentido para ellos a este proceso) y sus habilidades cognitivas, analizan, organizan y transforman (tienen un papel activo) la información recibida para elaborar conocimientos.

3. Una retención a largo plazo de esta información y de los conocimientos asociados que se hayan elaborado.

4. La transferencia del conocimiento a nuevas situaciones para resolver con su concurso las preguntas y problemas que se planteen.

La siguiente es una lista de los tipos de aprendizaje más comunes citados por la literatura de pedagogía:

- ✓ Aprendizaje receptivo: en este tipo de aprendizaje el sujeto sólo necesita comprender el contenido para poder reproducirlo, pero no descubre nada.
- ✓ Aprendizaje por descubrimiento: el sujeto no recibe los contenidos de forma pasiva; descubre los conceptos y sus relaciones y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo.
- ✓ Aprendizaje repetitivo: se produce cuando el alumno memoriza contenidos sin comprenderlos o relacionarlos con sus conocimientos previos, no encuentra significado a los contenidos estudiados.
- ✓ Aprendizaje significativo: es el aprendizaje en el cual el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas.
- ✓ Aprendizaje observacional: tipo de aprendizaje que se da al observar el comportamiento de otra persona, llamada modelo.
- ✓ Aprendizaje latente: aprendizaje en el que se adquiere un nuevo comportamiento, pero no se demuestra hasta que se ofrece algún incentivo para manifestarlo.

Existen diferentes criterios para considerar los tipos de aprendizajes que se dan dentro del aula escolar, para comprenderlos conviene hacer dos distinciones básicas:

1. En torno al tipo de aprendizaje realizado por el alumno-a (la forma en que lo incorpore dentro de su estructura cognoscitiva).

## 2. Respecto al tipo de estrategia de enseñanza que se siga.

De acuerdo con la primera dimensión se pueden distinguir dos modalidades de aprendizaje: el repetitivo o memorístico<sup>154</sup> y el significativo; conforme a la segunda, debe distinguirse entre aprendizaje por recepción<sup>155</sup> y por descubrimiento<sup>156</sup>.

El aprendizaje significativo, en oposición, consiste en la adquisición de la información en forma sustancial y su incorporación dentro de la estructura cognoscitiva no es arbitraria, como en el aprendizaje memorístico, sino relacionando dicha información con el conocimiento previo.

El aprendizaje y las teorías que tratan los procesos de adquisición de conocimiento han tenido durante este último siglo un enorme desarrollo debido fundamentalmente a los avances de la psicología y de las teorías instruccionales, que han tratado de sistematizar los mecanismos asociados a los procesos mentales que hacen posible el aprendizaje. Existen diversas teorías del aprendizaje, cada una de ellas analiza desde una perspectiva particular el proceso.

Algunas de las más difundidas son:

### **Teorías conductistas:**

**Condicionamiento clásico.** Desde la perspectiva de I. Pavlov, a principios del siglo XX, propuso un tipo de aprendizaje en el cual un estímulo neutro<sup>157</sup> genera una respuesta después de que se asocia con un estímulo que provoca de forma natural esa respuesta. Cuando se completa el condicionamiento, el antes estímulo neutro procede a ser un estímulo condicionado que provoca la respuesta condicionada.

**Conductismo.** Desde la perspectiva conductista, formulada por B.F. Skinner (Condicionamiento operante) hacia mediados del siglo XX y que arranca de los

---

<sup>154</sup> El aprendizaje memorístico, consiste en aprender la información en forma literal o al pie de la letra, tal cual nos han sido enseñados. Un ejemplo de aprendizaje memorístico sería el aprendizaje de un número telefónico o el de un poema.

<sup>155</sup> El aprendizaje receptivo, se refiere a la adquisición de productos acabados de información, donde la participación del alumno consiste simplemente en internalizar dicha información.

<sup>156</sup> El aprendizaje por descubrimiento, es aquel donde el contenido principal de la información a aprender no se da en su forma final, sino que debe ser descubierta por el alumno.

<sup>157</sup> Tipo de estímulo que antes del condicionamiento, no genera en forma natural la respuesta que nos interesa.



estudios psicológicos de Pavlov sobre condicionamiento clásico y de los trabajos de Thorndike (condicionamiento instrumental) sobre el esfuerzo, intenta explicar el aprendizaje a partir de unas leyes y mecanismos comunes para todos los individuos. Fueron los iniciadores en el estudio del comportamiento animal, posteriormente relacionado con el humano. El conductismo establece que: “el aprendizaje es un cambio en la forma de comportamiento en función a los cambios del entorno”<sup>158</sup>. Según esta teoría, el aprendizaje es el resultado de la asociación de estímulos y respuestas.

**Reforzamiento.** B.F. Skinner propuso para el aprendizaje repetitivo un tipo de reforzamiento, mediante el cual un estímulo aumentaba la probabilidad de que se repita un determinado comportamiento anterior. Desde la perspectiva de Skinner, existen diversos reforzadores que actúan en todos los seres humanos de forma variada para inducir a la repetitividad de un comportamiento deseado, entre ellos podemos destacar: los bonos, los juguetes y las buenas calificaciones sirven como reforzadores muy útiles; sin embargo, no todos los reforzadores sirven de manera igual y significativa en todas las personas, puede haber un tipo de reforzador que no propicie el mismo índice de repetitividad de una conducta, incluso, puede cesarla por completo.

### **Teorías Cognitivas:**

**Aprendizaje por descubrimiento.** La perspectiva del aprendizaje por descubrimiento<sup>159</sup>, desarrollada por J. Bruner, atribuye una gran importancia a la actividad directa de los estudiantes sobre la realidad.

Entre las ventajas de este tipo de aprendizaje están:

1. Es el mejor medio para estimular el pensamiento simbólico y la creatividad del individuo.

---

<sup>158</sup> THORNDIKE, Edward, Introducción a la teoría de las mediciones mentales y sociales, Editorial Progreso. Moscú, Rusia, 1894, pág. 326.

<sup>159</sup> El descubrimiento consiste en la transformación de hechos o experiencias que se nos presentan, de manera que se pueda llegar más allá de la información; es decir, reestructurar o transformar hechos evidentes, de manera que puedan surgir nuevas ideas para la solución de los problemas.

2. Estimula la mayor utilización del potencial intelectual, crea una motivación intrínseca, se domina la heurística del descubrimiento y ayuda a la conservación de la memoria.

**Aprendizaje significativo**<sup>160</sup> (D. Ausubel, J. Novak) postula que el aprendizaje debe ser significativo, no memorístico, y para ello los nuevos conocimientos deben relacionarse con los saberes previos que posea el aprendiz. Defiende el aprendizaje por recepción donde el profesor estructura los contenidos y las actividades a realizar para que los conocimientos sean significativos para los estudiantes.

Según Ausubel, un aprendizaje es significativo si:

1. El estudiante puede relacionar el nuevo material de aprendizaje con su estructura de conocimiento existente, y adquiere un sentido en esa estructura de conocimiento, pero para lo cual es necesario que lo que se aprende esté debidamente sustentado en el orden cognitivo y no sea una mera repetición de algo ausente de sentido en dicho orden. Esto último es una tarea muy importante para el que enseña, es decir estructurar el proceso de enseñanza de modo que esto se logre.

2. Con la finalidad de que la tarea de aprendizaje en sí, sea potencialmente significativa para el estudiante debe reunir las siguientes condiciones:

- ✓ Que la tarea de aprendizaje se ajuste a la realidad social en la que el alumno se desenvuelve y que satisfaga determinados problemas de dicha realidad, lo que le da sentido al hecho mismo de aprender.
- ✓ Que la tarea de aprendizaje se ajuste a los intereses, deseos, motivaciones de índole personal de la persona que aprende, y de esa manera satisface su individualidad y le da sentido y a su auto-crecimiento<sup>161</sup>.

En esta concepción del aprendizaje como proceso, se manifiestan tres acciones esenciales y que se tienen que dar todas interrelacionadas entre sí: la adquisición, la retención o fijación y la transferencia o aplicación del aprendizaje.

---

<sup>160</sup> El aprendizaje significativo es aquel en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas esencialmente con lo que el alumno conoce o tenga sentido cognitivo para él, produciéndose una modificación de la información recién adquirida y en aquella con la cual se vincula.

<sup>161</sup> Cfr. AUSUBEL, Adquisición y retención del conocimiento, Editorial Artelia, Caracas, Venezuela, 2002, pág. 88.

Entre otras cosas supone una interacción entre:

- ✓ La información nueva y las ideas preexistentes de la estructura cognoscitiva del alumno.
- ✓ Las potencialidades de comprensión del alumno de una nueva información y la forma en que dicha información se le brinda por parte del que lo enseña, de modo que él pueda percibir desde el punto vista lógico y de sus conocimientos precedentes.

**Cognitivismo.** La psicología cognitivista (Merrill, Gagné), basada en las teorías del procesamiento de la información y recogiendo también algunas ideas conductistas (refuerzo, análisis de tareas) y del aprendizaje significativo, aparece en la década de los sesenta y pretende dar una explicación más detallada de los procesos de aprendizaje.

**Constructivismo.** Jean Piaget propone que para el aprendizaje es necesario un desfase óptimo entre los esquemas que el alumno ya posee y el nuevo conocimiento que se propone. "Cuando el objeto de conocimiento está alejado de los esquemas que dispone el sujeto, este no podrá atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza/aprendizaje será incapaz de desembocar"<sup>162</sup>. Sin embargo, si el conocimiento no presenta resistencias, el alumno lo podrá agregar a sus esquemas con un grado de motivación y el proceso de enseñanza/aprendizaje se lograra correctamente.

**Socio-constructivismo.** Basado en muchas de las ideas de Vygotsky, considera también los aprendizajes como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental), pero inseparable de la situación en la que se produce. El aprendizaje es un proceso que está íntimamente relacionado con la sociedad.

**Teoría del procesamiento de la información.** La teoría del procesamiento de la información, influida por los estudios cibernéticos de los años cincuenta y sesenta,

---

<sup>162</sup> PIAGET, Jean, La equilibración de las estructuras cognitivas, Editorial Siglo XXI, Madrid, España. 2007, pág. 316

presenta una explicación sobre los procesos internos que se producen durante el aprendizaje.

**Conectivismo.** Pertenece a la era digital, ha sido desarrollada por George Siemens que se ha basado en el análisis de las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos.

**Teorías neurofisiológicas.** Doman, Spitz, Zucman y Delacato (1967): La teoría más controvertida y polémica acerca de las dificultades del aprendizaje. Conocida como “teoría de la organización neurológica”, la misma indica que niños con deficiencias en el aprendizaje o lesiones cerebrales no tienen la capacidad de evolucionar con la mayor normalidad como resultado de la mala organización en su sistema nervioso. Los impulsores de esta teoría sometieron a prueba un método de recuperación concentrado en ejercicios motores, dietas y un tratamiento con CO2 asegurando que modificaba la estructura cerebral del niño y le facilitaba el desarrollo de una organización neurológica normal<sup>163</sup>.

**Teorías de lagunas en el desarrollo o retrasos madurativos.** Retrasos en la maduración de la atención selectiva: Propuesta por Ross (1976) y conocida como “teoría de la atención selectiva”, consiste en el supuesto de que la atención selectiva es una variable crucial que marca las diferencias entre los niños normales y los que presentan dificultades de aprendizaje, Ross señala que:

“... los niños con dificultades de aprendizaje, presentan un retraso evolutivo en atención selectiva, y debido a que este supone un requisito indispensable para el aprendizaje escolar, el retraso madurativo imposibilita su capacidad de memorización y organización del conocimiento, de igual manera genera fracasos acumulativos en su rendimiento académico”<sup>164</sup>.

---

<sup>163</sup> Cfr. DOMAN, SPITZ, ZUCMAN Y DELACATO, Teoría de la organización neurológica, Editorial Paidós, Barcelona, España. 2001, pág. 132.

<sup>164</sup> ROSS, V, Psicología infantil, Editorial Océano, Barcelona, España, 1998, pág. 113.

### **3.5. Propuesta educativa basada en los enfoques centrados en el aprendizaje, en la comprensión y en el diálogo**

El análisis de los diversos paradigmas explicativos del aprendizaje y de algunos de los factores asociados nos permite hacer un planteamiento orientado a la explicitación y a la fundamentación de dichos enfoques. El siguiente diagrama pretende ilustrar las variables involucradas y la relación que se establece entre ellas.

- ✓ Objetivos
- ✓ Aprender contenidos
- ✓ Aprender a aprender
- ✓ Estrategias Cognitivas
- ✓ Estudiante (motivación- representaciones, estilos de aprendizajes y diálogo)
- ✓ Autoevaluación
- ✓ Diversificación de recursos

La propuesta que se presenta para entender y representar los enfoques centrados en el aprendizaje surge de su interacción recíproca, en donde cada uno de ellos apoya a los otros, no solamente desde el punto de vista formal sino también desde el punto de vista de los contenidos semánticos. Cada segmento de la actividad pedagógica conduce significados que impactan sobre todo el proceso.

Se abordarán, a continuación, algunas precisiones en cuanto a las variables que participan en los enfoques educativos centrados en el aprendizaje, con base en los paradigmas analizados.

#### **a. Con relación al concepto de aprendizaje:**

Se ha definido el aprendizaje, como el cambio de comportamiento de un sujeto frente a una situación dada, determinado por el hecho de que esa situación ha sido experimentada varias veces. Con respecto a este planteamiento debe enfatizarse, en contra de lo que postulan algunos paradigmas, que en el comportamiento humano nada es consecuencia inevitable de una predeterminación rígida, programada

biológicamente. La idea según la cual el aprendizaje es una forma de adaptación del individuo al medio ambiente también ha sido superada.

Se ha llegado a una definición del aprendizaje-adaptación (entendido como un cambio que proviene de la experiencia y de la preservación de la organización interna del sistema) que ha puesto en crisis al esquema clásico del estímulo- respuesta, el cual había sido utilizado por la psicología conductista para interpretar la estructura fundamental de los procesos de aprendizaje.

El aprendizaje consiste, en realidad, en una interacción continua entre lo que está fuera y lo que está al interior del sujeto que aprende, tomando en cuenta que tal dimensión interior es la que determina el éxito del proceso de aprendizaje.

Precisamente una dimensión interior, la subjetividad, es la que decide de manera autónoma el significado que se atribuirá a los elementos externos.

Es posible afirmar que no hay aprendizaje si no se producen tres vínculos:

- ✓ Vínculo con el presente.
- ✓ Vínculo con la experiencia del que aprende y
- ✓ Vínculo con un proyecto a futuro.

Es en ese sentido que el aprendizaje significativo depende en gran medida de la capacidad del sujeto para asimilar, en el sentido etimológico de hacerlo parecido, un símil, lo que él aprende.

La asimilación no debe entenderse como una simple transacción del exterior hacia el interior, sino como el resultado de un proceso de elaboración durante el cual el sujeto modifica, en su propio interior, la representación inicial de la realidad externa. En otros términos, la asimilación no lleva al interior del sujeto, en forma de representación, lo que exactamente está en el exterior del sujeto, sino que la asimilación en el aprendizaje produce una transformación definitiva de las representaciones de la realidad con las que el sujeto estaba inicialmente en contacto.

La asimilación que se produce en el aprendizaje es, en consecuencia, un proceso de construcción y no de reproducción, el cual supone el dominio tanto de los recursos e instrumentos para aprender (estrategias cognitivas) como de una reflexión acerca de la forma en que aprende (metacognición).

**b. Con relación a los objetivos que persigue el enfoque:**

El enfoque centrado en el aprendizaje establece dos líneas de objetivos:

Los que se relacionan con el aprendizaje de los contenidos curriculares los que corresponden al proceso de aprender a aprender

Con relación al primer grupo de objetivos, cabe señalar la necesidad de retomar la noción de aprendizaje significativo propuesta por la corriente cognitivista. En ese sentido, es importante atender a la forma en que el nuevo material de aprendizaje se relacione con lo que el estudiante ya sabe. El contenido a abordar debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura lógica de la disciplina o área que se trabaja, como desde la perspectiva de las características del estudiante. La significatividad de los conceptos radica fundamentalmente en la posibilidad de que el estudiante pueda relacionarlos con lo que él sabe de antemano.

Si las actividades que se proponen están excesivamente alejadas de su capacidad, el alumno será incapaz de vincularlos con sus esquemas previos; si son excesivamente familiares, la tendencia será a resolverlos de manera automática, sin que represente un nuevo aprendizaje.

El conocimiento debe estructurarse jerárquicamente para favorecer el aprendizaje constructivo significativo.

Por lo que se refiere al objetivo de aprender a aprender, este se relaciona con el interés de desarrollar las posibilidades de aprendizaje de un individuo a través del uso adecuado de métodos de pensamiento y de análisis de la realidad. Se pretende con ello impulsar el potencial de aprendizaje y de la inteligencia potencial y para ello, es necesario aprender a pensar. En esta perspectiva del aprender a aprender se

aprecia una tendencia a conceder más importancia a los procedimientos que a los contenidos, tratando de que los alumnos adquirieran herramientas para aprender.

En ese contexto cobran particular interés las estrategias cognitivas y meta-cognitivas, desarrolladas por diversas líneas del cognoscitivismo y constructivismo.

**c. El aprender a aprender, en sentido estricto implica:**

- ✓ La adquisición y uso adecuado de estrategias cognitivas.
- ✓ El aprendizaje y utilización de estrategias meta-cognitivas.
- ✓ El desarrollo y aplicación de modelos conceptuales.

El propósito fundamental implicado en el aprender a aprender radica en el desarrollo de la autonomía cognitiva y afectiva en todas sus formas, lo cual solo puede lograrse en un proceso capaz de construir conscientemente dicha autonomía, no solo en el aspecto cognitivo sino en la vida interna de los sujetos.

La autonomía es el motor del aprendizaje y no debe ser considerada solamente como una finalidad general del sistema educativo sino como uno de sus principios constitutivos fundamentales.

En última instancia, los objetivos que pretende alcanzar el enfoque centrado en el aprendizaje se relaciona con la posibilidad de impulsar en el sujeto la educabilidad cognitiva.

La educabilidad cognitiva es el conjunto de prácticas, técnicas e instrumentos que tienen como objetivo fundamental y explícito el desarrollo de la eficiencia y la autonomía de los aprendizajes, reactivando de manera sistemática los procedimientos de pensamiento, las estructuras mentales de las que dispone la persona y de las cuales es consciente.

El sujeto tiene la capacidad para aprender y es posible darle los medios de reactivar su equipo cognitivo y las habilidades y destrezas que le permitan interactuar con los otros y con el mundo. Son importantes las actividades de nivelación, la práctica



que le permita desbloquear algunas situaciones y reapropiarse de capacidades que no le habían servido en otros momentos.

Plantear objetivos de formación en términos de educabilidad cognitiva es admitir la reversibilidad de ciertos estados o situaciones rígidas y deficitarias del desarrollo.

Es aceptar la idea según la cual el sujeto es capaz de construir, a medida que transcurren sus experiencias y su trayectoria, los instrumentos de su propia evolución.

#### **d. Estrategias cognitivas:**

Las estrategias son operaciones mentales de las que depende la calidad del aprendizaje. Es un conjunto de procesos que sirven de base al desarrollo y realización de tareas intelectuales.

Como lo han planteado los cognitivistas, se deben tener ciertos conocimientos previos, ya que el aprendiz se apoya en las capacidades o en las competencias para aprehender y asimilar nueva información. En otros términos, la estrategia representa “el aprendizaje en acto”, expresado por los comportamientos o percibido mediante la introspección.

Las estrategias se caracterizan por su complejidad ya que no se trata de la simple y mecánica aplicación de reglas para acceder o actualizar un saber, sino de organizar diferentes niveles de objetivos y medios.

La estrategia supone la aptitud del sujeto para utilizar en la acción, los determinismos y eventos aleatorios exteriores, y puede definirse como el método de acción propio a un sujeto en situación de juego (E. Morín, 1986), en el cual, para lograr sus fines, se esfuerza en utilizar al máximo las limitaciones, incertidumbres y el azar implicados en ese juego. La posibilidad de seleccionar adecuadamente una estrategia, depende de que el alumno sea capaz de tomar distancia respecto a la tarea y evaluar su dificultad con relación a sus propias potencialidades y limitaciones. pero además, para lograr conciencia del carácter constructivo de la actividad mental es necesaria

una atenta reflexión sobre los mecanismos de construcción que ha desarrollado, es decir, a través de la adquisición de competencias metacognitivas.

No existen criterios unánimes respecto a la “tipología” de las estrategias cognitivas. De hecho, es posible encontrar estrategias para promover prácticamente cualquier tarea o proceso de carácter intelectual. Para el caso de las instituciones de educación superior tienen particular interés las relacionadas con la adquisición del conocimiento, la codificación-decodificación de información y las orientadas a la solución de problemas.

**e. El Estudiante (motivación, representaciones, estilos de aprendizajes y diálogo)**

La transformación de los procesos en la estructura cognitiva del estudiante surgen de una gran diversidad de situaciones, condiciones, modalidades y contenidos.

Esa transformación la realiza el propio sujeto a través de operaciones mentales que van a impactar sobre sus destrezas y habilidades. El individuo desarrolla esos cambios no solo en períodos críticos sino a lo largo de toda su vida.

En consecuencia, es importante conocer si los sujetos muestran una mayor predisposición al cambio y cómo este se explica a través de los procesos de experiencia o de mediación externa.

La estructura cognitiva del individuo se integra por un conjunto de capacidades organizadas e interrelacionadas las cuales son producto tanto de la herencia biológica como del contexto social. Pero esas capacidades poseen además, ciertos rasgos o matices afectivos y emocionales, expresados en las actitudes y en valores, tal y como lo muestran las teorías socioculturales y socio-históricas.

La mediación cultural y el aprendizaje socializado permiten el desarrollo y actualización de ciertas capacidades, por lo que deben reconocerse en el sujeto e integrarse tales componentes afectivos a los procesos de aprendizaje, considerando su efecto en el grado de significatividad de los objetivos y de los contenidos.

La posibilidad de conocer mejor al estudiante y orientarlo hacia su propio conocimiento constituye una acción muy delicada, pues se relaciona directamente con la noción del perfil del estudiante.

En esa perspectiva deben tomarse en cuenta factores estables ligados a la edad, la escolarización, etc. lo cual no significa que los perfiles sean rígidos, por el contrario, las actividades de aprendizaje pueden modificarlos. Los sistemas cognitivos, por su pluralidad, se adaptan a situaciones diversas y sería poco pertinente enfatizar el uso de enfoques diferenciales que obligarían a las personas a actuar siempre de la misma manera, olvidándose que las situaciones en que los sujetos estudian, movilizan nuevas capacidades se desarrollan de manera creativa en entornos sociales, psicológicos y culturales particulares y diversos.

Algunas investigaciones han demostrado que la posibilidad de aprender de manera más autónoma requiere de una competencia de aprendizaje que los estudiantes muy rara vez adquieren en su experiencia escolar y social.

Esa competencia está relacionada con ciertas variables como la edad, el sexo, el capital cultural y social, las representaciones y diferenciaciones socioculturales y cuyo grado de intervención permite que se desarrolle el proceso de aprendizaje con mayor autonomía.

La posibilidad de lograr las competencias señaladas se relacionan también con los denominados “estilos de aprendizaje”. Los diferentes estudios sobre estilos de aprendizaje se basan en la distinción entre variables afectivas y preferencias metodológicas del aprendiz, por una parte, y en el comportamiento consciente e inconsciente del sujeto, por otra.

El término “estilos de aprendizaje” tiene un sentido más amplio que el de estilo cognitivo propuesto por diversos autores. Se puede definir un estilo de aprendizaje como “la organización y modalidades generales de funcionamiento de los procesos a través de los cuales cada sujeto adquiere y elabora la información de su entorno” (M. Reuchlin, 1981).

Se identifican corrientes de pensamiento que difieren en cuanto a los rasgos de los estilos de aprendizaje: algunos los consideran como innatos e inmutables, mientras que otros los consideran como sensibles al medio ambiente.

Algunos modelos parecen ser más explicativos en cuanto al papel de la percepción y de la acción en el aprendizaje. Sin embargo, la investigación no ha permitido establecer con claridad la razón por la cual las percepciones visuales, auditivas, kinestésicas u olfativas se desarrollan más en algunas personas. El cerebro opera por selección, lo cual conduce a la creación de hábitos, tendencias, perfiles.

Sin embargo, es importante observar los comportamientos de los individuos para permitirles desarrollar otras modalidades no explotadas, ya que siempre existe un potencial susceptible de mejorar el aprendizaje.

La combinación de los niveles (visuales, auditivos, genéticos, etc.), establecen perfiles de comportamiento en el aprendizaje, los cuales deben servir al profesor para diversificar sus estrategias que le aporten resultados más eficaces y le permitan desarrollar progresivamente todos los niveles.

El descubrimiento de los estilos de aprendizaje debe ser efectuado por el profesor, pero es más importante que lo haga el propio aprendiz (estudiante). Este conocimiento no debe desembocar en una clasificación simplista y definitiva, sino que debe servir para reconocer las posibles vías a través de las cuales el estudiante inicie el reconocimiento de sus potencialidades, en la perspectiva de la metacognición.

Los estilos de aprendizaje frecuentemente están ligados a hábitos de estudio; pero es posible que las actividades que se proponen provoquen que los estudiantes adopten una actitud cognitiva diferente de su estilo. En consecuencia, es importante para el estudiante el poder descubrir sus propios enfoques para enriquecerlos y diversificarlos. Se trata de apoyarlos en el desarrollo de técnicas y actividades pertinentes para lograr el descubrimiento de sus propias referencias y la toma de conciencia de lo que se le demanda.

Para que el estudiante esté en posibilidad de descubrir su propio estilo de aprendizaje, es necesario activar todas las modalidades posibles de exposición a la información, es decir, que una información debe presentarse en diversas formas perceptivas. Asimismo, es importante proponer actividades que sirvan como soporte para una auto observación del estilo de aprendizaje por parte del estudiante, las cuales deben seleccionarse en función de las clasificaciones pertinentes con respecto a los objetivos que se pretenden lograr: visual/auditivo; reflexivo/impulsivo,; orientado hacia la abstracción o a la experimentación, etc.

#### **f. Diversificación de recursos**

Los objetivos de aprendizaje significativo de contenidos y de aprender a aprender exigen la diversificación de los recursos, medios, instrumentos y dispositivos usados tradicionalmente en el proceso de enseñanza. En ese contexto, los métodos, actividades y recursos deben ser amplios, diversos, adaptables a las estrategias cognitivas.

Se busca el diseño de modelos de aprender a aprender, enseñando a pensar, desarrollando capacidades y valores, es decir, la afectividad y la cognición, potenciando el uso de estrategias cognitivas y meta-cognitivas, lo cual supone subordinar la enseñanza al aprendizaje, tanto desde la perspectiva del profesor como de la cultura social.

En consecuencia, se trataría de construir una didáctica concebida como intervención en procesos cognitivos (capacidades, destrezas y habilidades) y afectivos (valores y actitudes), desde un paradigma socio-cognitivo o cognitivo-contextual.

## CONCLUSIONES

1. En la investigación que precede, se constata que la condición innatista implícita en la actividad pedagógica centrada en el alumno es deficiente, por ello y dando cumplimiento a los objetivos establecidos, se plantea la necesidad de interrelacionar la actividad pedagógica en mención con una pedagogía adecuada que recupere el diálogo e interacción del ambiente y de los sujetos de la educación mediante la utilización de procesos de comprensión, de aplicación de metodologías y evaluaciones de aprendizaje apropiadas a los contextos, a los sujetos y a las realidades.
2. La fundamentación filosófica, pedagógica y psicológica permitió identificar el innatismo presente en la actividad pedagógica para proporcionar los mecanismos necesarios para alcanzar una actividad pedagógica más eficaz y para rescatar el hecho educativo en cuanto actividad y en cuanto conocimiento.
3. Las corrientes filosóficas que sirvieron de referencia para el tratamiento del tema de la investigación fueron: el innatismo, desde el enfoque racionalista de Platón, Descartes y Malebranche. Resultaron relevantes los aportes del existencialismo, especialmente las ideas de Heidegger para la comprensión de los sujetos agentes de la educación en el mundo.
4. Las pedagogías nuevas, la Escuela Nueva y sus principales representantes contribuyeron para el análisis del rol del estudiante como único constructor del conocimiento, permitieron determinar las limitaciones generadas por la absolutización del sujeto que aprende y permitieron avizorar nuevos enfoques y perspectivas.
5. El estudio de los diversos enfoques, paradigmas, modelos y teorías psicológicas del aprendizaje, desde el pensamiento de sus principales representantes, así como el análisis de la estructura de la comprensión humana desde la perspectiva de Lonergan, proporcionaron las claves necesarias para la construcción de pautas básicas de la propuesta educativa que valora el diálogo, la interrelación y la interacción (en todas sus dimensiones) como aspectos didácticos y metodológicos fundamentales para toda actividad pedagógica.

## RECOMENDACIONES

1. Generar en cada aula de clase nuevas formas de abordar el conocimiento, de propiciar relaciones afectivas entre estudiantes y maestros mediadas por la solidaridad, la camaradería, la conversación, el protagonismo y el reconocimiento mutuo, como una forma de transformación política y cultural; en contraposición a una institución educativa autoritaria, normativa, competitiva.
2. Valorar las experiencias individuales del sujeto que aprende. Las experiencias se caracterizan porque reconocen que cada estudiante llega con su historia y manera de ver el mundo, esto hace que haya diversidad de opiniones, donde cada persona tiene que justificar su hipótesis o por el contrario saber cuándo se hace necesario aceptar la opinión del otro, porque sus argumentos se acercan más a lo que valida la mayoría de estudiosos, de esta manera se pueden generar reconocimientos por parte de los pares y profesores. Cuando se actúa de esta manera se evidencia que el profesor piensa que sus estudiantes poseen un conocimiento particular, el cual entra en diálogo con otros conocimientos, de tal manera que éste pueda reconfigurarse permanentemente a partir de habilidades como: realizar inferencias, relaciones, invención, construir modelos explicativos o capacidad de anticiparse a los diferentes eventos.
3. Distribuir responsabilidades en el aula donde cada sujeto a partir de sus posibilidades pueda desempeñar un rol particular. El grupo de trabajo tendrá que entrar en el ejercicio de proponer actividades, plantear hipótesis, diseñar montajes experimentales, buscar información etc., aquí se puede evidenciar las habilidades que cada miembro del grupo de trabajo posee y se identificará las destrezas que se pueden potenciar.
4. Propiciar un ambiente flexible y adecuado en el que las actividades propuestas convoquen a los estudiantes a hablar, a discutir, a hacer preguntas entre sí y a trazar metas comunes, donde el conocimiento no es una actividad individual, sino una búsqueda compartida, esto no implica la desaparición de la individualidad sino que por el contrario se reconoce a la individualidad y a la posibilidad de cada sujeto. Las nuevas y variadas formas de interrelación, interacción y diálogo que emergen permiten apropiarse de formas distintas de interpretar los fenómenos o los eventos

de lo cotidiano y es en el grupo que se consolida la posibilidad de articular estas vivencias y replantear nuevas formas de leer el mundo, bajo la perspectiva de acciones pactadas, de ayuda y reconocimiento mutuo.

5. La institución educativa debe ser un espacio que permita construir en colectivo mediante la participación activa y creativa de estudiantes y maestros, posibilitando el reconocerse y reconocer al otro, el desarrollo de la capacidad de escucha y el respeto por la diferencia. El trabajo en equipo en la búsqueda de metas comunes permite un ambiente de pertenencia, de protagonismo en donde se generan otras formas de relacionarse que transforman la convivencia, la construcción del conocimiento y la manera de asumir una mirada ética de la vida.



## BIBLIOGRAFÍA

1. ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de filosofía*. Fondo de Cultura Económica. Colombia. 1997.
2. AGUILERA, A. *Introducción a las dificultades del Aprendizaje*. Editorial McGraw-Hill/Interamericana. Madrid. España. 2005.
3. ALONSO, Luis. *¿Cuál es el nivel o dificultad de la enseñanza que se está exigiendo en la aplicación del nuevo sistema educativo?* Revista EDUCAR. 2000.
4. ARIAS, D., Gómez. *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales: Una propuesta didáctica, Cooperativa*. Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia. 2005.
5. ARISTÓTELES. *Obras Completas. Metafísica*. Editorial Taurus. Madrid. España. 2006.
6. AUSUBEL, David y Adla. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas. Ciudad de México - México. 1988.
7. AUSUBEL, David. *Teoría del aprendizaje significativo*. Editorial Paidós. Madrid. España. 2003.
8. AYUSTE, Antonio y Otros. *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Transformar*. Editorial Grao. Barcelona. España. 1994.
9. BARÓN, Miguel y J. Medina. *Para un análisis pormenorizado*. Editorial Gedisa. Barcelona. España. 2003.
10. BATISTA, Enrique y R. Flórez. *El pensamiento pedagógico de los maestros*. Medellín. Universidad de Antioquia. 1983.
11. BAXANDALL, Michael. *Giotto*. Segunda Edición. Editorial Torres. Salamanca. España. 2008.
12. BELTRÁN, Jesús, Llera y J. Bueno. *Naturaleza de las estrategias*. Editorial Marcombo. Santiago. Chile. 2005.
13. BOLWBY, J. *El vínculo afectivo*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina. 1969.
14. BRINGUIER, Jean Claude. *Conversaciones con Piaget*. Segunda Edición. Editorial Gedisa. Barcelona. España. 1981.

15. BUCH, Rita y R. Pupo. *La filosofía en su historia y mediaciones*. Editorial Política. La Habana. Cuba. 2008.
16. CANFUX, Verónica. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Corporación Universitaria de Ibagué. Colombia. 1996.
17. CARR, Wilfred y S. Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Editorial Roca. Barcelona. España. 1988.
18. CARRETERO, Mario. *Constructivismo y educación*. Editorial Edelvives. Zaragoza. España. 1993.
19. CASTELLANOS, Simons. *La comprensión de los procesos del aprendizaje: Apuntes para un marco conceptual*. Centro de estudios educacionales ISPEJV. La Habana. Cuba. 2000.
20. CASTILLO, Carlos. *Clases Sociales, Ideología y Política*. Editorial Sistema Offset. Lima. Perú. 1988.
21. COBB, Roger. *Obras Escogidas*. Editorial Visor. Madrid. España. 2007.
22. COHEN, Simon y Squire. *Psicología de la Memoria*. Editorial Valverde. Santiago. Chile. 1980.
23. COLECTIVO DE AUTORES CEPES UNIVERSIDAD DE LA HABANA. *Tendencias Pedagógicas en la Realidad Educativa Actual*. Única Edición. Editorial Universitaria Juan Misael Saracho. Tarija. Bolivia. 2009.
24. DE ZUBIRÍA, Julián. *Biografía del pensamiento. Estrategias para el desarrollo de la inteligencia*. Grupo Editorial Norma. USA. 2010.
25. DE ZUBIRÍA, Julián. *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*. Editorial Plaza & Janes. Bogotá. Colombia. 1989.
26. DE ZUBIRÍA, Julián. *Pedagogía Conceptual: Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. Editorial Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino. Bogotá. Colombia. 1999.
27. DE ZUBIRÍA, Julián. *Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos*. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Santafé de Bogotá. Colombia. 1994.
28. DESCARTES, René. *Obras Completas. Meditaciones Metafísicas*. Editorial Paidós. Barcelona. España. 1993.

29. DÍAZ, V., Quero. *Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico*. Editorial Castillo. Salamanca. España. 2000.
30. DOMAN, Spitz, Zucman y Delacato. *Teoría de la organización neurológica*. Editorial Paidós. Barcelona. España. 2001.
31. DOMÍNGUEZ, R. *Teoría de la Representaciones Sociales. Apuntes, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Santiago. Chile. 2003.
32. ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. Editorial Proncec. Guadalajara. México. 2004.
33. ELLIOTT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Editorial Primavera. Montevideo. Uruguay. 1998.
34. ENCINAS, José Antonio, FRANCO. *Un Ensayo de Escuela Nueva*. Única Edición. Editorial Minerva. Puno. Perú. 1972.
35. FELDMAN, R. *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. Sexta Edición. Editorial McGrawHill. México. 2009.
36. FERRARO, Ricardo. *Educados para competir*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. Argentina. 1995.
37. FERRATER, J. Mora. *Diccionario de Filosofía Tomo I*. Editorial Ariel S.A. Barcelona. España. 1994.
38. FERREIRO, María. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editorial Siglo XXI. México. 1991.
39. FEUERBACH, Ludwing. *El fin de la filosofía clásica alemana Marx y Engels*. Editorial Guijarro. Guadalajara. México. 1986.
40. FLORES, Juan. Compilador. *Historia de la Filosofía*. 2010.
41. FLÓREZ, Rafael, Ochoa. *Docente del siglo XXI, cómo desarrollar una práctica docente competitiva*. Segunda Edición. Editorial Harold. Buenos Aires. Argentina. 2001.
42. FLÓREZ, Rafael, Ochoa. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Editorial Harold. Buenos Aires. Argentina. 1999.
43. FREIRE, Paulo. *La Educación Como Práctica de la Libertad*. Editorial Siglo XXI. Madrid. España. 1998.
44. FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Editorial Siglo XXI. Madrid. España. 1999.

45. FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Luz. Caracas. Venezuela. 2008.
46. FURTH, Hans y H. Wachs. *La teoría de Piaget en la práctica*. Editorial Kapeluz. Buenos Aires. Argentina. 1978.
47. GALLEGO, Rómulo Badillo. *Saber pedagógico*. Mesa Redonda Magisterio. Santafé de Bogotá. Colombia. 1990.
48. GALLEGOS, Ramón Nava. *Integridad y calidad educativa. Una visión integral de la educación. El corazón de la educación holista*. Editorial Cuernavaca. Cuernavaca. México. 2001.
49. GARCÉS, Hugo. *Investigación Científica*. Ediciones Abya-Yala. Quito. Ecuador. 2000.
50. GONZÁS. *Didáctica o dirección del aprendizaje*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia. 2007.
51. HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Editorial Guarderas. Madrid. España. 1997.
52. IVERN, Alberto. *Antropología de la Reciprocidad, Congreso Internacional de Sociología de la Educación: Globalización, Educación, Resistencia y Tecnologías*. Editorial Harold. Buenos Aires. Argentina. 1999.
53. IVERN, Alberto. *Hacia una Pedagogía de la reciprocidad*. Editorial Ciudad Nueva. Buenos Aires. Argentina. 2004.
54. KANT, Manuel. *Obras Completas, Crítica de la razón Pura*. Editorial Valverde. Santiago. Chile. 2005.
55. KARMILOFF y Smith. *Sobre la perspectiva del dominio*. Editorial Valverde. Madrid. España. 1992.
56. LABARRERE, Sarduy. *Pensamiento. Análisis y Autorregulación, Pueblo y Educación*. Editorial Gráficas. La Habana. Cuba. 1996.
57. LABINOWICZ. *Introducción a Piaget*. Editorial McGraw-Hill. Madrid. España. 1980.
58. LENIN, Wladimir. *Cuadernos Filosóficos*. Editorial Política. La Habana. Cuba. 1979.
59. LENIN, Wladimir. *Sobre el significado del materialismo militante*. Editorial Antropos. Barcelona. España. 1987.

60. LERNER, Delia. *Una propuesta pedagógica fundamentada en el proceso de construcción de la lengua escrita: Principios Orientadores*. Editorial Meval. Caracas. Venezuela. 1984.
61. LOVCHUK, M. *Compendio de Historia de la Filosofía, Pueblo y Educación*. Editorial Política. La Habana. Cuba. 1979.
62. MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Educativa*. Editorial Amauta. Lima. Perú. 1999.
63. MCLAREN, P. *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Editorial Siglo XXI. Ciudad de México. México. 1984.
64. MORA, M. *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Editorial Harold. Buenos Aires. Argentina. 2006.
65. MORALES, J. *Psicología social*. Editorial McGraw-Hill. Madrid. España. 1995.
66. MOSCOVICI, Sergei. *El psicoanálisis. Su imagen y su público*. Editorial Heumul. Buenos Aires. Argentina. 1979.
67. MOSCOVICI, Sergei. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Editorial Paidós. Barcelona. España. 2007.
68. MUCCHIELLI, Roger. *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Editorial Siglo XXI. Madrid. España. 1996.
69. NOVAK, Joseph. *Teoría y práctica de la educación*. Editorial Alianza. Madrid. España. 1982.
70. PÉREZ, Román Martiniano. *Revista Enfoques Educativos*. Vol. 2. 2000.
71. PIAGET, Jean. *Biología y conocimiento*. Editorial Castilla. Madrid. España. 1969.
72. PIAGET, Jean. *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Editorial Siglo XXI. Madrid. España. 2007.
73. PIAGET, Jean. *Piaget en: Bringuier*. Editorial Paidós. Barcelona. España. 1980.
74. PIAGET, Jean. *Psicología de la Inteligencia*. Editorial Psique. Buenos Aires. Argentina. 1985.

75. POZO, J, y C. Monereo. *El aprendizaje estratégico*. Editorial Santillana. Madrid. España. 1999.
76. PUPO, Rigoberto Pupo. *La Práctica y la Filosofía Marxista Leninista*. Escuela de Ciencias Sociales. La Habana. Cuba. 1986.
77. RIVA, Amella. *Cómo estimular el aprendizaje*. Editorial Océano. Barcelona. España. 2009.
78. RODRÍGUEZ, Galo, J. Gil, y E. García. *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe. Málaga. España. 1999.
79. ROJAS, Ana y R. Corral. *La tecnología educativa*. Corporación Universitaria de Ibagué. Ibagué. Colombia. 1996.
80. ROJAS, Freddy. *Enfoques sobre el aprendizaje*. Editorial Valverde. Madrid. España. 2001.
81. SÁNCHEZ, Diego Meca. *Teoría, Teoría Crítica, Terminología Científico-Social*. Editorial Antropos. Barcelona. España. 1988.
82. SAVIANI, D. *Función de la enseñanza de la Filosofía de la Educación*. Editorial Alianza. Madrid. España. 1976.
83. SMITH, Frank. *Dándole sentido a la lectura*. Editorial Siglo XXI. Ciudad de México. México. 1999.
84. TESIS SOBRE FEUERBACH. Obras escogida en III tomos. Tomo I. Editorial Luz. Caracas. Venezuela. 1976.
85. VERA, Rodrigo. *Marco global de los Talleres de Educación Democrática*. Editorial Paidós. Barcelona. España. 1988.
86. VYGOTSKY, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo. Barcelona. España. 1988.
87. VYGOTSKY, Lev. *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Grijalbo. Barcelona. España. 1998.
88. WADSWORTH, Barry. *Teoría de Piaget del Desarrollo Cognoscitivo y Afectivo*. Editorial Diana. Ciudad de México. México, 1991.
89. YELON, Stephen y G. Weinstein. *La psicología en el aula*. Editorial Trillas. Guadalajara. México. 1988.
90. ZULUAGA, Olga Lucía. *Pedagogía e Historia*. Ediciones Fondo Nacional por Colombia. Bogotá. Colombia. 2004.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

1. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, *wordreference.com*. 15 de mayo de 2010. <http://www.wordreference.com/definicion/interrelaci%F3n>
2. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Vigésima Segunda Edición. *Definición.de*. 15 de agosto de 2011. [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=evaluaci%C3%B3n](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=evaluaci%C3%B3n)
3. DICCIONARIO. *Definición.de*. 06 de enero de 2011. <http://definicion.de/interaccion/>
4. DICCIONARIO. *Definición.org*. 02 de noviembre de 2011. <http://www.definicion.org/didactica>
5. GONZÁLEZ, Troadio Lino Pérez. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. 15 de mayo de 2010. <http://www.monografias.com/trabajos11/hispeda/hispeda.shtml#pedago>
6. MARQUÉS, Pere. *Concepciones sobre el aprendizaje*. 20 de septiembre de 2011. <http://peremarques.pangea.org/aprendiz.htm>

## ABSTRACT

**“La condición innatista implícita en la actividad pedagógica centrada en el alumno”**, presenta un análisis acerca de las pedagogías críticas, las mismas que se encuentran determinadas por el diálogo y la interacción del ambiente con los sujetos que intervienen en la acción pedagógica.

El interés de la investigación radica en la preocupación por el olvido de determinados elementos que deben ser tomados en cuenta en el proceso de formación y aprendizaje del alumno.

En este sentido se ve la necesidad de diseñar teorías pedagógicas completas, que respondan con pertinencia a las necesidades de la educación formal. Para dar solución al siguiente problema: “la deficiencia de la condición innatista implícita en la actividad pedagógica centrada en el alumno”, surge la hipótesis o idea a defender: la actividad pedagógica centrada en el alumno quedará invalidada al relacionar con una pedagogía adecuada que recupere el diálogo e interacción del ambiente y los sujetos de la educación con un adecuado proceso de comprensión y aplicación de conocimientos.

Por eso, la investigación intenta rescatar el conocimiento humano, en cuanto actividad, aspecto que se visualiza en la estructuración de una propuesta pedagógica que podría ser aplicada en la didáctica, en las instituciones y en la evaluación, ya que, la actividad pedagógica centrada en el alumno por sí sola no contribuye al correcto aprehendizaje del alumno.

De allí que, el objetivo general de la investigación es: analizar la insuficiencia de la concepción pedagógica centrada en el alumno para la recuperación del diálogo e interacción entre sujetos y ambiente de la educación.

Así mismo, los objetivos específicos que orientan al presente trabajo investigativo son: identificar el innatismo presente en la actividad pedagógica mediante una fundamentación racional que permita generar una actividad pedagógica más eficaz; rescatar el acto educativo en cuanto actividad y en cuanto conocimiento, a través del



diálogo e interacción del ambiente y los sujetos de la educación; recuperar el diálogo y la interacción en la actividad pedagógica.

Los principales referentes teóricos de este trabajo proceden de corrientes filosóficas y corrientes pedagógicas, a las que de modo sintético se hará referencia a continuación.

Corrientes filosóficas: el innatismo, el cual será tomado desde la corriente filosófica del racionalismo, específicamente de Platón, Descartes y Malebranche.

Esta corriente filosófica que desde su particular punto de vista quiere fundamentar el origen del conocimiento en la razón marginando de una manera radical a la otra parte fundamental de la realidad que es la experiencia que surge de la interacción con todo lo que se encuentra fuera de mi ser.

En tanto las corrientes pedagógicas tenemos pedagogías nuevas que se centran en el alumno como el constructor del conocimiento afianzado únicamente en su capacidad individual. Entre estas tenemos la corriente pedagógica nominada como Escuela Nueva que, donde el alumno decide qué aprender por sus capacidades y por sus intereses personales, pero ¿acaso el conocimiento se puede reducir a lo que el alumno decida aprender?, ¿y lo que desea aprender le será necesario para vivir?, son algunos cuestionamientos que surgen del planteamiento de este tipo de pedagogía.

Y la corriente pedagógica para la recuperación de los elementos del acto educativo como: el constructivismo entre otras.

El trabajo se encuentra dividido en tres capítulos:

El primero, se refiere a la develación del ser de las pedagogías centradas en el alumno, analiza filosófica y pedagógicamente el innatismo como concepto, sus variantes, su desarrollo histórico, críticas, prejuicios y rechazos; revisa las diferentes posturas sobre el aprendizaje y reflexiona sobre los diversos enfoques, modelos, paradigmas, teorías y corrientes pedagógicas actuales centrada en el alumno para determinar la deficiencia de cada uno de ellos al ser considerados de manera unilateral o absoluta.

El segundo, aborda la actividad pedagógica a la luz de la razón, para ello se reflexiona acerca de la inserción del diálogo-intersubjetividad e inter-objetos que se necesita en todo proceso educativo; evidencia la importancia de identificar y valorar los nexos entre todos los agentes de la educación mediados por el diálogo; revisa las implicaciones que trae consigo la actividad pedagógica entendida como conocimiento y/o concebida como actividad; analiza la importancia que tiene el ambiente educativo como factor primordial para el desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal del estudiante y por ende como principal escenario para la comprensión y para la construcción del conocimiento.

Para cumplir con esta finalidad, es imprescindible que existan referentes para el accionar del docente, uno de ellos lo constituye el modelo educativo crítico y la relación interpersonal que este genera, es por esto que en uno de los subtemas de este capítulo se considera la relación ambiente-sujeto y conocimiento.

El tercer capítulo, analiza las posibilidades de recuperación del diálogo y la interacción en la actividad pedagógica, para ello se reflexiona en el diálogo como método, se aborda la necesidad de interacción en el aula como mecanismo de comprensión y de aprendizaje; se describe el aporte del educador y del educando en el proceso de comprensión; el capítulo concluye con una propuesta educativa basada en los enfoques centrados en el aprendizaje y en la comprensión; una propuesta que valora al estudiante como principal protagonista de su aprendizaje y como constructor de su conocimiento; que rescata al diálogo como mediador entre todos los agentes que intervienen en la actividad educativa.