



Tiempo de Educar

ISSN: 1665-0824

teducar@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México
México

Pérez Rodríguez, Patricia Margarita

Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX

Tiempo de Educar, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre, 2004, pp. 39-76

Universidad Autónoma del Estado de México

Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

REVISIÓN DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE MÁS SOBRESALIENTES DEL SIGLO XX

Patricia Margarita Pérez Rodríguez¹

RESUMEN

En este trabajo se revisaron los tipos de transmisión de los conocimientos que se han propuesto en la práctica docente; se abordaron aspectos históricos, pedagógicos, las teorías que sustentan cada enfoque, sus modelos de aprendizaje y enseñanza y la revisión de otros conceptos. Se concluye que en el aula se debe utilizar una Pedagogía Social Desarrolladora.

Palabras clave. Teoría, modelo, pedagogía, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

On this work the types of transmission of the knowledge were revised that have intended in the educational practice; historical, pedagogic aspects were approached, the theories that sustain each focus, their learning models and teaching and the revision of other concepts. we conclude that in the classroom a social pedagogy of the development should be used.

Key words. Theory, model, pedagogy, teaching learning.

¹ Dra. en Ciencias Profesora Investigadora de tiempo completo de la División de Ciencias Forestales. Universidad Autónoma Chapingo (UACH). Km 38.5 Carretera México Texcoco, Chapingo. México. Egresada del Programa del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior IICA-UACH correo: mar_pe1997@yahoo.com.mx.

INTRODUCCIÓN

La gestión del conocimiento dentro del aula se inicia con la elección de un modelo de transmisión del mismo. Esta elección la hace el facilitador de acuerdo al tipo de aprendizaje que desea que se produzca en los discentes. La selección de un modelo pedagógico obedece también a una lógica presente en la transmisión de los conocimientos, así como a una filosofía y los objetivos de la asignatura.

Actualmente, la disciplina de la biología comparada, intenta transmitir los conocimientos bajo una lógica naturalista, es decir, trata de evitar que el hombre como género y animal más importante en la escala zoológica, no se erija como lo máximo en la escala natural, y al mismo tiempo hace comparaciones, inferencias y otro tipo de análisis especulativos en función de la lógica materialista y natural.

La filosofía que se toma actualmente en biología trata de alejarse del antropocentrismo y de establecer que dentro de la escala biológica existen organismos simples o complejos.

Estas situaciones de la biología comparada llevaron a reflexionar sobre el modelo pedagógico a asumir en el aula universitaria, en asignaturas del área de la biología comparada, cuyo resultado es el que se expone en esta aportación.

Esta reflexión se hace con base a que en el aula se observan problemas en el aprendizaje sobre todo de este tipo de conocimiento, que antes era considerado como la ciencia dura, la cual en la clase tradicional, se enseñaba a través de clases dictadas, o en el mejor de los casos mediante la clase tipo conferencia magistral.

Objetivos

Indagar qué modelo pedagógico y de aprendizaje es más ad hoc en la impartición de las asignaturas de biología comparada de los curricula de los estudiosos de las ciencias ambientales.

Elaborar una propuesta ecléctica sobre el modelo a desarrollar en el salón de clases.

Métodos

El apoyo metodológico consistió en hacer una revisión bibliográfica de libros, artículos y otros documentos útiles en la elección de un modelo pedagógico que fuera útil en la presente investigación. Esta revisión se llevó a cabo en las bibliotecas de las facultades de filosofía, ciencias y psicología de la UNAM, así como en la biblioteca de la ANUIES.

El producto de ese trabajo es el que se expone a continuación.

EL MODELO DE PEDAGOGÍA TRADICIONAL

Este tipo de Pedagogía centra el proceso en el profesor, el modelo pedagógico considera al estudiante como un sujeto al que hay que abonarle el conocimiento. Este tipo de modelo empírico con lleva la memorización de conceptos sin que se produzcan conocimientos. Los conceptos se toman acríticamente sin que se desarrollen otros conocimientos. Se despliega un pensamiento empírico que tiene un carácter clasificador, ordenador, el alumno se orienta por las cualidades externas del objeto y por propiedades aisladas. Esta tendencia pedagógica no considera trabajar cómo ocurre el proceso de aprendizaje en los alumnos, por tanto no modelan las acciones que el estudiante debe realizar, ni controla cómo va ocurriendo ese proceso de adquisición del conocimiento. La evaluación del aprendizaje va dirigida al resultado, los ejercicios evaluativos son esencialmente reproductivos, por lo que el énfasis no se hace en el análisis y el razonamiento. La pedagogía tradicional se mantiene en la actualidad de forma bastante generalizada (Cruz Feliu, 1986; Fernández y Sarramona, 1975; Freire, 1980; Fullat, 1978).

EL MODELO DE PEDAGOGÍA LIBERADORA

La pedagogía liberadora, desarrollada a partir de los años 60 del pasado siglo XX, cuyo creador fue Paulo Freire es uno de los enfoques que más ha influido en el abordaje concreto de los problemas educativos de los grupos populares en América Latina y el Caribe.

En sus concepciones se reflejan tanto las influencias de las corrientes pedagógicas de izquierda y de la filosofía personalista y existencialista del cristianismo como su propia participación en movimientos de oposición de su país.

La pedagogía liberadora sienta las bases de una nueva pedagogía en franca oposición a la tradicional, a través de técnicas para la enseñanza de la lectura y la escritura a los adultos busca la reflexión y el cambio de las relaciones del individuo con la naturaleza y con la sociedad; el objetivo esencial de la educación que propugna es liberar a la persona, no uniformarla ni someterla como se ha hecho tradicionalmente por el sistema de instrucción oficial.

La pedagogía de Freire es, por excelencia, una "pedagogía del oprimido"; no postula por lo tanto modelos de adaptación, de transición ni de modernidad de la sociedad, sino modelos de ruptura, de cambio, de transformación total. Se basa en la toma de conciencia, a lo que llama "concientización", referida no con sentido político o cotidiano, a nivel de conciencia solamente, sino suponiendo la transformación de las estructuras mentales, es decir, hacer que la conciencia convertida en una estructura rígida, inflexible y dogmática, se vuelva una estructura dinámica, ágil y dialéctica que posibilite una acción transformadora, un trabajo político sobre la sociedad y sobre sí mismo (Freire, 1979 y Freire 1980).

EL MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA LIBERADORA

La metodología de Freire surgió en 1961 y está determinada por la relación dialéctica entre epistemología, teoría y técnicas. Un principio elemental sostiene que sí la práctica social es la base del conocimiento, también a partir de la práctica social se constituye la metodología, unidad dialéctica que permite regresar a la misma práctica y transformarla. La metodología está determinada por el contexto de lucha en el que se ubica la práctica educativa específica; el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que necesariamente tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar la realidad (Freire, 1979 y Freire 1980).

El método de alfabetización creado por Freire permite alfabetizar adultos en un plazo de tiempo más o menos corto, 40 horas aproximadamente. Tiene como finalidad principal hacer posible que el adulto aprenda a "leer" y "escribir" su historia y su cultura, su modo de explotación, que pueda conquistar el derecho a expresarse y decidir su vida (Freire, 1979 y Freire 1980).

Considera además el conocimiento como un proceso continuo; subraya el hecho de que cada conocimiento presupone una práctica, en consecuencia que ningún conocimiento es "objetivo" en el sentido de que esté dado exclusivamente por el objeto, de la misma manera que ningún conocimiento es neutro respecto a las diversas prácticas realizadas por los grupos humanos.

Freire hace énfasis en que su metodología no es referida al hombre, sino a su pensamiento-lenguaje, a los niveles de percepción de la realidad que lo rodea, y lo aplica tanto en la alfabetización como en la posalfabetización, a partir de las "palabras generadoras" y los "temas generadores" respectivamente.

La utilización del diálogo como método que permite la comunicación entre los educandos y entre éstos y el educador se identifica como una relación horizontal de A más B, en oposición del antidiálogo como método de la enseñanza tradicional que implica una relación vertical

de A sobre B. Sobre esta base propone la educación dialógica como la forma de desarrollar una pedagogía de comunicación que facilite dialogar con "alguien" y sobre "algo" (Freire, 1979 y Freire 1980).

Precisamente el "algo" es el programa educacional que propone, con situaciones concretas de la vida del pueblo, lo que posibilita que el analfabeto llegue al aprendizaje de la escritura y la lectura, para introducirse en el mundo de la comunicación, actuar como sujeto y no como objeto pasivo que "recibe" lo que impone el educador, y dar paso así a la transformación.

La obtención, de los vocablos o palabras generadoras y la acción práctica del método de alfabetización consta de varias etapas:

Primera etapa. Obtención del universo vocabular de los grupos en los cuales se trabajará.

A través de encuentros informales se obtiene de los sujetos vocablos de mayor contenido emocional, típicos del pueblo y ligados a la experiencia de los grupos. Se trata de no dar al analfabeto palabras elaboradas por los educadores, sino palabras y frases que surjan de su esfuerzo creador, que el hombre aprenda críticamente su mecanismo de formación vocabular, es decir, la formación de vocablos en la lengua silábica, y que el mismo haga el juego creador de combinaciones.

Así, las "palabras generadoras" que resultan, son aquellas, que descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras.

Segunda etapa. Consiste en la selección del universo vocabular estudiado, teniendo en cuenta tres criterios fundamentales

La riqueza fonética, las dificultades fonéticas (las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en secuencias que van gradualmente de las dificultades menores a los mayores); y el tenor pragmático de la palabra, que implica mayor compromiso de la palabra con la realidad social, cultural y política.

Tercera etapa. Implica la creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el cual se trabajará mediante la presentación de situaciones problemas codificadas, es decir, la representación de las palabras en determinado contexto, ya sea pintadas o fotografiadas, las cuales serán debatidas o decodificadas por los alfabetizandos.

Cuarta etapa. Consiste en la elaboración de fichas en las cuales se apoyarán los coordinadores o educadores para ejecutar el trabajo. Tienen como característica especial que servirán de punto de apoyo; no constituyen una orientación rígida a seguir.

Quinta etapa. Preparación de fichas o carteles con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores y que propicia el diálogo entre educador y alfabetizando, con lo que se puede iniciar la ejecución práctica (Freire, 1979 y Freire 1980).

En las situaciones se van colocando las palabras generadoras, en grados según sus dificultades fonéticas. Una palabra puede incluir la totalidad de la situación o referirse a uno de sus elementos.

En la ejecución práctica se inicia el debate a partir de la presentación de la situación, es decir, la decodificación. El educador lleva a los sujetos a la visualización de la palabra generadora estableciendo su vínculo semántico con el objeto a que se refiere y que esta representando en la situación observada. En seguida se presenta sólo la palabra, luego separada en sílabas y posteriormente se pasa a la visualización de las familias fonéticas que componen la palabra de estudio, es decir, la consonante de cada sílaba con cada una de las vocales (Freire, 1979 y Freire 1980).

Después del conocimiento de cada familia fonética se hacen ejercicios de lectura para la fijación de las sílabas nuevas basadas en una lectura horizontal y vertical donde se destacan las vocales.

A partir de este paso el grupo comienza a "crear" palabras con las combinaciones posibles de sílabas, y de ahí a la formación de palabras tomando como punto de partida una vocal y una de las sílabas a la que unen otra sílaba para formar una palabra nueva.

Este ejercicio se realiza primero oralmente y en esa primera sesión de trabajo los alfabetizandos comienzan ya a escribir, sobre la base del descubrimiento del mecanismo de las combinaciones fonémicas.

La pedagogía de Paulo Freire estuvo asociada en diversos momentos al movimiento de la "nueva escuela" a la que calificó de tener mucho de bueno, por los elementos comunes que entre ellos existían, tales como el cuestionamiento al autoritarismo pedagógico, la estrecha relación entre teoría y práctica, el valor de la experiencia y la propuesta de un método pedagógico activo que estimule la participación creativa y la expresividad de los educandos. Ha estado asimismo en contradicción expresa con la enseñanza bancaria a la que ha criticado, no la clase expositiva, sino justamente la relación educador-educando, donde el maestro se considera el exclusivo educador del educando, donde se transfiere el conocimiento al alumno, sin tener en cuenta que éste puede ser portador de conocimientos para el educador.

Freire (1980) reconoce la directividad en cualquier tipo de educación, tanto en la autoritaria como en la democrática, en esta última la ve limitada por la capacidad creadora del educando. Es decir, considera que el momento en que la directividad del educador interfiere con la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando, la directividad mínima necesaria se convierte en manipulación.

Al referirse al diálogo educador-educando, Freire no supone situar al mismo nivel en el proceso educativo a ambos, ni supone que el educador sea simplemente uno más e igual a los educandos en el proceso de aprendizaje, "cuando consideramos la alfabetización de adultos o la educación en general, como un acto de conocimiento, estamos abogando por una síntesis entre el conocimiento del educador sistematizado al máximo y el conocimiento del alumno sistematizado al mínimo, una síntesis llevada a cabo por medio del diálogo" (Freire, 1980).

El educador tiene como prioridad ayudar al alumno a lograr un punto de vista cada vez más crítico de su realidad, con la alta responsabilidad que este acto requiere, al mismo tiempo reconoce el aprendizaje de ambos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo considera Freire las categorías: objetivos, contenidos, métodos, medios en el proceso que lleva a cabo un profesor progresista? En cuanto a los objetivos plantea que no se concibe una educación, una práctica educativa sin objetivos ya que siempre ésta es intencional, nunca neutral, con lo que reafirma “que no haya práctica educativa que no sea directiva”, rechazando así la no directividad. Considera la directividad en la práctica educativa en términos de democratización y respeto no como manipulación.

En cuanto a los contenidos, Freire desde su propuesta sobre la alfabetización, plantea no imponer los contenidos temáticos a los estudiantes sino que las situaciones problemáticas se elaboren a partir de los vocablos más ligados a la experiencia de los sujetos, esas palabras o frases son obtenidas mediante encuentros con los analfabetos en distintos momentos de la vida cotidiana (Freire, 1979 y Freire 1980).

Para Freire el profesor progresista jamás separa el contenido de los métodos, de igual forma plantea que no se puede entender la práctica educativa solamente a partir del maestro, solamente a partir del alumno, a partir del contexto, del contenido, de los métodos porque considera que la práctica educativa es una totalidad, “un profesor progresista coherente con un discurso se preocupa de la totalidad de la práctica educativa e intenta descubrir los momentos parciales que componen la totalidad de la práctica educativa” (Freire, 1979).

Es preciso resaltar la importancia que Freire concede al método de enseñanza dentro del contexto de la práctica educativa y reconoce que el profesor progresista debe tener imaginación, aprovechar situaciones, usar e inventar técnicas, crear y utilizar medios que propicien la actividad y el diálogo con los educandos, más aún cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce en condiciones no favorables.

En los últimos años de la década de 1980, Freire comienza a hablar de la pedagogía de la pregunta para referirse a la educación liberadora o lo que es igual, a la educación problematizadora, a la concientización. Se refiere a la educación autoritaria como Pedagogía de la Respuesta (educación bancaria) donde el profesor autoritario teme más a las

respuestas que a las preguntas.

La educación liberadora de Freire se nutre de la pregunta, como desafío constante a la creatividad y al riesgo del descubrimiento; por lo que la educación liberadora es la Pedagogía de la Pregunta y su método, el diálogo.

EL MODELO DE PEDAGOGÍA NO DIRECTIVA

La pedagogía no directiva en la teoría de Rogers, sobre del desarrollo humano la categoría principal es “tendencia a la actualización.” La tendencia a la actualización, también denominada tendencia a la realización es, a decir de Rogers, una tendencia biológica inmanente al ser humano que constituye la fuente motivacional de su conducta y que le permite el mantenimiento de la vida y el progresivo ascenso a niveles cualitativos superiores de existencia. En la interacción del hombre con su medio tiene lugar un proceso de valoración de la experiencia que le permite clasificar las mismas como satisfactorias cuando favorecen la tendencia a la actualización o insatisfactorias cuando la entorpecen.

Estas experiencias vivenciadas como positivas o negativas son representadas en la conciencia como “experiencias del yo”. En virtud del conocimiento del yo, la persona trata de actuar en correspondencia con éste, es decir, mediante la aceptación de las experiencias que favorecen su desarrollo como ser humano así como de su existencia como un ser que está en proceso de cambio permanente en el camino hacia su realización personal. En la medida en que el yo se expresa en un contexto social surge la “necesidad de consideración positiva”. La satisfacción de esta necesidad se logra en las relaciones sociales que el hombre establece en el medio en el que vive e implica que las personas con las cuales se relaciona lo comprenden y aceptan tal como es (Rogers, 1961; Rogers, 1981; Rogers y Rosenberg, 1981 y Rogers, 1992).

MODELO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA PEDAGOGÍA NO DIRECTIVA

Rogers critica la directividad de la pedagogía tradicional en tanto promueve dependencia e inseguridad en el estudiante que se encuentra sometido a la autoridad del maestro, defiende la no directividad de la enseñanza en tanto considera que el estudiante posee en potencia la competencia necesaria para lograr su desarrollo y que por tanto, la función esencial del profesor ha de ser la de propiciar el camino del desarrollo del estudiante al crear las condiciones para la expresión de sus potencialidades (Rogers, 1961; Rogers, 1981; Rogers y Rosenberg, 1981 y Rogers, 1992).

La Enseñanza significa en la pedagogía no directiva permitir que el estudiante aprenda, es decir, propiciar las condiciones para que exprese libremente sus necesidades en un clima afectivo favorable, de comprensión, aceptación y respeto.

El Aprendizaje es atribuirle significación a la experiencia que posibilita la satisfacción de las necesidades (Rogers, 1961; Rogers, 1981; Rogers y Rosenberg, 1981 y Rogers, 1992).

EL MODELO DEL COGNOSCITIVISMO

La perspectiva o enfoque cognoscitivo en los modelos pedagógicos contemporáneos, se basa en el análisis psicológico de los procesos del conocimiento del hombre. Algunos psicólogos y escuelas psicológicas han elaborado modelos de distinto alcance a partir del estudio y explicación de los procesos cognoscitivos; su fuente filosófica se vincula con la teoría del conocimiento, aunque trascienden estas posiciones en la búsqueda de una comprensión psicológica y no sólo filosófica de estos procesos (Glaser, 1988; Neisser, 1976; Norman, 1975; y Norman, 1985).

EL MODELO DE LA PEDAGOGÍA OPERATORIA

Jean Piaget fundador de esta corriente pedagógica, caracterizada porque sus objetivos, formulados con notable precisión, consistían en primer lugar en descubrir y explicar las formas más elementales del pensamiento humano desde sus orígenes, y segundo seguir su desarrollo ontogenético hasta los niveles de mayor elaboración y alcance, identificados por él con el pensamiento científico en los términos de la lógica formal. Para lograr estos objetivos, Piaget partió de modelos básicamente biológicos, aunque su sistema de ideas se relaciona de igual forma con la filosofía en especial con la teoría del conocimiento y con otras ramas del mismo, como la lógica y la matemática. Así se explica la denominación de epistemología a esta corriente en el sentido de que enfatiza el propósito principal; comprender cómo el hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad, a partir de las estructuras más elementales presentes desde su infancia (Piaget y Beth, 1961; Piaget, y Beth, 1967; Piaget, 1971; Piaget e Inhelder, 1973; Piaget e Inhelder, 1977; y Piaget y García 1987).

Los aspectos principales del esquema de Piaget pudieran exponerse resumidamente como sigue:

1. El equilibrio es la categoría fundamental para comprender la relación entre un sistema vivo y su ambiente. En un medio altamente cambiante, cualquier organismo vivo debe producir modificaciones tanto de su conducta (adaptación) como de su estructura interna (organización) para permanecer estable y no desaparecer. Esta característica vital no sólo se corresponde con la existencia biológica, sino que es igualmente aplicable a los procesos de conocimiento, considerados por tanto como procesos que tienden al equilibrio más efectivo entre el hombre y su medio.
2. La relación causal entre estos dos tipos de modificaciones (conducta externa y estructura interna) se produce a partir de las acciones externas con objetos que ejecuta el niño, los cuales

mediante un proceso de interiorización, se transforman paulatinamente en estructuras intelectuales internas, ideales. El proceso de interiorización de esas estructuras, Piaget lo explica a través de la elaboración de una teoría del desarrollo intelectual en la cual lo divide en tres grandes períodos: inteligencia sensorio-motriz, período de preparación y organización de las operaciones concretas y período del pensamiento lógico-formal (Piaget y Beth, 1961; Piaget, y Beth, 1967; Piaget, 1971; Piaget e Inhelder, 1973; Piaget e Inhelder, 1977; y Piaget y García 1987).

La inteligencia sensorio-motriz que comienza con el nacimiento a partir de los reflejos incondicionados, es inmediata, pues trata directamente con los objetos y su tendencia es el éxito de la acción. Este período culmina alrededor de los dos años, y da paso a la preparación y surgimiento posterior de las operaciones concretas, que implica un nivel cualitativamente superior en el desarrollo de las estructuras intelectuales.

Este segundo período del desarrollo intelectual Piaget lo subdivide en dos grandes momentos: el subperíodo de preparación de las operaciones concretas (pensamiento preoperatorio), y el subperíodo de las operaciones concretas (pensamiento operatorio concreto). El pensamiento preoperatorio abarca desde los dos hasta los siete años aproximadamente, y se caracteriza por ser un pensamiento preconceptual, intuitivo, egocéntrico, muy influido por la percepción y donde el niño se encuentra todavía centrado en su punto de vista (Piaget y Beth, 1961; Piaget, y Beth, 1967; Piaget, 1971; Piaget e Inhelder, 1973; Piaget e Inhelder, 1977; y Piaget y García 1987).

El pensamiento operatorio concreto comprende desde los siete u ocho años hasta los once o doce años, y conlleva un importante avance en el desarrollo del pensamiento infantil. Aparecen por primera vez operaciones mentales, aunque referidas o ligadas a objetos concretos. Entre las principales operaciones comprendidas en este estadio, Piaget señala la clasificación, la seriación, la conservación, y otras.

Estas estructuras lógicas se van haciendo cada vez más complejas hasta culminar a los quince o dieciséis años, con el desarrollo de

estructuras lógicas formales o pensamiento lógico-formal, el cual se caracteriza por ser un pensamiento hipotético-deductivo que le permite al sujeto llegar a deducciones a partir de hipótesis enunciadas verbalmente, y que son, según Piaget, las más adecuadas para interactuar e interpretar la realidad objetiva. Estas estructuras lógico formales resumen las operaciones que le permiten al hombre construir, de manera efectiva, su realidad. Todo conocimiento es por tanto, una construcción activa por el sujeto de estructuras operacionales internas (Piaget y Beth, 1961; Piaget, y Beth, 1967; Piaget, 1971; Piaget e Inhelder, 1973; Piaget e Inhelder, 1977; y Piaget y García 1987).

Piaget e Inhelder (1973 y 1977) no limitan su concepción al desarrollo intelectual, sino que extienden la explicación a las demás áreas de la personalidad (afectiva, moral, motivacional) pero basándola en la formación de las estructuras operatorias. El desarrollo intelectual es la premisa y origen de toda personalidad.

Por último, la formación de estas estructuras durante la ontogenia son un efecto de la maduración natural y espontánea, con poco o ningún efecto de los factores sociales, incluida la educación. El complemento de una estructura primitiva a partir de las acciones externas constituye la causa necesaria de la formación de estructuras superiores, que se producirán de manera inevitable como expresión de la maduración intelectual similar a la biológica. La sabiduría de cualquier sistema de enseñanza consistiría en no entorpecer y facilitar el proceso natural de adquisición y consolidación de las operaciones intelectuales (Piaget y Beth, 1961; Piaget, 1967; Piaget, 1971; y Piaget y García 1987).

La obra de Piaget (Piaget e Inhelder, 1973 y Piaget e Inhelder, 1977), si bien ha recibido críticas por su marcada influencia de la biología y la lógica que limitan una real y completa interpretación de la psique humana, no puede, sin embargo, ser desconocida. Entre sus aportes se destacan la importancia que confiere al carácter activo del sujeto en el proceso del conocimiento, la interiorización como el mecanismo que explica la obtención del conocimiento a través del tránsito del externo a lo interno, y la elaboración de tareas experimentales sumamente ingeniosas que se han incorporado a las técnicas actuales de diagnóstico del desarrollo y permitió un conocimiento mayor de las

regularidades del desarrollo infantil (Piaget e Inhelder, 1973 y Piaget e Inhelder, 1977).

Aunque Piaget (1971), no le confiere un papel esencial a la enseñanza en el proceso del conocimiento humano, su teoría ha tenido y tiene aún una notable influencia en la enseñanza en distintos países del mundo. Sus aplicaciones se han realizado de forma fragmentada fundamentalmente en escuelas privadas de enseñanza preescolar y escolar que tratan de superar la enseñanza tradicional o los enfoques conductistas. Según J. H. Flavell (1990) las aplicaciones de esta teoría a la educación se expresan en tres formas principales:

- Como instrumento para el diagnóstico y la evaluación del desarrollo intelectual del niño, de sus aptitudes específicas para el estudio.
- En la planeación de programas, es decir, en la distribución del contenido de la enseñanza entre los distintos grados en correspondencia con el nivel de desarrollo intelectual alcanzado por el niño.
- En la determinación de los métodos mediante los cuales debe enseñarse a los niños.

CONSTRUCTIVISMO

Una panorámica actual de las tendencias pedagógicas contemporáneas no puede obviar una referencia y una reflexión acerca del constructivismo, una corriente que invade el ámbito de la educación.

Se habla de una didáctica constructivista, de una pedagogía constructivista, de un nuevo paradigma, de una epistemología, por sólo citar algunos títulos.

No obstante, la tendencia en la mayoría de los autores consultados en la literatura, es la de considerar al constructivismo, como una

epistemología que concibe al conocimiento, como una construcción personal que realiza el hombre en interacción con el mundo circundante. Cada persona “construye” su realidad, su representación del mundo, en función de su viabilidad, por lo que no cabe en la opción constructivista hablar de verdad absoluta, de objetividad del conocimiento.

Dentro de esta concepción general encontramos diferentes posiciones, que como veremos más adelante, están relacionadas con el papel de lo social en la relación sujeto → objeto del conocimiento.

Sus bases filosóficas se remontan a la antigüedad, en la concepción del “hombre medida” de Protágoras (hay quienes lo consideran como el primer constructivista) cuando enuncia: “El hombre es la medida de todas las cosas, de las que existen en tanto existen, de las que no existen en tanto no existen” y que se extiende a nuestros días -aunque por temor a caer en el solipscismo- redimensionando al hombre como ser colectivo, haciendo énfasis en el diálogo, en los fenómenos grupales, las instituciones y la cultura.

En la Filosofía de la ciencia contemporánea, en las principales tesis del positivismo lógico, encontramos las bases fundamentales del constructivismo, estas son:

- La negación del absolutismo de la verdad y su dependencia del punto de vista del observador, de su experiencia.
- El conocimiento solo es válido explicarlo a través de la lógica formal, de las leyes del lenguaje, de la lógica de las proposiciones.

También encontramos la influencia del pragmatismo, generalmente asociado al empirismo y al positivismo, en conceptos claves del constructivismo como es el de viabilidad, el cual prácticamente sustituye al concepto de verdad.

En el área de las ciencias particulares, el constructivismo tiene su antecedente más explícito en la psicología genética de Jean Piaget, en cuanto a la idea de las estructuras cognitivas que se van integrando progresivamente desde las más simples a las más complejas, gracias a

la actividad cognoscitiva del sujeto y al mecanismo de equilibración progresiva, de lo cual se deriva la importancia que da el constructivismo a las estructuras previas en el proceso de construcción del conocimiento.

También se encuentra la influencia de los trabajos de J. Brunner (1956) sobre el papel de la cultura en el desarrollo y la relación entre los procesos cognitivos y toda la personalidad del sujeto, en particular, las investigaciones sobre estilos cognitivos de aprendizaje.

A partir de los años de 1950, las teorías de la información de los sistemas autorregulados y de los modelos, los aportes posteriores de las investigaciones realizadas por la psicología cognitiva y la incorporación de otras ciencias como la neurofisiología, la filosofía, la lingüística, la cibernética, que dieron surgimiento a la llamada ciencia de la cognición, hicieron posible la formulación en la década de los 80's, de la tesis fundamental del constructivismo: el hombre es un productor de conglomerados simbólicos, de sistemas de símbolos que se integran en estructuras y redes, de constructos mentales. Comienza así lo que algunos autores han denominado: "la segunda revolución cognitiva".

Muchas son las corrientes que desde presupuestos epistemológicos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos y didácticos, se han desarrollado a partir de esta formulación inicial, pero con independencia de los criterios particulares, aportes y polémicas entre diferentes posiciones, fundamentalmente las ideas comunes del constructivismo son las siguientes:

- Todo conocimiento es una construcción humana. El hombre es un ser activo que construye conocimientos.
- Existen estructuras previas, a partir de las cuales se construye el conocimiento. El hombre no es "una tábula rasa".
- La construcción del conocimiento tiene un valor personal. Los conocimientos no son verdaderos o falsos, sino simplemente viables.

Desde esta perspectiva, el constructivismo pudiera analizarse atendiendo a tres dimensiones: la dimensión epistemológica, la dimensión psicológica y derivada de ambas, la dimensión pedagógica.

DIMENSIÓN EPISTEMOLOGICA

Una de las caracterizaciones más difundidas del constructivismo, desde una dimensión epistemológica, es la que se refiere al hablar de un constructivismo radical y de un constructivismo social, sustentados por criterios de relación con su entorno social.

Constructivismo Radical

En la literatura se argumenta que la “adaptación cognitiva” de Piaget puede ser considerada como antecesora de lo que se ha llamado como constructivismo radical. Basado en los trabajos de Piaget y sus epígonos, se ha considerado como constructivismo radical lo que a continuación se expresa:

El constructivismo es una teoría del conocimiento con raíces en la Filosofía, en la Psicología y en la Cibernética. Sostiene dos principios fundamentales:

1. El conocimiento no se recibe pasivamente, es construido y organizado activamente por el sujeto.
2. La función cognitiva es de adaptación y sirve a la organización de la práctica y la experiencia del sujeto y no para descubrir una realidad ontológica.
 - a) La función cognitiva es de adaptación, en el sentido biológico del término, tiende hacia el ajuste o a la viabilidad
 - b) La cognición sirve a la organización por el sujeto, del mundo de las experiencias y no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva.

El aceptar sólo el primero, conduce al constructivismo trivial, por cuanto esta idea fue formulada desde los tiempos de Sócrates.

El primer principio se tornaría superficial sin la fuerza del segundo. Este apunta a la acumulación de todas nuestras experiencias. Cada nuevo encuentro, o bien adiciona a esa experiencia o bien la reta. El resultado es la organización por cada persona de su propia experiencia sobre el mundo y no el descubrimiento de algún mundo real fuera de sí.

Piaget (en Piaget e Inhelder, 1977) expresaba que “La inteligencia organiza el mundo, en la medida en que se organiza ella misma”. Esto no significa negar la existencia de un mundo objetivo, sino más bien enfatizar que sólo es posible conocer ese mundo, a través de la experiencia.

Este enfoque constructivista es llamado radical porque rompe convenciones y desarrolla una teoría del conocimiento en la cual el conocimiento no refleja una realidad ontológica objetiva, sino exclusivamente un ordenamiento y organización de un mundo conformado por nuestra experiencia. Si el segundo principio no supusiera la existencia de un mundo fuera de la mente, entonces este constructivismo estaría sumergido en un puro solipscismo.

Lo revolucionario de este constructivismo radical descansa, en la afirmación de que el conocimiento no puede y no necesita ser verdadero, en el sentido de relacionarlo con una realidad ontológica; solo requiere ser viable en la manera de que se acomode dentro de las restricciones del mundo real que limitan las posibilidades de actuar y pensar en el sujeto. Ni qué decir sobre el constructivismo trivial que, es una afirmación simplista que reduce la epistemología constructivista a la expresión de que todos los seres humanos construyen conocimientos.

Diríamos que el constructivismo radical no niega la existencia de un mundo real, pero le niega al observador, la posibilidad de obtener una verdadera representación de ese mundo y de hecho compartirla con otros.

En otro contexto, en el de la didáctica de la ciencia, se habla también de un constructivismo radical. Plantea que muy lejos de este debate ontológico, lo que se ha denominado orientación radicalmente constructivista es una propuesta que contempla: las situaciones problemáticas abiertas, el trabajo científico en equipo y la interacción entre los equipos.

Consideramos que esta posición es ingenua, porque el abordaje del objeto en toda ciencia particular tiene en su base una concepción teórico-metodológica general de carácter filosófico, la cual es imposible de soslayar.

Constructivismo Social

En la literatura se ha expresado su caracterización, identificando dos aspectos claves:

1. En primer lugar, la construcción activa del conocimiento, fundamentalmente la construcción de conceptos e hipótesis, sobre la base de experiencias y conocimientos previos. Esto plantea las bases para la comprensión y para la dirección de acciones futuras.
2. En segundo lugar, el papel que juegan la experiencia y la interacción con el mundo físico y el mundo social, en ambos casos mediante las acciones físicas y los modos verbales.

Se ha enfatizado como constructivista al fin, la importancia del efecto de la experiencia, argumentando que es aquí donde ocurre el impacto de la cultura y donde las reglas y convenciones en el uso del lenguaje son construidas por los individuos con sus correspondientes efectos en la sociedad.

Se ha adicionado un tercer principio a la definición de constructivismo radical, principio que reconoce la construcción social del conocimiento, a través de la negociación y mediación con otros.

Este último principio que se adiciona al constructivismo radical, deriva de la sociología del conocimiento y reconoce que la realidad se construye intersubjetivamente, que es socialmente negociada entre sujetos que están en condiciones de compartir significados y perspectivas sociales de un mundo vivencial común. Este principio reconoce el contexto sociocultural y socioemocional del aprendizaje e identifica al que aprende como un co-constructor interactivo de conocimientos.

Otro intento de clasificación en esta dimensión, es la que expone que en el constructivismo, es posible distinguir tendencias que fluctúan entre un constructivismo radical y de un llamado constructivismo laxo como posición extrema al constructivismo radical. Asimismo, se considera que en esta gama se sitúa el llamado constructivismo dialéctico.

DIMENSIÓN PSICOLÓGICA

El movimiento del constructivismo radical hacia un constructivismo social, sugiere un paralelo en el movimiento del punto de vista del aprendizaje de Piaget al de Vigotsky.

La escuela psicogenética es una psicología del desarrollo, que destaca el papel que juega el punto de vista del sujeto que aprende durante el propio proceso de desarrollo. Para Piaget, el desarrollo comporta dos aspectos: un aspecto psico-social y otro aspecto espontáneo o psicológico, que es el desarrollo de la inteligencia, aquello que nadie le enseña al sujeto y que descubre por sí mismo (Piaget e Inhelder, 1973 y Piaget e Inhelder, 1977).

Piaget subraya que el aspecto espontáneo del desarrollo es el desarrollo de la inteligencia, el cual constituye la condición previa para el desarrollo escolar. De aquí se desprenden dos aspectos importantes:

- Diferencia dos formas de aprendizaje, el espontáneo y el aprendizaje por transmisión, subordinando este último al primero. Aquí el hecho primario es el desarrollo y no el aprendizaje.

- En cada momento del desarrollo el sujeto construye su propio conocimiento a partir de sus propias estructuras cognitivas o esquemas.

El enfoque histórico-cultural, las ideas de Vigotsky conducen a una reestructuración del concepto de aprendizaje que de modo resumido se expresan en lo siguiente:

- El aprendizaje no existe al margen de las relaciones sociales
- El aprendizaje no ocurre fuera de los límites de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)
- El aprendizaje (en un sentido restringido) y la educación (en un sentido amplio) preceden al desarrollo, o conducen al desarrollo.

Vemos que para Vigotsky, en contraposición a las ideas de Piaget, el otro juega un papel esencial en el proceso de aprendizaje, oponiéndose a la idea de que el niño aprende solo.

Si se atiende a la génesis del constructivismo, se podría decir que la enseñanza se adapta a las formas por las que pasa el sujeto que aprende. Esta concepción presupone que la enseñanza se adapte al desarrollo, mientras que el enfoque histórico-cultural considera que la enseñanza precede al desarrollo y que por tanto, la enseñanza es desarrolladora, es decir, produce el desarrollo.

De lo que se trata es de conocer el estado de los conocimientos que el individuo tiene pero no para adaptar la enseñanza a estos, sino para producir nuevos desarrollos.

Es precisamente, sobre la base de las diferencias relativas a este elemento central en ambas teorías; es decir, la relación entre Enseñanza y Desarrollo, que se caracteriza al constructivismo, según tres enfoques generales:

- Constructivismo duro, para el cual el conocimiento es producto de una construcción individual: Se aprende solo.

- Constructivismo medio, que concibe el conocimiento como una negociación de las construcciones entre individuos: Se aprende solo, pero mejor con la ayuda de otros.
 - Constructivismo blando, para el cual el conocimiento continúa siendo una negociación, pero no de carácter interindividual, sino social por su esencia. Sólo se aprende, con la ayuda de otros.
1. La enseñanza se supedita al desarrollo. La maduración se considera como condición inicial del proceso de aprendizaje, pero no como resultado del mismo. (teoría psicogenética de J. Piaget)
 2. El desarrollo como resultado de la influencia recíproca entre la maduración y el aprendizaje, jugando este último un papel estimulador de la maduración. Intento de conciliar lo biológico con lo social (surge una teoría de la convergencia)
 3. La enseñanza antecede al desarrollo, pero teniéndolo en cuenta para conducirlo a niveles superiores. El desarrollo como un proceso de carácter social de colaboración (concepción de Zona de Desarrollo Próximo o Potencial de Vigotsky)

No obstante, un análisis más profundo nos revela que el constructivismo blando se caracteriza por un eclecticismo, ya que aunque incorpora el principio de la enseñanza desarrolladora de Vigotsky y su concepto de ZDP, fundamenta desde una concepción neopositivista el proceso de formación del conocimiento a través de la lógica formal, desconociendo los aportes, que desde una gnoseología dialéctica materialista, sus continuadores han realizado acerca de las regularidades del proceso de formación de los conocimientos en general y de los conceptos científicos en particular.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

Algunos autores plantean que la dimensión epistemológica del constructivismo, nada prescribe o poco tiene que ver con las propuestas constructivistas en el campo pedagógico. Esta afirmación puede tener, según la opinión de quien escribe esto, dos interpretaciones referidas a la relación entre teoría y práctica, toda vez que el tener en cuenta cómo el hombre interpreta la realidad y cómo la reproduce y crea en el pensamiento:

- O bien se soslaya, lo cual conduce a un empirismo o a una posición positivista
- O por el contrario, se dice tener en cuenta, se anuncian presupuestos teóricos, pero la puesta en práctica no siempre es consecuente con su fundamentación teórico - metodológica. Por ejemplo, en la mayoría de los casos se enarbolan las ideas de J. Piaget como fundamento epistemológico, pero lo que se hace en ocasiones, es una práctica pedagógica con etiquetas constructivistas, alejada de los presupuestos teóricos declarados y de hecho inconsistente.

En contraposición a esto, algunos autores plantean que cualquier perspectiva epistemológica del constructivismo puede condicionar una concepción de aprendizaje y a su vez, condicionar una concepción constructivista de intervención pedagógica. Por otra parte, otros autores plantean que desde una perspectiva constructivista, el sujeto que aprende tiene un papel primario en la determinación de lo que aprende. Decide solo o en consulta con otros, qué le resulta importante aprender. Trabajando con otros, el estudiante resuelve problemas y propone soluciones a partir de una estructura conceptual y metodológica que debe poner a operar, así como del compromiso con su propio aprendizaje (voluntad de aprender). Se dice que esta perspectiva curricular es más próxima al trabajo actual de los científicos (Schunk, 1997).

El estudiante determina lo que tiene sentido en cualquiera sea el contexto en el que está operando y también qué problemas son

importantes, entonces la pertinencia del contenido curricular seleccionado por los expertos, se minimiza y ello provoca consecuencias en la evaluación del aprendizaje.

Por la propia naturaleza del constructivismo, la evaluación del aprendizaje dentro de esta perspectiva, exige una especial atención. Lejos de devenir un proceso objetivo y cuantificable, el controlar y emitir un juicio de valor sobre cómo cada estudiante va construyendo los conocimientos que le son viables, resulta una actividad compleja.

Se han desarrollado técnicas que tienden a revelar la construcción individual del conocimiento, tales como: Los mapas conceptuales, los diagramas V, los portafolios, las pruebas abiertas, etc. El problema crucial radica en que no sólo se trata de conocer cómo el estudiante construye el conocimiento, sino cómo ante un problema, es capaz de ofrecer alternativas de solución plausibles y cómo es capaz de monitorearse y autocontrolarse.

Las ausencias o excesivos márgenes en la determinación de para qué, qué y cómo aprender, hacen aún más complejas las determinaciones del para qué, qué y cómo evaluar.

El papel del profesor cambia dentro de esta perspectiva constructivista. Supuestamente el profesor deviene más un investigador, tratando de comprender cómo sus estudiantes construyen el conocimiento. De ahí que esté dispuesto favorablemente a desarrollar y modificar estas construcciones, de hacer conexiones y negociaciones. El profesor constructivista se da cuenta que los conceptos aprendidos hoy pueden ser modificados mañana y ayuda al estudiante a desarrollar confianza y adaptabilidad en sus conocimientos.

En correspondencia con lo anterior, la enseñanza es un proceso contextualizado, ya que se debe realizar en función de la experiencia, creencias, prejuicios y valores de los estudiantes.

En este sentido la Escuela debe romper con la práctica de una sola alternativa, de una sola verdad, debe flexibilizar, diversificar los

programas de estudio de manera que dé la posibilidad de elección a los estudiantes.

La función de la Escuela es la de “favorecimiento de las operaciones de análisis, la formación de un pensamiento sistémico global, el desarrollo de la habilidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y la exigencia de formar individuos más creativos”.

Desde el punto de vista de la educación moral la opción constructivista, al rechazar la verdad absoluta y privilegiar el punto de vista individual, se declara en favor de la diversidad y la tolerancia, de la generación de realidades comunes compartidas, dentro de márgenes aceptables de convivencia.

Una concepción constructivista del aprendizaje tal como se ha descrito, hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga significado, sentido y resulte eficiente, pero desde el punto de vista utilitario y funcionalista. La materia prima para el proceso de construcción viene de las experiencias priorizadas y son para cada uno, personales e idiosincráticas.

El hecho de que el estudiante seleccione contenidos, interprete y confiera significados tiende a darle protagonismo en el proceso enseñanza-aprendizaje y a considerarlo como un fenómeno individual de tipo endógeno, que más que limitar la intervención pedagógica hace que el estudiante desconozca la historia del fenómeno, en tanto lo toma aisladamente y descontextualizado, lo que no permite llegar a conocer su esencia y lo que es aún más nocivo, tiende a romper la lógica interna del cuerpo teórico de la o las ciencias intervinientes en la solución del problema planteado.

Es importante al poner en dudas la relación directa entre constructivismo y enseñanza constructivista, pero es importante conocer o estudiar las interpretaciones que los profesores hacen del constructivismo al sentirse como facilitadores o negociadores de conocimientos.

Aún cuando el profesor asuma formas más o menos flexibles, aún cuando asuma un papel más o menos democrático, el profesor debe asumir el papel de dirigente del proceso.

La Educación supone la adquisición de los rasgos esenciales de la cultura, que además de conocimientos, a las formas de proceder con estos, estrategias, actitudes, valores, etc. Como se habrá podido apreciar en la concepción general sobre la cual está elaborada este documento, toda teoría y práctica pedagógica descansa en una posición filosófica-antropológica. Es decir, en un modelo de hombre a formar y en el hecho de que los objetivos de la educación responden, en última instancia, a los objetivos sociales generales.

Por lo tanto toda acción pedagógica está regida en primera instancia, por objetivos, los cuales condicionan el resto de los componentes del proceso docente educativo.

Con relación a lo anteriormente planteado, el constructivismo resta relevancia al ¿para qué? (los objetivos), y al ¿qué? (los contenidos), lo que constituye una de sus principales limitaciones.

La tarea más importante de la Pedagogía de hoy es la de determinar cuáles deben ser los contenidos a trabajar en la escuela para el desarrollo de conocimientos científicos, de operaciones intelectuales, de habilidades y de valores.

Por otra parte, la formación de valores solo sería posible, sobre la base de las condiciones histórico-concretas dadas, cuestión que la educación no puede trascender, no puede obviar.

El problema de la educación moral no es una cuestión de opción individual, sino es un proceso condicionado por el sistema de relaciones y de la vida material en el cual están insertos los individuos.

Basar la formación moral solamente en el respeto mutuo y la tolerancia, conduce al reforzamiento del individualismo, que ya hoy prolifera como resultado de la globalización del neoliberalismo.

La Escuela, por el contrario, ante este gran desafío al que se enfrenta la humanidad, debería educar en el principio de la globalización de la solidaridad.

Todos los argumentos anteriores conducen a considerar que no procede hablar en la actualidad de una Pedagogía y de una Didáctica Constructivista, en tanto toda teoría y práctica pedagógica deben estar fundamentadas en determinados propósitos, selección y estructuración de contenidos, medios, procedimientos, etc. El constructivismo centra su interés en el método de enseñanza, en detrimento de los demás componentes del proceso.

El aporte fundamental de Novak y Gowin (1988) para la enseñanza, en la corriente pedagógica constructivista, está en los mapas conceptuales, entendidos como forma de ilustrar las estructuras cognitivas de los estudiantes y tomar conciencia de su propia construcción de significados, como ya se observa. Son considerados además, instrumentos de evaluación y análisis curricular.

La figura de Novak y Gowin (1988) está asociada también a la llamada V Heurística, desarrollada por Gowin para ayudar a los estudiantes a entender sus estructuras de conocimiento y la forma como éste se produce.

ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

En la Psicología Contemporánea se ha ido desarrollando en el curso de este siglo un enfoque epistemológico con amplias perspectivas de aplicación en aquellos tipos de sociedad que promuevan el desarrollo individual de todos los miembros, a través de su inserción social como sujetos de la historia. Este enfoque, originado a partir de la escuela histórico-cultural de L. S. Vigotski (Newmann y Holzman, 2002) y seguidores, tiene en la actualidad una repercusión que rebasa las fronteras de su país de origen.

Por su fundamento psicológico, el interés de este enfoque se centra principalmente en el desarrollo integral de la personalidad. Este proyecto que se propone superar aquellas tendencias tradicionales que

han dirigido su interés sobre todo a la esfera cognoscitiva del hombre, tiene necesariamente que partir de un determinado referencial teórico sobre la personalidad y su formación, sobre la esencia del hombre, su origen, la naturaleza del conocimiento de su realidad. Como marco teórico-metodológico fue seleccionado el materialismo dialéctico e histórico, aplicado de una forma creadora por Vigotski (Newmann y Holzman, 2002) a la ciencia psicológica, provocando así una verdadera revolución en esta ciencia. Vigotski fue el primero en concretizar las posiciones fundamentales del materialismo dialéctico e histórico en la concepción de la psique no de manera mecánica, tradicional, sino como guía metodológica, como encuadre epistemológico.

La definición marxista de la personalidad que la identifica como "conjunto dinámico de seres humanos vinculados por lazos mutuos que tienen siempre y donde quiera un carácter sociohistórico", en la cual se señala su determinación universal, esencial, tiene una significación fundamental para una teoría de la enseñanza, consecuentemente elaborada a partir de este fundamento. La esencia de cada individuo consiste así en el sistema de individuos interactuantes entre sí, sólo en cuyos marcos es posible que cada uno de estos individuos sea lo que es.

De ello se deduce, que comprender científicamente la personalidad, descubrir las leyes de su origen y desarrollo, es posible sólo en el caso en que se dirija la atención al todo concreto, es decir, a la unidad de fenómenos diversos en cuyo interior existe la personalidad, en un espacio-tiempo en el cual interactúan los hombres como una formación histórica y cultural creada por la propia actividad de producción y transformación de su realidad. De aquí que en el enfoque histórico-cultural de la psicología. "El eje que, como espiral dialéctica organiza y genera todos los demás conceptos, es el historicismo".

Una personalidad determinada es la expresión singular, única e irrepetible de ese conjunto de relaciones pero necesariamente limitado, mediante los cuales se vincula a través de contactos directos o de forma mediatizada: a través de una numerosa cantidad de vínculos un individuo se relaciona con los demás, incluso con aquellos con los que nunca ha tenido y posiblemente no tendrá contacto directo. La esencia de cada individualidad, como la de la personalidad,

debe por esto buscarse en el conjunto concreto de estas relaciones mediatizadas de forma multilateral por las cosas.

Esta concepción por supuesto no implica desconocer al cuerpo biológico del hombre, portador de esa personalidad; antes bien, la personalidad es la síntesis superior del cuerpo orgánico del hombre, su peculiar relación social consigo mismo mediatizada a través de la relación con otros cuerpos (otros hombres) con la ayuda de los objetos exteriores, naturales o productos de la cultura. Sólo en el interior de este sistema es posible la aparición de la capacidad humana de relacionarse consigo misma como otro, es decir, el surgimiento de la individualidad específicamente humana. Quiere decir, sólo a través del conocimiento del otro, de sus peculiaridades, modos de actuación, de sus formas de interacción, es posible lograr un conocimiento de sí, un desarrollo de las potencialidades propias en las formas culturalmente establecidas. El curso de este proceso, sus momentos de tránsito, han sido ampliamente estudiado por la psicología.

El hecho de que ninguno de los tipos de actividad y formas de relación entre los hombres esté predeterminado morfológicamente representan una gran ventaja, ya que, gracias a ello, todos estos modos de actividad vital pueden funcionar como "órganos funcionales" de la actividad humana, es decir, asumir la realización de cualquier tipo de actividad en el curso de la vida. En esto consiste su extraordinaria capacidad de plasticidad y de recuperación mediante la compensación.

En el momento de su nacimiento el bebé es sólo potencialmente una personalidad en la medida en que las relaciones humanas, en cuyo sistema está incluido, no presentan un carácter mutuo; durante algún tiempo se mantendrá siendo centro de las acciones que sobre él se dirigen. El proceso de su conversión en personalidad, en sujeto, en portador de la actividad social, se produce sólo cuando él mismo comienza a realizar su actividad, primero con la ayuda de los adultos, y después sin ellos; cuando hace suyos los modos humanos de actividad social que existen fuera, tanto las formas establecidas de relación entre los hombres, como sus formas de actuación con los objetos.

El carácter irrepetible de cada individuo se explica así por las

particularidades de su status sociohistórico, por sus condiciones sociales de vida, por la especificidad del sistema de interrelaciones de su micromedio en cuyo interior se forma su personalidad, a partir de las funciones elementales contenidas en su biología en el momento de su nacimiento.

La repercusión de esta concepción para la psicología y para la pedagogía es enorme. A partir de ella es posible superar los enfoques dualistas que la psicología empírica hereda del siglo XVIII, basados en un marco referencial cartesiano y post-cartesiano que parte de la separación del individuo y de la sociedad, aunque pretenda luego ver su relación. El individuo y la sociedad están unidos en su génesis y en su desarrollo histórico. Sin embargo, el hecho real de que la concepción dominante en psicología sea la que parte de su separación, incluso desde su definición para después analizar su interrelación, requiere la contraposición de concepciones sobre su unidad que permita desde un inicio colocar al ser humano en su medio social, político, económico; analizar el origen y desarrollo de esta individualidad en el contexto histórico cultural en que se desenvuelve su vida.

DISCUSIÓN

Exceptuando la pedagogía tradicional las otras pedagogías “alternativas”, en algunos aspectos son isomórficas. La pedagogía tradicional como única ventaja que tiene es la directividad que pudiera ejercer el profesor sobre el contenido. Si el docente lo administra durante el tiempo que tenga asignada la asignatura, y se propone concluirla, el estudiante solo gana información.

La pedagogía liberadora, la no directiva y el enfoque histórico cultural, convergen en el concepto del desarrollo de la persona, y en contemplar al aprendizaje como una categoría personológica del proceso educativo.

La pedagogía liberadora se muestra como una pedagogía social, que a la vez que hace consciente al individuo de su entorno social, lo hace de manera individual; que deja abierta la posibilidad del método práctico en el aula. Desde mi nuestro punto de vista, la belleza de este

enfoque, se erige al conformar grupos interdisciplinarios y a que el discente sea el sujeto consciente que vaya definiendo su transformación y liberación. Este último aspecto es isomórfico con el de la realización de la pedagogía no directiva de Rogers.

Otro aspecto homológico entre la pedagogía liberadora y la pedagogía operatoria de Piaget son los conceptos: “temas bisagra” y acomodación, respectivamente.

La pedagogía liberadora de Freire contiene una serie de ideas con posibilidad de ser incorporadas a todo proyecto educativo que se proponga el desarrollo humano. Son interesantes en este sentido, la relación que se establece entre el proceso de concientización y diálogo educador-educando; entre comprensión crítica y acción transformadora. Asimismo, el carácter esencialmente transformador que reconoce en la actividad humana señala el rasgo fundamental que han de tener las acciones de aprendizaje del educando.

Resultan a su vez viables los procedimientos que propone para la determinación de los contenidos programáticos y el propio fundamento que se encuentra en la base de esta búsqueda: vincular los contenidos con las realidades sociales y con los intereses y necesidades de los educandos.

Confluyen la pedagogía liberadora, la no directiva y la operatoria, en el papel del profesor como un facilitador, o un orientador, quien debe planificar y administrar el proceso educativo.

El diagnóstico que haga el profesor del grupo con el que trabaja servirá de *primus movens* para ir disponiendo el entorno y la metodología a trabajar por el grupo de aprendizaje.

Lo que también es adecuado a nivel universitario, a parte del grado en que los estudiantes deben responsabilizarse en el proceso de aprendizaje, es la didáctica problematizadora propuesta por Freire, con la cual se irán desarrollando las habilidades cognitivas, las destrezas y competencias, además de las habilidades metacognitivas, metaanalíticas y metaevaluativas de los egresados.

Continuando con el análisis de la pedagogía liberadora de Freire, su método dialógico y la continuidad de éste en el método de la pregunta al nivel educativo universitario, enriquece a los sujetos participantes en el proceso educativo, ya que los conocimientos fluyen en todas direcciones.

La pedagogía no directiva no profundiza el tema de la evaluación, ya que menciona que lo más importante es la realización y desarrollo de la persona.

La pedagogía operatoria no toma en cuenta la variable social se prescribe para la ubicación de los contenidos en la seriación de asignaturas de un mapa curricular de programas educativos; como instrumento para el diagnóstico y la evaluación del desarrollo intelectual del niño, y en la determinación de los métodos mediante los cuales debe enseñarse a los niños.

La pedagogía operatoria adolece de método, y le da el papel al profesor de investigador, quien tendrá que definir la metodología y evaluación del aprendizaje de sus alumnos.

Uno de los conceptos que comparten en cuanto a aprendizaje es el descubrimiento, el cual como concepto no se define. Este concepto requiere el descubrimiento, la novedad; analizado esto bajo el enfoque de Piaget, esto equivaldría a causar un desequilibrio en las estructuras cognitivas, posteriormente al irse trabajando los conceptos que contribuyeron al descubrimiento, se irán “equilibrando”, para que esto suceda se requiere la colaboración dialógica del otro, aquí también interviene la potenciación del otro. En la medida en que el grupo maneja de formas diferentes esta se torna en conocimiento

Siguiendo las pedagogías “alternativas” que han surgido del Humanismo, los nuevos y tradicionales perfiles educativos que se encuentran en la Instituciones de Educación Superior IES, requieren de una Pedagogía Social Desarrolladora que tenga como principios fundamentales:

- El respeto para el “otro”.
- La empatía y confianza con el profesor, con el grupo y consigo

mismo.

- Que el conocimiento a trabajar se “ancla” en una filosofía, epistemología y lógica adecuadas.
- Aprender a mirarse uno mismo y a relacionarse con los demás.
- Establecer por consensos métodos y criterios de auto y heteroevaluación.

La inversión personal, temporal y financiera en este tipo de pedagogía es alta, pero asume el desarrollo integral de la persona.

La Pedagogía Social Desarrolladora tendrá como interés principal la autorrealización y la metarrealización temporal. El proceso educativo (siguiendo a los humanistas) es un acto relacional; en el que habrá autenticidad por parte de los participantes (incluyendo al profesor), respeto y confianza. El lenguaje que se utilice y la comunicación deberán ser muy claros y participativos, que fomenten el diálogo y el aprendizaje. Durante el proceso educativo se debe propiciar una serie de aprendizajes, no sólo el significativo, sino también el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje dialógico (producto de las interrelaciones grupales), el aprendizaje metacognitivo, etc.

Las IES al hablar de los estudiantes actualmente lo hacen en función de la teoría de sistemas, visualizándolo como un producto, olvidando el énfasis de la pedagogía no directiva que fundamenta sus bases en el Humanismo, es decir las IES deben formar personas formadas en comunidades de aprendizaje, como lo propuso Rogers. Que sean personas flexibles dispuestas a cambiar y a aprender durante toda su vida.

Por otra parte, visualizando a la educación con el lente de la teoría de sistemas, se ve esto como algo carente de humanismo, desde nuestro punto de vista personal sería mejor visualizarla como un proceso.

En cuanto a los profesores, quienes son los grandes articuladores del proceso educativo, deberán ser investigadores flexibles, quienes siempre estén en la búsqueda de propiciar y mejorar el cambio que se

origine por los diferentes aprendizajes. Debe enfatizarse por parte del profesor, que lo único probable en el mundo es el cambio, y que los escenarios que se están gestando surgen de una realidad que debe problematizarse en el aula.

Respecto de la evaluación, el grupo fijará los criterios o consensos para determinarla, procurando que esta se de inmersa en el reconocimiento y respeto del otro, con humildad, es decir, con el pleno reconocimiento de la verdad en los argumentos de los otros, pero también de los propios. Otro aspecto, que deberá contemplar es el punto de la creatividad que desarrollada, crea cambios en la escala de valores hacia una convivencia equilibrada con los animales humanos y los no humanos.

Se llega a la Pedagogía Social Desarrolladora, porque esta en lo que toca al origen y evolución del ser humano como especie biológica, es un garante de la convivencia cultural de la misma. El ser humano como especie no puede desarrollarse, adaptarse y desenvolverse como un ente individual, lo debe hacer como parte complementaria de un grupo social.

CONCLUSIONES

Aunque se asumió como suposición que el enfoque constructivista era el que pedagógicamente, pudiera ser el marco teórico conceptual más importante para el análisis situacional de los procesos de aprendizaje, se concluye:

1. Que el proceso educativo se desenvuelve mejor en una Pedagogía Social Desarrolladora, que centrada en los alumnos potencie diferentes tipos de aprendizajes, en el contexto social y temporal donde se ubique el individuo
2. El profesor se integrará al grupo de aprendizaje, como un investigador-orientador-facilitador, quien propiciará alentadoramente el trabajo grupal.
3. La metodología y evaluación del proceso serán fijadas por el grupo,

estableciendo los criterios, normas u otros elementos que ayuden a integrar estas dos etapas del proceso educativo. Según el problema a abordar, podrán utilizar diferentes tipos de métodos; podrán ser dialógicas, problemáticas, analíticas, etcétera.

4. El aprendizaje es por sí mismo un concepto y un proceso, que no tan sólo es individual, sino social y temporal, además de que como concepto es complejo de describir.
5. El constructivismo sirve de base filosófica y epistemológica en lo que respecta a explicar cómo se construye el conocimiento de manera individual. Pero la Pedagogía Social Desarrolladora, puede cuestionar, explicar, problematizar, etcétera, los diferentes aspectos que debe tener en cuenta un facilitador dentro de un aula.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. P. (1963) *The psychology of meaningful verbal learning : An introduction to school learning*. New York, USA. Grune and Straton.

Bertalanfly, L.V. (1976) *Teoría general de los sistemas*. FCE. México.

_____. (1979) *Perspectivas en la teoría general de los sistemas*. Ed. Alianza. Madrid, España.

Cruz Feliu, J. (1986) *Teorías del aprendizaje y tecnología de la enseñanza*. Ed. Trillas. México D. F. 54-90 p.

Delval, J. (1976) "La Epistemología Genética y los programas escolares", en *Cuadernos de Pedagogía*, 13, Barcelona, España.

Ferrandez, A. y J. Sarramona. (1975) *La educación: constante y problemática actual*, CEAC, Barcelona, 1975.

Flavell, J. (1990) *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*. Ed. Paidós, México.

Freire, P. (1979) *La educación como práctica de la libertad*. Ed. Siglo

XXI. México.

_____. (1980) *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI. México.

Fullat, O. (1978) *Filosofías de la educación*, CEAC, Barcelona, 1978.

Montessori, M. (1986) *La Mente Absorbente del Niño*. Ed. Diana. México

Neisser, U. (1976) *Psicología Cognoscitiva*, Editorial Trillas, México, D.F.

Norman, D. A.; D.E. Rumelhart; and the LNR Research Group. (1975)

_____ (1985) *El aprendizaje y la memoria*, Ed Alianza. México.

Novak, J. y D. Gowin. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Ed. Martínez Roca. Barcelona, España.

Newman F. y L. Holzman. (2001) Practice-Vygotsky's tool-and-result methodology and psychology. En: [http// www.marxist.org/archive/vygotsky/works/comment/lois1.htm](http://www.marxist.org/archive/vygotsky/works/comment/lois1.htm)

Piaget, J. (1968) *Genetic Epistemology*. Columbia University Press. USA.

Piaget, J. y Beth, E.W. (1961) *Epistemologie mathématique et psychologie*. Essai sûr les relations entre la logique formelle et la pensée réelle. Paris: Presses Universitaires de France.

_____. (1967) *L' Epistemologie et ses variétés*. Encyclopedie de la Pléiade. Logique et connaissance scientifique. Paris: Gallimard.

Piaget, J. y García R. (1987) *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Ed. Siglo XXI. México. 252 pp.

Piaget, J.; Inhelder, B. (1977) *Génesis de las estructuras lógicas elementales*, De la Chaux et Niestlé, Neuchatel, Suiza.

Piaget, J.; B. Inhelder. (1973) *Psicología del niño*, Ed. Morata S.A. Madrid, España.

Piaget, J. (1971) *Psicología y Pedagogía*. Ed. Ariel, Barcelona, España.

Riedl R. (1983) *Biología del conocimiento*. Los fundamentos filogenéticos de la razón. Ed. Labor. España. 252 pp.

Rogers, C. (1961) *El proceso de convertirse en persona*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Rogers, C. y L. Rosenberg. (1981) *La persona como centro*. Ed. Herder. Barcelona, España.

Rogers, C. (1981) *El camino del ser*. Ed. Kairos. Barcelona, España.

_____. (1992) *Libertad y creatividad en educación en la década de los ochenta*. Ed. Paidós. Barcelona, España.

Schunk, D. H. (1997) *Teorías del aprendizaje*. 2a. ed. Prentice Hall Hispanoamericana S. A. México. 512 pp.

Winne, P. H. (1985) Cognitive processing in the classroom. En : T. Husen y T. N. Postlethwaite (eds.). *The International encyclopedia of education*. Oxford England. 2:795-808 pp.