



ANÁLISIS TEÓRICO-METODOLÓGICO SOBRE
LA CONSTRUCCIÓN INFANTIL DE
CONCEPTOS SOCIALES

Rodolfo Juárez Elías

Celaya, Gto., marzo de 1999.

1658

RESERVA

UNIDAD 112
CELAYA, GTO.

✓
ANÁLISIS TEÓRICO-METODOLÓGICO SOBRE
LA CONSTRUCCIÓN INFANTIL DE
CONCEPTOS SOCIALES

Rodolfo Juárez Elías



Tesina para obtener el grado de
Licenciado en Educación Primaria

Celaya, Gto., marzo de 1999.



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Celaya, Gto., 17 de abril de 1999.

C. PROF. RODOLFO JUAREZ ELIAS
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: *“Análisis teórico-metodológico sobre la construcción infantil de conceptos sociales”*, opción Tesina, a propuesta del jurado integrado por la Lic. Rosa María Arreguín Herrera **Presidente**, el Lic. Carlos Navarro Reyna **Secretario** y el Lic. Alberto Mendiola Anda **Vocal**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE

ING. JOSE LUIS ZEPEDA GARRIDO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACIÓN de Educación
DE LA UNIDAD UPN-112 INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS
PEDAGOGICOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO
UNIDAD UPN 112 CELAYA



C.c.p. Comisión de Titulación de la Unidad UPN, para su conocimiento.



DEDICATORIAS

Para mi esposa, compañera
de toda la vida. ALMA ROSA.

Para mis hijos RODOLFO,
MIKJAIL ALEJANDRO Y
PAMELA IRAIS.

Contra toda irracionalidad
que impide la búsqueda de
la paz y la dignidad humana.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA	13
1.1 Empirismo	13
1.2 Racionalismo	14
1.3 Dialéctica	14
CAPÍTULO II PERSPECTIVA PSICOLÓGICA	16
2.1 Teorías mentalistas	17
2.2 Psicología de las facultades	17
2.3 Naturalismo	18
2.4 Estructuralismo	18
2.5 Teorías del conocimiento estímulo- respuesta	18
2.6 Conexionismo	19
2.7 Conductista	19
2.8 Neoconductismo y condicionamiento operante	20
2.9 Teorías cognitivas	21
2.10 Teoría del procesamiento humano de la información	21
2.11 Teoría de la Gestalt	22
2.12 Psicología genética	23
2.13 psicología dialéctica	27
2.14 Psicología genética-dialéctica	32
CAPÍTULO III INVESTIGACIONES PRECEDENTES EN RELACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS SOCIALES	35
3.1 Jean Piaget	35
3.2 R.S. Peters	37
3.3 L. Kohlberg	38

CAPÍTULO IV	PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA	40
	4.1 Funcionalismo	41
	4.2 Funcionalismo estructural	43
	4.4 Categorías de análisis de las corrientes revisadas	46
	4.5 Sociología de Jurgen Habermas	48
CAPÍTULO V	PERSPECTIVA PEDAGÓGICA	53
	5.1 Teorías de la enseñanza	53
	5.2 Aprendizaje por descubrimiento	54
	5.3 Aprendizaje significativo	55
	5.4 Algunos conceptos de educación	56
	5.5 Pedagogía liberal	58
	5.6 Pedagogía nueva	59
	5.7 Pedagogía dialéctica	60
	5.8 Análisis de las categorías de las diversas pedagogías	61
CAPÍTULO VI	PERSPECTIVA DIDÁCTICA	62
	6.1 Instrumentación didáctica en la didáctica tradicional	63
	6.2 Instrumentación didáctica en la tecnología educativa	64
	6.3 Instrumentación didáctica crítica	66
CONCLUSIONES		69
BIBLIOGRAFÍA		73

INTRODUCCIÓN

Se sabe y se está consciente que nuestra sociedad vive en una crisis de valores, aumento de la delincuencia, racismo, que son inherentes al proceso de construcción infantil de los conceptos sociales. Esto nos da como consecuencia una crisis de credibilidad en los paradigmas que le dan sentido a la vida del hombre moderno.¹

El fin del siglo demanda, como medida de supervivencia, superar la barbarie, cubrirse con el ropaje de los valores, de la eticidad, forjar las estructuras que de ella emanan y garantizar la permanencia de la condición humana. La concreción de la eticidad en la sociedad significa la realización de valores tales como los conceptos sociales que pretendemos construyan nuestros alumnos.² Estos pueden ser: libertad, justicia y democracia. La concreción de la eticidad en los particulares significa su construcción como sujetos éticos; la eticidad implica un compromiso de lucha y de construcción de conceptualizaciones sociales en torno a la búsqueda de la libertad y la dignificación de la vida humana en la cotidianidad, en el ámbito de las instituciones escolares y en el de los saberes.³

Las condiciones de la eticidad son múltiples y requieren cambios culturales profundos. Uno de ellos es el de la educación.⁴ Sin embargo, ante la gran ola de corrupción, ante la reproducción de ideas de principios de siglo que a pesar de la "revolución" o con pretexto de ella, la pobreza y el hambre

¹ María Teresa Yuren Camarena. **Eticidad, valores sociales y educación.** UPN/SEP. Méx., 1995. pp. 8-10

² **Idem.**

³ **Idem.**

⁴ **Idem.**

de la mayor parte del mundo se acrecienta, hay cada día más niños que alimentar, vestir y educar; crece la falta de empleo en la mayor parte de los sectores productivos y la carencia de oportunidades; en suma, la deficiente igualdad para todos. Ante lo anterior es imprescindible lograr la transformación que necesita la educación. Por ello, la necesidad de investigar la línea de docencia en su aspecto formal de la epistemología de la práctica docente, que surge del imperativo de conocer con precisión el proceso a través del cual se construye el conocimiento, sobre todo los conocimientos que tienen que ver con el área social motivo de éste trabajo.

Se sabe que la práctica docente implica conocer y describir los procesos teórico-metodológicos a través de los cuales nuestros niños construyen el conocimiento. La inquietud de investigar éstos aspectos indudablemente surgen de la propia práctica, en donde se ha observado en los alumnos grandes confusiones en torno a la comprensión de muchos conceptos sociales. Asimismo, nuestra incertidumbre aumenta al ver que nuestros estudiantes no se apropian de los contenidos que tienen que ver con la construcción de sus conceptos sociales.

Se constata que al interior, por lo menos de nuestra escuela, se manifiesta la existencia de lagunas en las prácticas metodológicas, pues estas prácticas carecen de fundamento teórico al momento de intercambiar puntos de vista en las reuniones colegiadas o de consejo técnico. En estas reuniones colegiadas se deja ver el desconocimiento de elementos teórico-metodológicos manifestándose únicamente las opiniones de sentido común que distan mucho del conocimiento que sustente dichas opiniones, por lo que nos es difícil coadyuvar al mejoramiento del proceso de construcción infantil de conceptos sociales.

De lo anterior la necesidad de llevar a cabo un trabajo de investigación que permita recuperar, conocer y rescatar los elementos teórico-metodológicos de las diversas corrientes y teorías que se han mantenido vigentes, procurando una estrecha relación con la construcción infantil de conceptos sociales.

Es importante lograr un trabajo que conduzca a nuestros compañeros docentes a conocer de manera clara y sencilla los procesos de construcción de los aprendizajes de los individuos, de tal manera que nos permita ser capaces de analizar y tomar decisiones en nuestro ámbito, logrando así que nuestros alumnos se desarrollen en un proceso adecuado que les permita construir sus propios conceptos sociales.

Se ha intentado, desde el ámbito educativo, que los niños tengan la posibilidad y las condiciones necesarias para que construyan sus propios conceptos sociales. Sin embargo, esto ha fallado muchas veces quizá porque en el docente no existen suficientes elementos teórico-metodológicos que le permitan proporcionar el proceso adecuado para construirlo.

Nuestro compromiso social, nuestras emociones, nuestros sentimientos y todas aquellas formas ocultas y no ocultas de expresarnos son parte del desarrollo tan necesario de construcción de conceptos sociales que tendrá como fruto la verdadera conciencia moral y la transmisión de valores.

El problema de la construcción de una nueva cultura y, por lo tanto, de la generación de determinadas actitudes, de valores y conceptos sociales han estado en el centro de las preocupaciones de quienes en algún momento han luchado creyendo en la posibilidad de un cambio radical en nuestra sociedad a partir del trabajo que se realiza en la escuela.

Efectivamente, existen escuelas que logran aprendizajes de excelencia en la mayor parte de sus alumnos, quizá porque en la mayoría de estas escuelas el contexto social-económico es más favorable, el ambiente socio-cultural es más adecuado. Sin embargo, existen también escuelas de carácter público que logran también esos aprendizajes de excelencia.⁵ Luego entonces: ¿Por qué los aprendizajes de actitudes, de valores, de conceptos sociales en general quedan rezagados en comparación a los conocimientos? ¿Bajo qué condiciones los alumnos construyen sus conceptos sociales? ¿Cómo lograr la necesaria transformación en el ámbito de los conceptos axiológicos?

Ciertamente en el ámbito docente se presentan muchos niños que complican los aprendizajes cívico-colectivos, aquellos niños que constantemente desafían las normas básicas que impide establecer la convivencia humana.⁶ Niños que probablemente más tarde se conviertan en agresores, destructores y que en este momento dificultan nuestra labor pedagógica.

Lo anterior está presente y orientado en muchos educadores preocupados por la formación de actitudes y valores que son inherentes a la construcción infantil de conceptos sociales y que están ligados a la formación de una cultura en, y desde la escuela.

En la actualidad se parte del supuesto de que la escuela es el lugar en donde se originan los grandes cambios. En el interior del aula en donde se originan diversidad de relaciones: alumno-alumno; alumno-maestro; maestro-

⁵ Sylvia Schmelkes. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEG., 1995. p. 1.

⁶ Lucía Quesnel Galván. *Los niños "se portan mal" en la escuela*. Proyecto estratégico No. 1. UPN/SEP. 1988. p. 35.

maestro; maestro-padres de familia; padres de familia-padres de familia. Relaciones caracterizadas por el diálogo, la crítica y el debate.

La construcción de conceptos sociales pudiera partir de la relación al interior del grupo, bajo la relación inmediata del sujeto con su entorno del cual forma parte.

En nuestra escuela se habla de tradiciones, costumbres, señalándose algunos grupos sociales que se van identificando como la escuela, la familia, las organizaciones sociales. Se reconocen derechos y obligaciones de los mismos, buscando encontrar una identidad bajo un marco de normas legales que tiene por objeto lograr mejores condiciones humanas. Por ello, se debe tomar cautela al afrontar los problemas que se presentan al interior de la escuela como la lucha por el ejercicio del poder sobre los demás, problemas de indisciplina, de indiferencia por el respeto hacia los demás compañeros.

Por lo anteriormente señalado, parece ser que no existe total congruencia en la identidad de ciertos valores y conceptos sociales que pretendemos adjudicarnos como propios y, la práctica cotidiana que nos manifiesta con claridad la desigualdad de derechos y garantías; la diversidad interpretativa de conceptos como libertad, igualdad y solidaridad. Por ello, es que en muchos momentos la orientación y el propósito no corresponden con los principios axiológicos que emanan del Artículo Tercero Constitucional, pues parece ser que en nuestras escuelas no se manifiestan tales aprecio por los compañeros, aprecio por sus cualidades y actitudes que son indispensables al fundamento filosófico que sustenta el artículo antes mencionado.⁷

⁷ André Berge. "La libertad en la educación". Grupo escolar. Antología. UPN/SEP. México, p. 93.

Nuestro objeto de conocimiento está construido a partir de la delimitación de una parte de la realidad para poder transformar el objeto, es decir, para que podamos construir nuestro objeto debe de existir una racionalidad de nuestra realidad, que a su vez tenga la existencia delimitada y articulada del objeto de estudio (KOSIK; 1976).⁸

Este análisis parte de la reflexión surgida a través de nuestra práctica, de la necesidad que tenemos de conocer, determinar, analizar y difundir algunos planteamientos que nos permitan reorientar nuestro quehacer docente, considerando fundamentalmente el proceso de aprehensión de estas concepciones de carácter humano que son: la construcción infantil de conceptos sociales.

Los planteamientos que nos surgen son parte de la realidad, se construyen a partir, precisamente, de cuestionar la realidad de nuestras aulas y también se construyen a partir de lo que la práctica por sí misma no podría transformar, ni mucho menos proponer cambios profundos. (KOSIK; 1976)⁹ Sin embargo, es importante plantear la siguiente hipótesis:

“El docente no tiene los elementos teórico-metodológicos para propiciar en los niños la construcción de sus conceptos sociales.”

Construir el objeto de estudio es dar apertura a una racionalización que incluya niveles de comunicación social, económica, política, cultural, etc. (Habermas, Jurgén)¹⁰

⁸ Apud. Irma Patricia Martínez Flores. Construcción de propuesta sobre interacción de actividades en la asignatura de Civismo para propiciar un pensamiento crítico reflexivo. p. 11

⁹ Idem.

¹⁰ Rosa María Yuren Camarena. Op. cit. p. 61.

Reabrir lo concreto que es la realidad y lo abstracto que es la teoría a un razonamiento, a una reflexión; es abrirse a un proceso que permita atender el aprendizaje.

Dentro de la práctica docente cotidiana se manifiesta en los alumnos una gran diversidad de relaciones que permiten observar variadas conductas. Las relaciones de comunicación muchas veces monológicas y cotidianas impiden llevar a buen término un proceso de comunicación, una acción comunicativa que permita, tanto al hablante como al oyente, tener la oportunidad de exponer un punto de vista acerca de los conceptos que se estén expresando. (Habermas, Jurgen)¹¹

Las relaciones al interior del quehacer cotidiano están caracterizadas por los diálogos (predominantemente monológicos)¹², en donde se presentan acciones comunicativas autoritarias. Acciones encaminadas al predominio en un ámbito de poder y subordinación que tienen como consecuencia la composición de señalados grupos que se van conformando en torno al trabajo.

Algunos de estos grupos se relacionan con ciertas coincidencias en varios de los momentos y espacios, buscando probablemente su tipo de identidad con ciertos conceptos y valores, sobre todo con aquellos que tienen que ver con sus derechos y obligaciones tales como: igualdad, libertad, libre expresión. De tal manera pareciera ser que en determinados momentos la orientación y el propósito de sus acciones contradicen el discurso emanado del Artículo Tercero Constitucional.

Es importante recalcar que al llevar a cabo las actividades del área de Educación Cívica se parte del supuesto que éstas deban contribuir de manera

¹¹ Idem.

¹² Idem.

decisiva a lograr una mayor convivencia en el grupo, de tal manera que todos y cada uno de los individuos traten de apreciar, valorar las actitudes de sus compañeros a través de un proceso de racionalización que pudiera permitir una comunicación circular¹³ entre los que se comunican; para ello, podrían ser importante varios elementos que serían motivo de análisis: racionalidad comunicativa, acción comunicativa, acción orientada a fines (acción monológica), acción orientada a principios, etc. (Habermas, Jürgen; pedagogía, 1994)¹⁴

Los planteamientos anteriores están estrechamente vinculados con lo que se pudiera llamar o denominar valores. Estos valores indudablemente se pueden percibir, desarrollar, asimilar y fomentar a través de las acciones, a través de las opiniones que los alumnos expresan con suma racionalidad con respecto a los hechos que suceden.

Es por ello y por muchas razones más, que se considera a la educación cívica como uno de los tantos procesos de aprendizaje pero que pocos de ellos habilitan a nuestros alumnos para que puedan colocarse en el papel de hablantes y oyentes y, por consecuencia, les permita tener una actividad vivencial de las relaciones personales.¹⁵

Es necesario resaltar la importancia de este trabajo, pues a partir del análisis teórico-metodológico que se realiza en el desarrollo del mismo, nos proporciona elementos para diseñar estrategias, procedimientos, así como procesos que pudieran sernos útiles para encaminar nuestro trabajo formativo

¹³ Habermas establece la comunicación circular como un proceso circular en el que el actor es dos cosas a la vez; el iniciador que domina situaciones con acciones de las que es responsable, y, al propio tiempo, es el producto de tradición en la que se encuentra, de grupos solidarios a los que pertenece y del proceso de socialización dentro de los cuales crece.

¹⁴ Idem.

¹⁵ María Teresa Yuren. Op. cit.

que es la docencia, considerando en especial manera el proceso de aprehensión de estas concepciones de carácter humano.

El análisis que caracteriza a este trabajo es asumido desde una perspectiva filosófica de la dialéctica, la cual propone romper con lo mecanicista de la práctica educativa y buscar desarrollar en los alumnos sus potencialidades que les permita construir sus propios conceptos sociales; es precisamente la dialéctica crítica la que nos apoya a problematizar la realidad.

La praxis es fundamental en este proceso, pues en ella se crea la realidad humana específica. En la praxis se realiza la apertura del hombre a la realidad en general, en la praxis se fundamenta una posibilidad ontocreadora, es decir, de una comprensión del ser.

Sin duda alguna el trabajo manifiesta influencias de esta corriente crítica, así como también los trabajos de Piaget, Kohlberg, Vigotsky y muy especialmente la sociología de Jurgen Habermas.

La finalidad de realizar un análisis teórico pretende más que comprobar teorías realizar un acto reflexivo y crítico de las mismas para poder recuperar algunos elementos teóricos importantes que nos pueden servir de sustento al objeto de conocimiento que se construyó. Es decir, presentar un proceso de inclusividad. (ZEMELMAN, Hugo; 1987)¹⁶

Las diferentes posturas para analizar nos permitirá reforzar los planteamientos iniciales que empíricamente se formularon como problemática y para poder lograr de manera completa la construcción de nuestro objeto de conocimiento. Para ello, la problematización teórica se presenta en el campo

¹⁶ Apud. El concepto de inclusividad, también se retoma de la obra H. ZEMELMAN. Según este autor, la totalidad es una forma de razonamiento que sirve para determinar inclusiones que facilitan un proceso creciente de especificación; constituye un procedimiento para construir un objeto y no para obtener conclusiones de ciertas premisas.

de las relaciones que sujeto y objeto mantienen a partir del problema que se plantea construyendo categorías de análisis que teorizaremos desde diversas perspectivas.

El objeto de este análisis es realizar una contrastación de las teorías y explicar el por qué se ha elegido como uno de los fundamentos a la posición dialéctica que básicamente implica la necesaria aceptación de la existencia de una relación entre sujeto y el objeto de conocimiento.

Es importante recalcar que nuestra práctica docente se encuentra en un contexto social y no puede separarse, deslindarse de nuestra realidad por lo que es necesario insertarse en la trascendencia que tiene nuestra sociedad.

La metodología que se sigue para la investigación que es de tipo documental es de una base eminentemente epistemológica dialéctica, puesto que al construir nuestro objeto de estudio pretendemos transformarlo, dicha metodología es la dialéctica crítica apoyada en Método Hermenéutico para el análisis bibliográfico y documental.

La metodología desarrollada en las partes que integran el trabajo de versión monografía que están articulados entre sí, constituyendo la tesina son:

- a) Introducción.
- b) Cuerpo del texto (marco teórico-conceptual).
- c) Conclusiones y sugerencias.

En el primer inciso, el trabajo plantea la problemática precisamente de aspectos específicos, en torno a la construcción de los conceptos sociales y que se conectan con nuestro contexto socio-económico, político e histórico, buscando la clara relación con la práctica docente.

En este momento se lleva a cabo la investigación bibliográfica y documental, retomando para ello el método hermenéutico sin dejar a un lado la dialéctica, línea de investigación. Al mismo tiempo se reflexiona sobre la práctica docente para construir la problematización y de ésta hacer el recorte de la realidad planteada logrando nuestro objeto de conocimiento que es tendiente a ser objeto de transformación.

En el segundo inciso abordamos la problematización contextual teórica que llevamos a cabo a través de la investigación bibliográfica y documental, en donde previamente realizamos una búsqueda de la información que tuviera orientación y encuadre con el marco teórico y conceptual. Para lograrlo de manera eficaz se elaboraron fichado de textos. Llegando a sintetizarse de igual manera las perspectivas que abarcan y subyacen en nuestro quehacer educativo de la siguiente manera:

- Perspectiva epistemológica.
- Perspectiva psicológica.
- Investigaciones precedentes en relación a los conceptos sociales.
- Perspectiva sociológica.
- Perspectiva pedagógica.
- Perspectiva didáctica.

A manera de cuadro analítico las corrientes teóricas se expresan de la siguiente manera:

PERSPECTIVAS		CORRIENTES TEÓRICAS	
Epistemología	Mecanicista	Idealista	Dialéctica
Psicología	Conductismo	Cognitivismo	Psicogenético Psicología-dialéctica Dialéctica-genética
Investigaciones en relación a la construcción de los conceptos sociales		Jean Piaget R. S. Peters L. Kohlberg	
Sociología	Positivismo	Funcionalismo Estructural	Reproducción Resistencia
Sociología			Jurgen Habermas
Pedagogía	P. liberal	P. nueva	P. dialéctica
Didáctica	Tradicional	T. educativa	Crítica

Para la última parte se establecen conclusiones y sugerencias. Se explica de manera coherente la hipótesis planteada en la primera parte del trabajo, aduciendo las razones de su validez. Por otro lado, se rescatan también las posibles sugerencias para la solución de la problemática planteada, motivo de la investigación, buscando la congruencia entre los incisos trabajados.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Se puede decir que el conocimiento es la formalización de la realidad, o bien el conocimiento es una adecuación entre el sujeto y el objeto que requiere de un mínimo de coincidencia estructural entre estos dos elementos.

El conocimiento puede entenderse también como la respuesta correspondiente a una pregunta determinada. Esta respuesta puede tener características científicas, o bien, ubicarse dentro de lo que se ha denominado conocimiento cotidiano o saber cotidiano que se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente.¹⁷

No debe pensarse que esta concepción tiene connotaciones despectivas o marginadoras. En realidad algunos teóricos, como Gastón Bachelard, lo aprecian negativamente, pues lo califican como un obstáculo epistemológico. Otros en cambio, como la autora Agnes Heller, le asignan un carácter positivo, pues asevera, "Es el germen del pensamiento teórico".¹⁸

Así, sobre los problemas del origen del conocimiento se establecen algunas corrientes que presentan controversias:

1.1 Empirismo

Desarrollado en Inglaterra, niega la existencia de fundamentos científicos independientes de la experiencia como principio del conocimiento. Por ello, establece que la experiencia sensible es el origen único del conocimiento humano científicamente válido. Esta afirmación se deriva de una concepción

¹⁷ Pablo Rico Gallegos. *Hacia una práctica docente razonada*. México, 1997. p. 30.

básica del empirismo y que es la existencia de dos fuentes de ideas, la sensación y la reflexión.

“La sensación proviene directamente del objeto que se conoce y cuyo impacto se manifiesta en los cambios del sujeto. La reflexión consiste en tener conciencia de que algo nos ocurre internamente. De tal manera que lo objetivo radica en las sensaciones y la reflexión debe considerarse como auténticamente subjetivo”.¹⁹

El empirismo presupone una ruptura entre el sujeto y el objeto.

1.2 Racionalismo

“Establece que la razón es la fuente principal del conocimiento, y éste sólo es válido cuando es necesario y universal”.²⁰ Lo real es cuando una cosa se acepta tal como es y no de otra manera.

El pensamiento es el origen del conocimiento pero el pensamiento es una acción del sujeto que le viene del exterior, el pensamiento es la gracia que da la divinidad para que el ser humano por medio de los sentidos y la razón pueda conocer.

1.3 Dialéctica

La posición dialéctica implica la necesaria aceptación de la existencia de una relación entre el sujeto y el objeto. Pero resulta fundamental hacer hincapié en la diferencia entre el elemental interaccionismo simbólico y la dialéctica. Para el primero, sólo es relevante lo vivido, mientras que para la dialéctica resulta

¹⁸ **Idem.**

¹⁹ **Idem.**

²⁰ Pablo Rico Gallegos. *Op. cit.* p. 34.

importante el hecho concreto, pero sin soslayar el papel creador del sujeto, procurando que estos dos elementos interactúen permanentemente.

Para la dialéctica, los problemas del mundo tienen su base en la contradicción, de ahí que el análisis comparativo de las categorías opuestas sea la técnica de la dialéctica.²¹

Aquí, de modo contrario al modelo mecanicista del conocimiento para el que el sujeto es un instrumento que registra pasivamente al objeto, se atribuye un papel activo al sujeto que a su vez está sometido a condicionamientos diversos, en particular a determinismos sociales, que introducen en el conocimiento una visión de la realidad transmitida socialmente.

²¹ Op. cit.

CAPÍTULO II

PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

En su significado etimológico, la psicología es “el estudio del alma”²² (psyché, alma y logos, tratado). Sin embargo, en su aceptación contemporánea puede definirse como la ciencia que estudia los procesos mentales relacionados con los fenómenos de la conducta, y ya en el caso específico de nuestra materia, su abordaje se realiza considerando uno de sus principales aspectos: el aprendizaje.

En la psicología de ninguna manera las opiniones son uniformes. Sin embargo, presentamos una clasificación que nos permita ampliarnos y facilitarnos el análisis.

La clasificación está constituida por cuatro bloques de teorías, en la mayoría de las cuales resultará particularmente interesante observar y derivar sus implicaciones con relación al aprendizaje. Es decir, apreciar, dentro de la psicología teórica, el campo más importante y útil para nuestra práctica docente. Desde esta perspectiva, la clasificación sería la siguiente:

TEORÍAS MENTALISTAS	La psicología filosófica La psicología de las facultades El naturalismo El estructuralismo
TEORÍAS DEL CONDICIONAMIENTO E-R	El conexionismo El conductismo El neoconductismo y el condicionamiento operante

²² Op. cit. p. 39

TEORÍAS COGNITIVISTAS

Teoría del procesamiento humano de la información
Teoría de la Gestalt

TEORÍA PSICOGENÉTICA
DIALÉCTICA
PSICOLOGÍA DIALÉCTICA-GENÉTICA

Teorías Mentalistas

2.1 Psicología filosófica

“Estas se citan como un antecedente para el trabajo psicológico entre las cuales se agrupa la psicología filosófica que buscaba el adiestramiento del poder mental y para ello postulaba que la sustancia mental debería desarrollarse mediante esforzados y continuos ejercicios. También conocida como clasicismo, enfrentó el estudio de objetos de la psicología con métodos y fines propios de la filosofía. Entre sus más connotados exponentes se encuentran Platón y Aristóteles”.²³

2.2 Psicología de las facultades

Afirma que “los fenómenos mentales se registraban como consecuencia de la actividad de ciertas facultades de la sustancia pensante. Así, establecía que el fortalecimiento de los ‘músculos de la mente’ se desarrollaban y corregían mediante apropiados ejercicios de dichas facultades. Entre los personajes que sostuvieron tales ideas se encuentran San Agustín y Juan Calvino.”²⁴

²³ Op. cit. p. 40

²⁴ Op. cit.

2.3 Naturalismo

Por su parte, afirma que el hombre y la sociedad se desarrollan de acuerdo a las leyes de la naturaleza. Desde este punto de vista, las particularidades biológicas de los individuos, el clima, el medio ambiente en general son determinantes en el desarrollo humano y en general de todas las cosas, A. S. Neill entre otros.²⁵

2.4 Estructuralismo

Sustentado principalmente por Wundt y Titchener. Utiliza y garantiza la introspección como método de estudio de los procesos mentales, fundamentándose en leyes físicas.

2.5 Teorías del condicionamiento estímulo-respuesta

El grupo de teorías llamadas del condicionamiento estímulo-respuesta aparecieron como resultado del desacuerdo con el estructuralismo de Wundt, ya que los asociacionistas consideraban a la introspección como un procedimiento muy poco confiable. Y si en sus orígenes esta corriente se interesó por la asociación de las ideas en la mente, pronto perfiló su interés hacia la conducta de los cuerpos. Es decir, apreciaron que la psicología sólo se convertiría en una verdadera ciencia, si centraba sus estudios en las manifestaciones corporales y evidencias que pudieran ser observadas y verificadas en público.²⁶

²⁵ Op. cit.

²⁶ Op. cit. p. 42.

2.6 Conexionismo

Esta corriente afirma que toda conducta simple o compleja es una conexión entre una situación y una respuesta y que, mediante determinados condicionamientos, se conectan respuestas específicas a estímulos específicos.

Para Thordrike, estas conexiones no significan la formación de respuestas nuevas, sino la respuesta elegida, producto de la asociación de una situación. Dichas conexiones son susceptibles de formarse o destruirse de acuerdo a las leyes de la disposición, del ejercicio o la repetición y la ley del *extinction*.²⁷

2.7 Conductismo

Puede decirse que con la publicación, en 1913, de la obra *La psicología vista por el conductismo*, del norteamericano John Broadus Watson, nació esta escuela psicológica, basada en los trabajos de Ivan Petrovich Pavlov para quien el aprendizaje es un proceso en el que se construyen reflejos condicionados, sustituyendo un estímulo por otro.

Para ilustrar claramente la postura del conductismo en relación al aprendizaje se ha utilizado el del adiestramiento del perro al que, al mismo tiempo de que se le da la orden "échate" se le ofrece un jugoso trozo de carne. Una vez que se ha repetido el ejercicio varias veces, el perro habrá de responder sin error a la orden, siempre y cuando se utilice el mismo estímulo adecuado. La voz puede reemplazarse. Dicho de otro modo, el aprendizaje es concebido absolutamente en términos de adquisición de reflejos.

²⁷ Apud. Leland C. Swanson. "Skinner: refuerzo condicionamiento operante". *Teorías del aprendizaje. Antología*. UPN/SEP. México, p. 132.

2.8 Neoconductismo y acondicionamiento operante

Edwin Ray Guthrie, Clark Leonard Hull, Edward Chase Tolman y Burrhus Frederik Skinner entre otros, a quienes se les ha atribuido la estructuración de una nueva corriente llamada neoconductismo en donde su objeto de investigación lo constituye, principalmente el aprendizaje.

Entre lo más válido de su corriente Skinner²⁸ presenta su teoría apreciando a la educación como un proceso cuya base puede ser la eficiencia, pues ante los exitosos resultados del condicionamiento operante en animales, manifestó su confianza en que pudiera tener éxito aplicado en niños y jóvenes.

Didácticamente Skinner supone que, mediante el condicionamiento operante, una respuesta es más probable y asevera que su psicología es un tipo de ciencia que solo admite la conducta manifiesta. Establece que el objeto de la psicología consiste en predecir y controlar la conducta de los organismos.²⁹

En síntesis esta teoría ubica al docente como un ingeniero de la conducta de sus alumnos. Para el efecto, debe organizar los objetivos didácticos de tal manera que, apoyados en una gran cantidad de pequeños pasos debidamente espaciados y cronometrados, y que se refuerzan recíprocamente, incrementen la posibilidad de una respuesta o resultado esperado.

²⁸ **Idem.**

²⁹ Apud. E. Woolfolk Anita y Nicolich Lorraine Mc.Cune. "Concepciones cognitivas del aprendizaje". *Teorías del aprendizaje. Antología.* UPN/SEP. Méx., p. 162.

2.9 Teorías cognitivas

Estas teorías manifiestan que la estructura interna del organismo constituyen una instancia mediadora en los procesos de aprendizaje, en su interacción con el medio.

De manera general, la psicología cognitiva se manifiesta como el estudio de los procesos que los individuos realizan para adquirir y ordenar la información que les permite actuar en su medio.

Con el nombre de cognición se alude a los procesos que permiten a un individuo lograr el conocimiento de las cosas, procesos mentales que suponen formas simples de aprendizaje, como el condicionamiento, el aprendizaje sensoriomotor, etc., pero también procesos mentales superiores, tales como la comprensión de oraciones, de resolución de problemas significativos, la imaginación, el juicio, el pensamiento y la memoria.³⁰

2.10 Teoría del procesamiento humano de la información

Dentro de este campo, ha sido muy difundida la concepción multialmacén de Atkinson y Shiffrin, la cual a partir de un punto de vista estructural, establece, como idea central, que la información se adquiere en distintas faces, correspondiendo a cada una de ellas un determinado almacén.

Una de las ideas centrales de esta teoría es considerar a la memoria en comparación con la computadora, pues considera que ambas absorben información, operan con ella, la guardan y la recuperan cuando es necesario responder a cuestionamientos situacionales.³¹

³⁰ *Ibidem.* p. 181.

³¹ *Ibidem.* p. 167.

Los llamados procesos de control son denominadas habilidades metacognoscitivas y tienen su origen en el desarrollo.

La metacognición, así es concebida como el conocimiento que hace referencia a nuestros procesos de construcción de conocimientos. Es apreciada desde una actitud definatoria y radical, la propia conciencia del sujeto.

Todas las habilidades metacognoscitivas según la teoría tienen relación directa con la edad o con una etapa de maduración determinada, pues entre alumnos con un nivel de desarrollo semejante puede presentarse una diferencia evidente.

2.11 La teoría de la Gestalt

Esta teoría aparece como una reacción en contra de los planteamientos conductistas, y también se le conoce con el nombre de la psicología de la forma e intenta demostrar que los “todos organizados” deben ser abordados para su estudio como tales, es decir, como “totalidades” y, no desde sus partes o desde la suma simplista de dichas partes.

Los teóricos de la Gestalt, al referirse al aprendizaje prefieren el empleo de los términos de persona, ambiente psicológico e interacción, respectivamente.

Wolfgang Kohler³² reforzó las ideas anteriores realizando trabajos específicos sobre el aprendizaje súbito o insight. Esta palabra parece ser la palabra central del código lingüístico de la psicología de la Gestalt, y con ese término se hace referencia a la comprensión repentina de una situación. Así,

³² Op. cit. p. 60

el insight es la comprensión básica de una relación, y no el producto de un condicionamiento, sino la reorganización del campo perceptivo de un sujeto.

2.12 La psicología genética

Esta teoría no se circunscribe exclusivamente al estudio de la conducta infantil y los cambios que experimenta durante su desarrollo.

La psicología genética también centra su atención en los procesos psicológicos, su desarrollo y sus diferencias, es decir, atiende a su dimensión genética y diferenciación evolutiva.

James Mark Baldwin³³ fue el primero que ofreció una sistematización de la psicología, a partir de un enfoque genético.

Baldwin afirmó que la psicología estudia las funciones mentales, más que las facultades, y que dichas funciones se van desarrollando, paulatinamente, en estudios sucesivos, los cuales no es posible explicar totalmente con base en la consideración de los anteriores, pues cada nuevo estadio tiene carácter emergente y no es susceptible de reversiones.

Sin embargo, el concepto de epistemología genética se asocia casi automáticamente con el nombre del psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980), debido a los grandes avances que esta corriente psicológica ha tenido, a partir de las ideas de Jean Piaget quien, con algunos de sus seguidores, ha estructurado un punto de vista en oposición al conexionismo. Thorndike, postula el carácter pasivo del proceso cognoscitivo, mientras que los constructivistas, entre los que Piaget ocupa uno de los primeros lugares,

³³ Op. cit. p. 62.

afirman lo contrario, sustentando argumentos con los que intentan demostrar el carácter activo de tal proceso.³⁴ (Rico, Pablo; 1997).

Afirma que el niño, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la información que recibe del medio que lo rodea, construye activamente su forma de conocer.³⁵

En la obra **Epistemología genética** se aborda el estudio de las relaciones cognoscitivas que se establecen entre sujeto y objeto, es decir, el origen del conocimiento, para que, a partir de esta explicación, puedan analizarse los problemas psicológicos y del conocimiento científico.³⁶

Al igual que Baldwin, Piaget concibe la existencia de varios estadios del desarrollo cognoscitivo, con características específicas que obedecen a una serie de mecanismos de adaptación (asimilación-acomodación), mismos que por medio de la actividad, permitan alcanzar nuevos equilibrios, explicándose así dicho desarrollo.³⁷

Las estructuras cognitivas son construcciones que se realizan durante procesos de intercambio. De ahí el nombre de constructivismo, con el que se conoce a esta concepción.³⁸

Este proceso de construcción genética tiene explicación en la existencia de dos momentos del mismo, a los que ya se ha hecho alusión: la asimilación y la acomodación, momentos complementarios que constituyen la adaptación del individuo a su ambiente.³⁹ (Rico, Gallegos Pablo)

³⁴ **Idem.**

³⁵ **Idem.**

³⁶ **Idem.**

³⁷ **Idem.**

³⁸ **Ibidem.** P. 62.

³⁹ **Ibidem.**

Se entiende por asimilación la actuación del sujeto sobre el objeto que ha incorporado a sus esquemas de conducta.

La acomodación, es, en reciprocidad con la asimilación, la acción o el efecto que tiene sobre el sujeto, es decir, alude a la influencia que sobre el individuo ejerce el medio.⁴⁰

Piaget⁴¹ niega el postulado central de la teoría conductista, estableciendo por su parte, que ningún organismo es capaz de ofrecer una respuesta a un estímulo, si éste no posee un grado de sensibilidad específico para responder. Este grado de sensibilidad se construye por medio del aprendizaje y Piaget lo denomina nivel de competencia.

Puede concebirse a la génesis mental como un movimiento dialéctico en espiral, en cuyo centro se ubica la actividad.

En ese movimiento o proceso dialéctico en espiral, Piaget⁴² establece que intervienen cuatro factores fundamentalmente: la maduración, la experiencia física, la interacción social y el equilibrio.

En conclusión, puede decirse que la teoría básica de éste autor consiste en considerar a la actividad del sujeto como el motor que impulsa y propicia la construcción de conocimientos y estructuras intelectuales, las que afirma de manera categórica, no son producto de la herencia, no de las influencias del medio ambiente.

De igual forma concibe dos formas de aprendizaje:

- Como desarrollo de la inteligencia.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ E. Wolfolk y Nocolich Lorraine Mc. Cune. "Una teoría global sobre el pensamiento. La obra de Piaget". *Teorías del aprendizaje. Antología*. UPN/SEP. México, p. 203-204.

- Como adquisición de nuevas estructuras para operaciones mentales específicas, o más elementales. Como adquisición de respuestas nuevas para problemas determinados.

**LOS ESTADIOS DEL DESARROLLO
COGNOSCITIVO, SEGÚN PIAGET***

ESTADIO	EDAD APROXIMADA	CARACTERÍSTICAS
SENSORIOMOTOR	0 a 2 años	Estadio prelingüístico en el que la inteligencia se apoya fundamentalmente en las acciones, los movimientos y las acciones carecen de un referente simbólico. operacional Se registra una evolución que va desde los reflejos simples hasta conductas más complejas, que abarcan la coordinación de la percepción.
PREOPERACIONAL	2 a 7 años	Se inicia la utilización de símbolos y el desarrollo de la habilidad para advertir los nombres de las cosas que no están presentes. Aunque el niño desarrolla juegos imaginativos, el pensamiento es egocéntrico, así como el lenguaje, y éstos se limitan a situaciones concretas y al momento que vive, con ausencia de operaciones reversibles.

⁴² Idem. p. 71.

Jean Piaget. "Una teoría maduracional-cognitiva" *Teorías del aprendizaje. Antología.* UPN/SEP. México, pp. 209.213.

DE LAS OPERACIONES CONCRETAS	7 a 12 años	El niño realiza operaciones lógicas. Es capaz de colocar cosas y sucesos en un orden determinado y advierte claramente la relación parte-todo y comprende la noción de conservación de sustancia, peso, volumen, distancia, etc. No obstante, todo su pensamiento se circunscribe a los aspectos y características concretas del mundo que lo rodea.
DE LAS OPERACIONES FORMALES	12 a 14 años	Las ideas abstractas y el pensamiento simbólico se incluyen en los procesos de razonamiento del individuo. Sus pensamientos no se limitan ya exclusivamente a la situación presente. Accede al raciocinio hipotético-deductivo.

2.13 Psicología dialéctica

Esta teoría rechaza que el niño adopte un rol de pasividad como se establece en otras teorías ya mencionadas, pues el niño es, al mismo tiempo, sujeto y objeto de desarrollo⁴³ (Rico Gallegos Pablo; 1997)

Para la psicología dialéctica las causas externas del desarrollo actúan por medio de las causas internas, pero estas causas internas son, a su vez, producto de una acción externa.

⁴³ Ibidem.

Esta psicología postula que, si se consideran en conjunto todas las circunstancias, como el desarrollo cognitivo, el ambiente socio-cultural, es absurdo, porque es imposible empeñarse en estratificar por edades el desarrollo cognoscitivo, sin tomar en consideración las acciones del entorno infantil.⁴⁴

La experiencia precedente está constituida por las estructuras de conocimientos que se adquirieron anteriormente y, que propiciarán la asimilación de nuevas cogniciones y un creciente potencial mental.

Lev Semynovich Vygotski⁴⁵ (1896-1936), uno de los máximos exponentes de esta psicología no concedía importancia a las características que en cada nivel ha alcanzado el niño (según la teoría de Piaget), pues para él lo más trascendente era conocer el nivel inmediato superior que el niño habría de alcanzar, con la intención de facilitar y propiciar ese arribo. Vygotski considera que en el desarrollo, el lenguaje juega un rol centralísimo.⁴⁶ (L. S. Vygotski)

El lenguaje va permitiendo al alumno una conceptualización mayor del significado de las cosas; asimismo destaca la importancia de la superación máxima de la conciencia a través del juego. En donde el lenguaje es bien importante.

Vygotski desarrolla una psicología altamente dialéctica pues trata precisamente de establecer la relación entre cultura y la sociedad. Así el objeto de estudio de Vygotski⁴⁷ se centra en la relación que existe entre la conciencia y las actividades.

⁴⁴ *Ibidem.*

⁴⁵ *Apud.* L. S. Vygotski. *Pensamiento y lenguaje.* Ed. Pléyade. Argentina, pp. 31-48.

⁴⁶ *Ibidem.*

⁴⁷ *Ibidem.*

Al apropiarse el individuo del lenguaje, adquiere los procesos psicológicos superiores, los cuales permiten la transformación de la conciencia. Así, la actividad semiótica es considerada como una mediación o instrumento en la relación que ocurre entre los sujetos, de ahí que destaque la importancia de los significados en la transformación de la conciencia. Esta relación no se da entre meros significados y el individuo, sino entre la relación que se produce entre los sujetos y las experiencias que viven para ir apropiándose de la cultura y establecer así la relación con la sociedad.⁴⁸ (L. S. Vygotski)

Categorías de Vygotski⁴⁹

Lo que se rescata de Vygotski para el campo educativo, es precisamente la relación que se produce entre los sujetos del aprendizaje y la actividad semiótica como mediación importante en la relación de que se habla.

Aprendizaje: Zonas de desarrollo próximo (integrar el nivel de desarrollo potencial al actual), precede al desarrollo.

Maestro: Enseña la situación interactiva, promocionando zonas de desarrollo próximo.

Alumno: Protagonista social y producto de las múltiples interacciones sociales.

Objetivos: Formación del desarrollo sociocultural y cognoscitivo de los alumnos.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Op. cit., p. 75

Evaluación: Dinámica, interacción continua con los alumnos, presentando su participación, con la intención de determinar el desempeño real y potencial de los sujetos.

Metodología: Creación de zonas de desarrollo próximo.

- Promover los apoyos estratégicos.
- Promover los autodescubrimientos.
- Planeamiento de interrogantes que sean claves para promover el aprendizaje y el desarrollo.

Manejo de constantes por las diversas teorías analizadas

	TEORÍAS CONDUCTUALES	TEORÍAS COGNITIVAS	ENFOQUE PSICOLÓGICO
SUJETO	Concibe al individuo como un ser pasivo, maleable y receptivo a los estímulos.	Un ser dinámico, iniciador de experiencias, indagador.	Ser que construye, activo y pensante.
OBJETO	Condiciones ambientales (estímulos) para modificar las conductas.	Recibe información a través de los sentidos relacionado con lo cognitivo para ser registrada y procesada por el sujeto.	Realidad misma que actúa recíprocamente con el sujeto prov. conductas.
RELACIÓN S - O	Primacía del objeto sobre el sujeto haciéndolo reaccionar en forma mecánica y condicionada.	Centra la atención en el sujeto, le da un carácter de activo y pone atención en los hechos cognitivos.	Interacción a través de una relación dialéctica entre sujeto y objeto.

El nivel de desarrollo real del niño define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo. Si un niño es capaz de realizar esto y aquello de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. Entonces ¿qué es lo que define la zona de desarrollo próximo, determinado por los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos, sino con la ayuda de alguien? Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en el mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en un estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo, en lugar de “frutos” del desarrollo. El nivel real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona del desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.⁵⁰ (Rico Gallegos Pablo)

El nivel mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles: del nivel real del desarrollo y de la zona de desarrollo próximo.⁵¹

Vygotski⁵² en la mayoría de sus escritos pondera la importancia del lenguaje para el desarrollo, en abierta oposición a la idea de Piaget, para quien el lenguaje y el desarrollo son dos procesos prácticamente independientes.

La psicología dialéctica bajo la orientación de los principios del materialismo dialéctico. Considera que el aprendizaje se realiza, básicamente, en función de la comunicación y el desarrollo. A éste lo define como resultado

⁵⁰ **Idem.**

⁵¹ **Idem.**

⁵² **Idem.** p. 76.

del intercambio de las características genéticas del individuo y su contacto experimental con la realidad de un medio históricamente determinado.

El desarrollo potencial de un niño abarca desde su capacidad imitativa o guiada, hasta su capacidad individual de actividad independiente.⁵³ (Rico Gallegos Pablo)

Pondera el valor del aprendizaje guiado, pues postula que lo que los niños hagan hoy con ayuda, mañana habrá de favorecer las actividades que realicen solos. Lo anterior se relaciona de manera directa con su apreciación en el sentido de que el aprendizaje da origen a una área de desarrollo potencial, por esa razón la psicología dialéctica otorga mayor atención a la instrucción, a la transmisión educativa, que a la actividad experimental que el niño realiza solo.

2.14 Psicología genética-dialéctica

Henri Wallon,⁵⁴ es el primer psicólogo francés que apoya su teoría en la corriente del materialismo dialéctico.

Wallon considera que para educar al niño de una manera integral, es absolutamente indispensable que la experimentación pedagógica que derivará en modelos procedentes, debe vincularse estrechamente con la psicología, la neuropsiquiatría y la sociología, primordialmente. Una pedagogía de las actitudes y el carácter, una pedagogía de la inteligencia y de las aptitudes, los medios informativos y las necesidades educativas de los niños, pues se interesó grandemente por el impacto educativo, real y potencial. El desarrollo y la conducta están determinadas por tres factores fundamentales: filosóficos, psicológicos y sociales.

⁵³ Op. cit. pp. 77-79.

⁵⁴ Op. cit. p. 80.

Piaget parte de un interés epistemológico, “la lógica es una axiomática de la razón y la psicología de la inteligencia es la ciencia experimental correspondiente”.

Wallon, parte de la consideración del individuo como un todo que se va desarrollando en íntima relación dialéctica con el medio físico y el humano.

Wallon al explicar el desarrollo del individuo lo entiende como el resultado de una historia que es, en definitiva, la de la especie y aún la de la materia.

El desarrollo alude a aspectos que, aunque asociados con el crecimiento físico, se refieren más a lo cualitativo, por su correspondencia directa con lo funcional y operativo debe considerarse como un proceso de construcción y no como algo que se da sin más.

Una de las preocupaciones fundamentales de Wallon⁵⁵ es precisamente la de explicar la transición de lo meramente orgánico a lo propiamente psíquico, proceso en el que opera una auténtica génesis, determinadas, esencialmente por la penetración social. Para explicar dicho proceso, Wallon⁵⁶ está convencido de la existencia de cuatro factores que propician el tránsito de lo orgánico a lo psíquico, y son los siguientes:

La emoción: La considera como la generadora del psiquismo, ya que funciona como eslabón entre lo orgánico y lo social. La emoción en tanto comunicación, implica la existencia y relación entre un significado y un significante, construyéndose así el primer momento del denominado proceso representacional.

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ Idem.

La imitación: Dentro del aprendizaje humano Wallon la concibe como una capacidad que le permite al sujeto aprender, retener y repetir conductas simples y complejas, a partir de un modelo determinado, participando factores como la atención, la cognición.

La motricidad: En la mayoría de los casos se presenta como intencional, volitivo y se perfecciona en relación directa con la maduración.

Lo social: Se determinan como el conjunto de elementos con los que el niño construye su propio mundo social y que le permiten cultivar la capacidad para asumir, con afectividad, los roles de los otros.

Henri Wallon coincide con Vygotski en la consideración de que no es posible comprender el aprendizaje si no se le conceptualiza dentro del proceso de desarrollo.

CAPÍTULO III

INVESTIGACIONES PRECEDENTES EN RELACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS SOCIALES

Existen sin duda algunos trabajos sobre el proceso interno que permiten percibir los valores. La posibilidad que debe tener el ser humano para adquirir o crear valores fundamentales sin importar, por el momento cuales sean éstos.

3.1 Jean Piaget

Jean Piaget, biólogo conocido por sus importantísimas investigaciones sobre la manera de cómo el niño construye el conocimiento y las ideas básicas que llega a adquirir para lograr comprender, también ha estudiado acerca del criterio moral en el niño.⁵⁷

Según Piaget⁵⁸ este criterio se construye de manera semejante al conocimiento. En su interacción con los demás, el niño adquiere nociones de lo que significa la norma, para qué se establece la norma y cómo debe sancionarse su infracción, Piaget hizo una gran cantidad de observaciones para clasificar por estadios el desarrollo de estas nociones. Llegando a las siguientes conclusiones.

En un primer estadio la norma es para el niño algo externo a él⁵⁹. No puede cambiar, y quizá, muchas veces aparece como sagrada (por ejemplo, algo es bueno "porque mamá lo dijo"). En el segundo estadio, el niño empieza a respetar y a exigir respeto de sus compañeros y la norma (puede ser un derecho en un juego) que ya se sabe que fue inventada por los otros, puede cambiar si el grupo respalda dicho cambio. Esta etapa es normalmente

⁵⁷ Lucía Quesnel Galván. Los niños 'que se portan mal' en la escuela. Proyecto estratégico No. 1. UPN. Méx., 1988. p. 16.

⁵⁸ Jean Piaget. Seis estudios de psicología. Ed. Ariel, México, 1996. pp. 58-10.

alcanzable a la edad en que los niños cursan el quinto y sexto grado de primaria.⁶⁰

Esto mismo parece observar Piaget en cuanto a la mentira. En el primer estadio (etapa heterónoma) el niño sólo llama “mentira” a aquello que el adulto designa así, y por lo tanto, desapueba. La posible estructura mental del niño en esta edad, que oscila entre 4 y 7 años es muy diferente a la de los adultos, por lo que estos pequeños sujetos sólo comprenden que deben acatar las normas que con presión la autoridad les impone, sin lograr entender por qué existen esas normas para la sociedad. Más tarde en una etapa denominada “autonomía” el niño comprende que la mentira origina desconfianza y acepta las reglas de tener que decir la verdad porque hay razones que él autónomamente puede explicar. Sin embargo, aquí se encuentra con un problema de carácter teórico que los antropólogos llaman “Etnocentrismo” y que consiste en creer que aquello que ocurre en nuestra cultura por ejemplo, ocurre en todas las demás también. Piaget mismo tuvo que reconocer, posteriormente a su trabajo sobre el criterio moral que ciertamente el desarrollo depende de factores culturales y que depende de este desarrollo la determinación de los juicios morales que hacen los niños.⁶¹

Como se vió, Piaget⁶² estudia la actitud de los niños ante las reglas. Para él la regla aparece como externa e inalterable, frecuentemente casi sagrada. Para el siguiente estadio, nota comprensiones de respeto mutuo, y la regla se convierte alterable.

⁵⁹ *Ibidem.*

⁶⁰ *Ibidem.*

⁶¹ Apud. Lucía Quesnel Galván. *Op. cit.*

⁶² *Ibidem.* p. 18.

Al parecer, según Piaget⁶³ existe un desarrollo moral paralelo al cognitivo. El niño pasa de una estructura mental a otra, del estadio de criterio moral heterónimo al autónomo.

Existen algunas críticas a Piaget⁶⁴ que hace referencia a las faltas de precisión en el sentido de si la transición entre los estadios descritos obedecen sólo a la maduración o a tradiciones y determinaciones familiares o sociales.

3.2 R. S. Peters

Según R. S. Peters⁶⁵, que expresa algunas críticas al trabajo de Piaget, expresando antes un reconocimiento a las contribuciones del mismo. Una de ellas consiste en “haber explicitado una distinción que con frecuencia olvidan quienes se ocupan de la psicología de la moral, esto es, la distinción entre aquello que podemos llamar moralidad convencional y el seguimiento de un código moral racional”.

Peters reconoce que Piaget a través de una rica observación en los niños de diversas edades da sentido a la conceptualización que distingue la contrastación kantiana entre autonomía y heteronomía.

Por otro lado, aparte de Piaget y las múltiples críticas que se le han hecho, otros han intentado estudiar sobre desarrollo moral (que es inherente a la construcción infantil de conceptos sociales) por distintos métodos que son en apariencia más débiles por carecer de la impresionante fundamentación empírica de Piaget. En particular, al profundizar en las diversas aportaciones del psicoanálisis al respecto, nos encontramos que desde Freud mismo, la teoría surge de un concienzudo trabajo clínico, cuyas fallas metodológicas solo

⁶³ Idem.

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ Apud. Lucía Quesnel Galván. Op. cit., p. 17.

pueden indicarse desde un racionalismo crítico o un materialismo histórico riguroso.⁶⁶ (Quesnel, Lucía, 1988)

Otras investigaciones recientes estudian la moral infantil en referencia a la identificación con padres y maestros, más en particular. Casi todos los trabajos enmarcados en el de Piaget.

3.3 L. Kohlberg

El trabajo de Kohlberg⁶⁷ que parece ser el más detallado, enfoca tres aspectos: el comportamiento, la emoción y el juicio de acción moral, llegando incluso a establecer grados de desarrollo moral.

Si vemos en que consiste la estructura de la teoría de las etapas del criterio moral de Kohlbert: el autor distingue tres niveles de desarrollo moral. Cada nivel tiene dos etapas y todo ser humano pasa por las seis etapas siguiendo la misma secuencia.⁶⁸ (Quesnel, Lucía; 1988)

Nivel 1: Pre-convencional (pre-moral)

Etapas o grados:

1. Orientación al castigo y la obediencia
2. Egoísmo hedonista instrumental

Nivel 2: Moralidad convencional

Etapas o grados

3. Buena relación interpersonal (llamada del "buen" niño).
4. Orientaciones a la ley, el orden y la autoridad.

Nivel 3: Moralidad de los principios morales convencionales.

5. Compromiso y aceptación del contrato social y la ley democrática.
6. Orientación individual de los principios éticos universales.

⁶⁶ *Ibidem.* p. 20.

⁶⁷ Apud. Lucía Quesnel Galván. *Op. cit.*, p. 22-23.

⁶⁸ *Idem.*

Kohlberg⁶⁹ definió estas etapas a partir de dilemas morales presentados a niños y adolescentes de diversos contextos culturales, aunque después de algunos estudios Kohlberg reflexionó que tiene que agregar etapas.

⁶⁹ **Idem.**

CAPÍTULO IV

PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

En un concepto muy general, la sociología es el estudio de la formación y del funcionamiento de la sociedad. Y en una acepción más específica y contemporánea, se dice que es la ciencia que tiene por objeto el estudio de las relaciones humanas, empleando para ello, sistemáticamente, la observación, la verificación empírica, la teoría y la razón.⁷⁰ (Rico Pablo; 1997)

El análisis sociológico pretende analizar la educación, concebida como instancia social objetiva que resulta totalmente distinta a la que demuestran los análisis segmentarios o parciales, que reducen lo educativo a lo meramente pedagógico, o al estudio de las teorías y técnicas de transmisión de conocimientos, explicables por sí mismas y desligadas del contexto social, así como también se difiere de la concepción liberal de la educación, que limita su atención al beneficio individual que desconoce la historia y abstrae las situaciones sociales concretas.

Tampoco se trata de negar las funciones individuales que indudablemente tiene la educación. Se busca ampliar en su máxima razón el horizonte social.

El estudio de la educación como un fenómeno social no se limita a las relaciones directas entre educador y educando.

⁷⁰ Op. cit. p. 95.

Esta pareja es sólo uno de los elementos terminales de toda una estructura educativa, que a su vez constituye un elemento de la estructuración social.⁷¹ (Martínez, Irma Patricia; 1996)

Los espacios educativos sociológicamente hablando, no pueden entenderse si no se muestran con suficiente claridad en su constitución la participación económica, jurídica, política e ideológica de su sistema social del cual forma parte.

Así la educación se traduce en la resultante de todo un conjunto de determinaciones sociales que definen de manera propia su naturaleza y características.

De allí nuestro interés por hacer un análisis de las diferentes corrientes sociológicas que se han mantenido vigentes. De tal manera que nos permite conocer cuál de ellas nos aporta los elementos necesarios para fundamentar la construcción de nuestro objeto de estudio; para lo cual enunciaremos algunas corrientes como: la funcionalista, estructural funcionalista, teoría de la reproducción y la resistencia y, finalmente la que se considera sustento de este trabajo en el enfoque sociológico: la sociología de Jurgen Habermas, sin olvidar la teoría reproducción-resistencia que asume los planteamientos de la corriente marxista con la cual de manera personal se simpatiza.

4.1 Funcionalismo

Nos remite al funcionalismo clásico de Durkheim⁷² por ser éste el iniciador de la sociología de la educación y por la enorme influencia de sus concepciones sobre otras corrientes de pensamiento sociológico.

⁷¹ Op. cit. p. 62.

Durkheim⁷³ analiza la “función” de la educación dentro de la sociedad, la identifica en su dimensión de realidad objetiva y externa, instituida o institucionalizada y la construye como un hecho social.

Para Durkheim⁷⁴ la función del maestro consiste en socializar al ser humano, es decir, moldear al ser “social” que es naturalmente para conformar otro nuevo, social y moral.

Aunque el término función no remite a la idea de la actividad particular que realiza cada objeto, sea cual fuera su condición y clase, para esta teoría, la función es un concepto que, además de expresar las relaciones existentes entre los elementos de un conjunto, manifiesta el carácter de la dependencia de dichos elementos⁷⁵ (Rico, Pablo; 1997)

Parece ser que este autor recurre básicamente a los modelos naturistas para explicar los fenómenos sociales, así en su teoría organicista, cada miembro tiene su función específica para el buen funcionamiento de todo el organismo -con eso se justificaba la existencia de las desigualdades sociales para el buen funcionamiento de la sociedad.

En la teoría funcional de la educación, el ejercicio adecuado de las funciones docentes, directivas, administrativas, etc., es lo que garantiza el éxito y la solidez de un sistema educativo.

⁷² Magdalena Salomon. “Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación social como fenómeno”. **Sociedad, Pensamiento y Educación I. Antología**. UPN/SEP: México, p. 59.

⁷³ **Idem.**

⁷⁴ **Idem.**

⁷⁵ **Op. cit.**, p. 102

Durkheim⁷⁶ establece como prioritario al objeto de conocimiento, dejando a un lado al sujeto, de este modo desvincula la realidad histórica social.

En cuanto a las categorías que se manejan, se entienden como las destinadas a caracterizar la sustancia de sociedades estáticas.

Para él, su preocupación es el mantenimiento y reproducción del orden. Tales categorías son: totalidad social, orden, reglas, leyes universales, etc.⁷⁷ (Martínez, Irma Patricia; 1996)

4.2 Funcionalismo estructural

Esta corriente afirma que para acceder al conocimiento de la realidad social, se debe partir de principios teóricos que Parsons⁷⁸ denominó sistema de relaciones interactivas y que clasifica en tres tipos:

- a) El sistema cultural, constituido por los patrones de conducta, símbolos, creencias, etc.
- b) El sistema de la personalidad, que se integra a partir de la apropiación individual o internalización que el sujeto realiza de las normas sociales del grupo en el que interactúa.
- c) El sistema social, considerado a partir de dos estructuras que lo determinan; la división social del trabajo y la estratificación social que, planteados así, integran el objeto de estudio de la sociología.⁷⁹

⁷⁶ Op. cit., pp. 59-64.

⁷⁷ Idem.

⁷⁸ Magdalena Salomon. Op. cit., pp. 64-66.

⁷⁹ Idem.

Cuando una sociedad ha sido capaz de establecer patrones conductuales que garantizan su equilibrio y supervivencia, se dice entonces que se trata de una sociedad funcional.

La concepción de la realidad, se considera infinita e inmensa, es tal su visión que expone la imposibilidad de poder abordarla en su totalidad, de esto precisamente su tendencia a parcializarla de acuerdo al "tipo ideal".

El tiempo histórico es una propiedad empírica de los objetos estudiados, es decir, de un tiempo dado por la realidad inmediata donde el investigador es sujeto pasivo y contemplativo.

Con lo expuesto se hace ver una clara posición de esta corriente, tendiente siempre al relativismo y ocultamiento de la realidad.

4.3 Teoría de la reproducción-resistencia

Esta corriente considera a la educación como elemento de una formación social históricamente determinada. La educación es visualizada como una estructura dinámica.

El estudio de la educación se ubica principalmente en el análisis de las clases y en el papel de dominación de los aspectos económico, político, cultural e ideológico de la clase dominante.⁸⁰ (Salomón, Magdalena)

Para el teórico Giroux revisten especial importancia las concepciones personales de quienes participan en el proceso educativo, pues los actores del mismo presentan una velada y abierta resistencia a aceptar los valores que la sociedad dominante pretende imponer.⁸¹ (Rico, Pablo; 1997)

⁸⁰ *Ibidem.* p. 59.

⁸¹ *Op. cit.*, p. 124.

Cabe señalar que la teoría de la resistencia ha sido abordada a partir de su evidencia en la clase cotidiana del aula.

Para esta corriente la escuela es un espacio ideológico cuya función es propiciar la reproducción de las relaciones de producción existentes.⁸² (Salomón, Magdalena)

Uno de los supuestos más importantes de la teoría de la resistencia es que los estudiantes de las clases populares no son meramente producto del capital ni sometidos a los regímenes escolares que los preparan para el trabajo explotado, más bien las escuelas representan terrenos de impugnación marcados no sólo por las contradicciones estructurales e ideológicas sino que también por una resistencia moldeada colectivamente.⁸³ (Martínez, Irma Patricia; 1996)

En resumen para que exista una base de entendimiento teórico de una nueva pedagogía, es necesario que el poder, la resistencia y la intervención humana puedan convertirse en elementos centrales dirigidos hacia una lucha por el pensamiento y el aprendizaje colectivos críticos.

Según esta teoría las escuelas quizás no cambien, pero de ellas se puede crear resistencias que proporcionen modelos pedagógicos para crear nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales.

Así pues, la teoría de la resistencia sustenta que la construcción del objeto de estudio no debe verse en forma estática sino como una interacción entre el sujeto y la realidad concreta teniendo como resultado la totalidad

⁸² Op. cit., p. 59.

⁸³ Op. cit. p. 68.

pensada que sería el punto de unión entre la dialéctica subjetiva del sujeto y la dialéctica objetiva de la realidad.

4.4 Categorías de análisis

Las categorías expresan las relaciones de la sociedad, por lo tanto deben conllevar a desenmarcar lo ideológico de la realidad concreta.

Por último es importante caracterizar las categorías en movimiento dialéctico que nos precisarán de manera clara las diferencias entre cada una de las posturas teóricas:

	FUNCIONALISMO	ESTRUC-FUNCIONAL	REPRODUCCIÓN-RES
REALIDAD	Limita la función de la teoría a un nivel orientador.	La realidad siempre estará supeditada al ideal del sujeto.	Se refiere en sí a la construcción de la totalidad pensada, reflejo de la totalidad concreta.
APRENDIZAJE	Es concebido como un proceso lineal y mecánico, para que se lleve a cabo debe existir una generación adulta y una joven en donde la segunda debe tener una acción social que logrará mediante la acción impositiva de la acción educativa.	Se crea un aprendizaje conductual, que supone dos momentos; el primero es la capacidad del individuo para asumir el rol que inspira la acción social. El segundo es la integración social o sea la adaptación a las condiciones de integración de los grupos sociales.	Funciona para inculcar en los estudiantes las disposiciones suficientes para aceptar los imperativos sociales. Pero al mismo tiempo debe de ofrecer procesos de reflexión y criticidad de las formas dominantes, para ofrecer una resistencia a poder reproducir las relaciones de poder existentes.
ESCUELA	Se concibe como una institución social aunque no tiene carácter natural, es un fenómeno social y real, como un modo de ser que no depende de la arbitrariedad individual.	Aporta las habilidades necesarias al educando. Funcionamiento de la sociedad, en ella los individuos son entrenados y motivados para el correcto desempeño de sus roles de adulto.	Es un espacio donde se reproduce la ideología dominante, pero al mismo tiempo es el lugar donde se proporcionan los espacios adecuados para la reflexión y la crítica y oponer resistencia a reproducir las relaciones hegemónicas
CURRÍCULO	Se elabora a partir de las necesidades del grupo que mantienen su hegemonía.	Es la plena representatividad de la ideología dominante.	Proporciona la formación de alumnos y docentes crítico-reflexivos que sistematizan su praxis y no reproduzcan las relaciones hegemónicas.

4.5 Sociología de Habermas

La obra de Habermas, en su conjunto, es la exposición de una peculiar reconstrucción de la racionalidad. Dicha reconstrucción implica una ruptura con las perspectivas de distinto signo ideológico y disciplinario que ven en la modernidad la expresión de una razón funcional y monológica y dejan de lado la racionalidad comunicativa⁸⁴

Habermas expone en algunos de sus trabajos las diferencias fundamentales entre dos tipos de acción: la acción con arreglo a fines y la acción comunicativa.⁸⁵ Por una parte, la conciencia astuta, es aquella que en la acción instrumental es capaz de volver contra la naturaleza, bajo la acción de técnica, la experiencia adquirida en su contacto con ella, y cuyos procesos se resumen en la exteriorización (objetivación) y la apropiación. Por otra parte, la conciencia de la interacción, es decir, la que emplea el lenguaje, la que da nombre, la conciencia de la comunicación que a diferencia de la anterior, requiere de un movimiento a nivel de intersubjetividad en el que la exteriorización es sustituida por el desgarramiento y el extrañamiento, y cuyo resultado no es la apropiación de lo objetivado, sino la reconciliación.⁸⁶

Habermas⁸⁷ propone una distinción entre los dos tipos de acción:

La acción orientada a fines, cuyo impulso inicial brota de un interés cognoscitivo técnico que busca el control y que se orienta por reglas técnicas.

La acción comunicativa, que es la interacción simbólicamente mediada que surge de un interés cognoscitivo-práctico y se orienta por normas sociales.

⁸⁴ María Teresa Yuren. "Eticidad y educación en la obra de J. Habermas". Pedagogía. UPN. México, 1994. p. 20.

⁸⁵ *Idem.*

⁸⁶ *Idem.*

⁸⁷ *Ibidem.* p. 21.

En esta distinción habermasiana, la primera obedece a intenciones que se deciden monológicamente y a espaldas de los sujetos agentes, la acción comunicativa se orienta a lograr el entendimiento entre hablante y oyente.⁸⁸ Es en este punto que Habermas ofrece una primera aproximación a la construcción de conceptos éticos sociales cuando afirma:

“Los problemas de la eticidad... sólo pueden surgir en el contexto de la comunicación entre actores y de una intersubjetividad que sólo se forma sobre la base siempre amenazada de reconocimiento recíproco”.⁸⁹

El proceso de racionalización que se deriva del mundo de la vida se manifiesta como una tendencia a la emancipación y a la extensión de la comunicación libre de dominio; en cambio el proceso de racionalización que se deriva del sistema de acción con respecto a fines se presenta como aumento de las fuerzas productivas y extensión del poder y de la técnica.⁹⁰

La acción comunicativa⁹¹, Habermas la define como el proceso circular en el que el acto es dos cosas a la vez: el iniciador que domina situaciones como acciones en las que es responsable, y al propio tiempo, es el producto de tradiciones en la que se encuentra, de grupos solidarios a los que pertenece y de los procesos de socialización dentro de los cuales crece.

Habermas⁹² considera que la construcción de la racionalización por afectos de la acción comunicativa requiere de la distinción de los siguientes tipos de acción:

⁸⁸ **Idem.**

⁸⁹ **Idem.**

⁹⁰ **Idem.**

⁹¹ **Ibidem.** p. 22.

⁹² **Idem.**

1. La acción instrumental (acción con arreglo a fines) es acción deslinguistizada y orientada al éxito que requiere de una actitud objetiva del actor, y que se rige por el criterio de la eficacia.
2. La acción estratégica que está mediada por actos de habla que están asociados a pretensiones de poder y control sobre otras personas, respecto de las cuales se adopta una actitud objetivante. Se orienta a lograr éxito y se rige por la eficacia.
3. La conversación es la acción social que requiere también de una actitud objetivante y cuyo referente es el mundo objetivo, pero los actos de habla empleados por el acto están orientados a entenderse con un oyente respecto de un determinado estado de cosas. Se trata de actos de habla constatativos cuyos criterios de validez es la verdad.
4. La acción regulada por normas es la acción social mediada por actos de habla regulativos que tienen por función entenderse con otro respecto de las normas conforme a las cuales pueden (oyente y hablante) orientar sus acciones. Su referente es el mundo social y su criterio de validez es la rectitud.
5. La acción dramaturgica es la acción social en la que se emplean actos de habla expresivos gracias a los cuales el hablante se presenta a sí mismo con la finalidad de entenderse con otro. Su referente es el mundo subjetivo y su criterio de validez es la veracidad.

En esta clasificación Habermas⁹³ vincula la acción teleológica (1 y 2) con las pretensiones de control y poder y con la trama de intereses mediante los cuales se reproduce el sistema, mientras que identifica a los tipos (3, 4 y 5)

⁹³ Idem.

con una acción mediada por actos de habla orientados al entendimiento y con pretensiones de validez diferenciada (verdad, rectitud y veracidad). En suma, los identifica con la acción comunicativa.

Por otro lado, la forma en la que la educación opera como condición de la acción comunicativa que tiende a la emancipación se nos revela cuando “Habermas caracteriza a la formación y la socialización como procesos de aprendizaje que permitan a las personas adquirir las competencias necesarias para interactuar y definir sus motivos de acción”.⁹⁴

Es necesario recalcar la importancia que tiene la participación de las personas en la acción comunicativa cotidiana de la que nadie puede liberarse y en la que el sujeto según Habermas está obligado a tomar posición con un sí o un no.

Para Habermas los individuos requieren un proceso de aprendizaje que permita ir adquiriendo las competencias necesarias para participar en la acción comunicativa, pues, según el propio Habermas:

“El niño, al irse ejercitando en los modos fundamentales del uso del lenguaje, adquiere la capacidad de trazar los límites entre la subjetividad de sus propias vivencias, la objetividad de la realidad objetualizada, la normatividad de la sociedad y la intersubjetividad de la comunicación lingüística”⁹⁵

Habermas⁹⁶ comparte la posición constructivista del aprendizaje - sustentada por Jean Piaget y por L. Kohlberg-. Este es un proceso en el que el sujeto participa de modo activo y consiste en adquirir competencias que se

⁹⁴ *Ibidem.* p. 25.

⁹⁵ *Ibidem.* p. 27.

⁹⁶ *Idem.*

define como capacidades para solucionar problemas empíricos-analíticos o prácticos morales. En su funcionamiento interno -dice Habermas- el proceso de aprendizaje debe entenderse como:

“Un tránsito en la interpretación X1 de un problema dado a otra interpretación X2 del mismo problema, de forma que, a la vista de la segunda interpretación el sujeto que aprende pueda aclarar porque es falsa la primera”.⁹⁷

Se trata pues de una concepción de etapas en cada una de las cuales la esfera individual se define como un equilibrio relativo de operaciones cada vez más complejas, abstractas, generales y reversibles.⁹⁸ Habermas organiza su clasificación apoyado fundamentalmente en Kohlberg, pero ligando las etapas a la conformación de las estructuras de perspectivas señaladas.

⁹⁷ **Idem.**

⁹⁸ **Idem.**

CAPÍTULO V

PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

5.1 Teorías de la enseñanza

Las teorías de la instrucción, instruccionales o de la enseñanza, constituyen el complemento de las necesidades de explicación o fundamentación científica del proceso enseñanza-aprendizaje según Rico Pablo.

Este autor en su obra presenta a grandes rasgos las características de las dos más conocidas teorías de la enseñanza, también llamadas de la instrucción.

- a) Teoría del aprendizaje por descubrimiento
- b) Teoría del aprendizaje significativo

El autor maneja que una teoría de instrucción debe ser integradora de la teoría y la práctica de la enseñanza, pues una de las características básicas de una teoría de la instrucción es la de su capacidad para vincular los factores y elementos constitutivos de un proceso didáctico, tales como los objetivos, los contenidos, las actividades programadas, los recursos empleados, la evaluación, las relaciones sociales existentes en el aula y en la escuela.⁹⁹ (Rico Gallegos Pablo; 1997)

⁹⁹ Op. cit., pp. 82-84

5.2 Teoría del aprendizaje por descubrimiento

Esta teoría fue concebida por Jerome S. Bruner, y el espíritu de ella es el de propiciar la participación activa del alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la consideración de que un aprendizaje efectivo depende, básicamente, de un problema real se presenta como un reto para la inteligencia del alumno, motivándolo a enfrentar su solución, y aún a ir más allá, hasta el fin primordial del aprendizaje que necesita en su transferencia.

Para Bruner¹⁰⁰ el desarrollo intelectual del alumno depende directamente de que este domine ciertas técnicas.

Para Bruner en su proceso de desarrollo, el niño percibe al mundo de tres formas consecutivas, mismas que guardan una estrecha relación con los estadios de desarrollo cognitivo propuesto por Piaget.

Las formas que Bruner señaló:

- a) La forma enativa: presentación de sucesos pasados, por medio de la respuesta motriz.
- b) La forma icónica: que depende tanto de respuestas motrices como del desarrollo de imágenes representativas y secuenciadas de una determinada habilidad.
- c) La forma simbólica: mismo que tiene en el lenguaje, su expresión más objetiva, pues el lenguaje es un instrumento de cognición, a la vez que un medio para presentar y transformar la experiencia del mundo.

Bruner considera, pues, el lenguaje como instrumento para superar el concepto de hombre natural. Además expresa sintetizadamente su teoría

afirmando que debe tenerse en cuenta que sí la mayor aptitud del hombre es su superioridad intelectual, también debe tenerse en consideración el valor que, personalmente, le presenta un hecho descubierto por él mismo.

5.3 Teoría del aprendizaje significativo

Una de las más conocidas teorías de la enseñanza es la del aprendizaje significativo, diseñada por David P. Ausubel, quien en ella nos ofrece algunos contrastes con Jerome S. Bruner.

Para Ausubel,¹⁰¹ el sujeto obtiene el conocimiento, fundamentalmente, a través de la recepción, y no por descubrimiento, como afirma Bruner, pues para Ausubel los conceptos se presentan y se comprenden, pero no se descubre.

Ausubel pondera el valor de la información verbal, de la cual se deriva el aprendizaje significativo. No considera significativo el aprendizaje de memoria, pues para él, el material que es aprendido de memoria no guarda ninguna relación con el conocimiento existente.

Para tal efecto, Ausubel elaboró un modelo de enseñanza por exposición que básicamente promueve al aprendizaje significativo de las asignaturas escolares, por encima del aprendizaje de memoria por recepción

Los conceptos anteriores son algunas generalizaciones de la teoría de Ausubel denominada aprendizaje significativo. Sin embargo, existen también algunas consideraciones importantes que perfilan con mayor propiedad a la teoría del aprendizaje significativo.

¹⁰⁰ Op. cit., p. 84

¹⁰¹ Op. cit., p. 92.

Primeramente, el autor diferencia en el análisis del concepto de aprendizaje de contenidos con sentido, el sentido lógico y el sentido psicológico, ya que el primero corresponde a los propios contenidos, mientras que el sentido psicológico consiste en la capacidad de transformar ese sentido lógico de comprensión psicológica, que es lo que el alumno realiza durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, esto no quiere decir que el aprendizaje de contenidos sea sinónimo de aprendizaje significativo.¹⁰² (Rico Gallegos Pablo)

El aprendizaje de contenidos con sentido constituye el mejor mecanismo para lograr la adquisición de la información ambiental existente, mientras que en el aprendizaje significativo los contenidos tienen sentido únicamente de manera potencial, pues el alumno puede aprenderlos significativamente o no. Por ello, el sentido que tiene Ausubel es el enfoque hacia la consideración de contenidos con sentido, que a los procesos cognitivos del alumno, ya que, como se menciona, un proceso cognitivo se puede dar al margen de que el alumno comprenda o no el contenido.¹⁰³ (Rico Pablo)

5.4 Algunos conceptos de educación

Resulta posible que el uso genérico del término pedagogía, cause, si no confusión, sí alguna indefinición. Porque puede en un contexto determinado, referirse a la acción pedagógica propiamente dicha en donde quedan inmersos todos los elementos que conforman el quehacer educativo, desde el papel de la escuela, los métodos, la relación de los sujetos y sobre todo su incidencia en la sociedad; o bien referirse a sus componentes filosóficos o administrativas.

¹⁰² Op. cit., pp. 92-93.

¹⁰³ Op. cit., p. 93.

En todo caso, resulta necesario remitirse a la consideración del concepto de educación para establecer un enfoque pedagógico determinado.

La educación puede ser concebida como un medio a través del cual la sociedad actúa sobre las generaciones jóvenes con el fin de preservar su existencia y su ulterior desarrollo.

Talcott Parsons considera a la educación como un proceso socializante cuya finalidad central es un entrenamiento por medio del cual los individuos logren desempeñar sus roles futuros de una manera que se integren a su sistema cultural correspondiente.¹⁰⁴ (Salomon, Magdalena)

Por otra parte, el francés Pierre Bourdieu ha realizado un profundo análisis crítico acerca de la premisa básica de la planificación y realización educativa: la escuela como instrumento para resolver la desigualdad social.¹⁰⁵ (Salomon, Magdalena)

El sociólogo francés descalifica la validez de esa premisa y, afirma que la escuela no logre resolver dicha desigualdad, sino que, por el contrario, la favorece propiciando la reproducción de los estratos sociales existentes.

Para el norteamericano Henry Giroux quien concibió la teoría de la resistencia y que es una de las teorías más recientes e impactantes de la nueva sociología de la educación, considera a las teorías tradicionales de la educación, y aún los de la reproducción equivocada al suponer el cumplimiento de los modelos socializantes.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Op. cit., pp. 69-70.

¹⁰⁵ Op. cit., pp. 73-74.

¹⁰⁶ Op. cit., p. 124.

Giroux¹⁰⁷ reviste especial atención a la importancia de las concepciones personales de quienes participan en el proceso educativo, pues los actores del mismo presentan una velada, o abierta resistencia a aceptar los valores que la sociedad dominante pretende imponer.

La teoría de la resistencia ha sido abordada a partir de su evidencia en la clase cotidiana del aula, por la mexicana Elsie Rockwell.

Así, el perfil educativo de una sociedad dependerá de métodos pedagógicos, del papel del sujeto, del papel que la escuela juega dentro de la sociedad y de la corriente pedagógica que se implante, ya sea para continuar con el tipo de educación que sustenta a una clase determinada en el poder, o por el contrario el de propiciar una educación que promueva la ruptura logrando una transformación de la sociedad.

En este sentido es importante realizar un análisis a las corrientes pedagógicas que se han mantenido vigentes y rescatar su incidencia en la sociedad, asimismo, recuperar aquellos elementos teóricos que posibiliten el propiciar la construcción infantil de conceptos sociales.

5.5 Pedagogía liberal

Aparece como una justificación del sistema capitalista que, al defender su hegemonía, estableció una forma de organización social basada en la propiedad privada de los medios de producción, también denominada sociedad de clases.

La pedagogía liberal, por lo tanto, sería una manifestación propia del tipo de sociedad capitalista.

¹⁰⁷ Idem.

La pedagogía liberal sostiene la idea de que la escuela tiene la función de preparar a los individuos para el desempeño de papeles sociales, de acuerdo con las aptitudes que manifiesten.

Para ello, es necesario que los individuos aprendan a adaptarse a las normas y valores vigentes a través del desarrollo de la cultura individual.

Los contenidos, procedimientos, relaciones en esta pedagogía no tienen ninguna relación con la cotidianidad de los alumnos y mucho menos con la realidad social. Es la predominancia de la palabra del docente, de las reglas impuestas monológicamente dentro del aula y del cultivo exclusivamente intelectual.

5.6 Pedagogía nueva

El niño, se constituye en el eje de toda actividad educativa, en contraste con el tradicionalismo que considera al docente como el responsable y protagonista principal del proceso educativo.

A la escuela nueva se le ha definido como promotora de una educación en libertad para la libertad con características básicas como: autoeducación, autoaprendizaje y preponderancia de la actividad, según intereses.

En la escuela nueva el papel del maestro cambia en referencia a la pedagogía liberal de autoritario, pasa a ser una relación de afecto, siendo una característica general de la escuela nueva la condición elitista.

En este tipo de educación los métodos nunca llegaron a las clases más desprotegidas, debido a su tipo de educación burguesa y su alto costo por el múltiple material a utilizar.

La pedagogía nueva ignora la dinámica de la actividad individual, la dialéctica del aquí y ahora del grupo, la dinámica grupal y la dimensión institucional. Solamente preocupados por lo que sucede en las clases, de las nuevas técnicas y formas de relación, se tendía a olvidar el nivel institucional, el aparato estructural en que las clases estaban incluidas.

A la escuela nueva se le critica su falta de perspectiva política. Pues una pedagogía que no formule preguntas sobre el tipo de niño al que educa y la sociedad que debe construirse, es una pedagogía incompleta, una pedagogía que olvida factores esenciales y se pierde en ideales.

5.7 Pedagogía dialéctica

Esta pedagogía sustenta que el desarrollo del niño es la resultante de la interacción dialéctica entre lo orgánico y lo social, entre los individuos y el medio.

El niño es considerado como un ser que debe ser preparado para transformar su realidad.

Lejos de considerar un mecanismo estático a la educación. Ésta se podrá convertir en acción y movimiento.

El papel del maestro es respetar la individualidad de los alumnos, salvaguardando su espontaneidad.

Aquí, la escuela no debe permanecer cerrada a los problemas de la sociedad, desde luego la escuela no puede solucionarlos, pero tampoco olvidarlos y estar ajenos a ellos.

En síntesis la educación debe proponer la formación del trabajador, constructor de la nueva sociedad colectiva.

La escuela dialéctica desarrolla un proceso que según las exigencias de la vida exige, es una pedagogía entendida fundamentalmente como necesidad de trabajo con fines individuales o de trabajo en donde la cooperación de todos para el bienestar de todos en común. La escuela del trabajo es esencial, indistintamente, la escuela de la educación social.

5.8 Categorías de análisis

A continuación presentaremos un cuadro de características esenciales sobre las categorías básicas de las corrientes pedagógicas que hemos analizado.

	P. LIBERAL	P. NUEVA	P. DIALÉCTICA
E D U C A C I O N	Proporciona los elementos necesarios como habilidades, destrezas y contenidos cognitivos necesarios al adecuado funcionamiento de la sociedad.	Desarrollo único de los elementos individuales. Desarrollo de las potencialidades.	Construye espacios e reflexión crítica y propone una resistencia a la reproducción.
M A E S T R O	Le corresponde ser participe del desarrollo del modelo de la clase hegemónica preservando sus valores y patrones vigentes.	Fomentador del auto-aprendizaje.	Participa en la promoción del desarrollo autónomo. Promueve los valores.
A L U M N O	El alumno es considerado como agente pasivo	Individual único y con potencialidades.	Alumno crítico con posibilidad de emancipación.

CAPÍTULO VI

ENFOQUE O PERSPECTIVA DIDÁCTICA

La adecuada instrumentación didáctica que se utilice en el proceso de aprendizaje será en base al concepto que se tenga del mismo. La concepción del aprendizaje determina el uso de los instrumentos didácticos o de planeación.

De alguna manera la práctica docente tiende a ubicarse con límites al interior del aula, motivo por el cual es imposible su análisis mucho menos contemplando aspectos como: su organización, los contenidos, la dinámica interna del grupo, etc.

La instrumentación didáctica debe entenderse como parte del quehacer docente en constante replanteamiento, en continuas modificaciones, producto de revisiones de todo un proceso.

En este proceso el maestro deberá tener la capacidad de organizar los elementos que le permitan incidir en el mismo.

El maestro será capaz de conocer la situación real de los sujetos que aprenden, así como evaluar la instrumentación didáctica empleada.

La vida cotidiana escolar le proporcionará al maestro elementos de análisis, pues el acontecer del aula es una actividad circunstanciada con muchas determinaciones institucionalizadas y sociales.

6.1 Instrumentación didáctica en el enfoque tradicional

Cuando se habla de la educación tradicional se hace inmediata referencia a una imagen del profesor que se impone y habla decidiendo monológicamente y unos alumnos limitados a escuchar.

Regularmente se piensa que la educación tradicional pone en práctica primordialmente la formación del hombre que el sistema social requiere o necesita.

En este modelo cuenta principalmente la capacidad intelectual del sujeto, dejando a un lado los aspectos afectivo y social que muy poco aportaría al sistema.

Sistemáticamente este modelo determina al maestro la tarea de fomentar en los educandos, entre otras cosas, la conformidad a través de la imposición del orden y la disciplina, las cuales tiene sus orígenes en la familia.¹⁰⁸ (Engels, Federico; 1992)

El modelo tradicionalista encuentra su máxima expresión en la concepción ya clásica de que el espíritu del niño es una tabla rasa sobre la cual se imprimen los conocimientos.

La escuela tradicional, dice Justa Ezpeleta,¹⁰⁹ es la escuela en donde los modelos intelectuales y morales hay que alcanzarlos regulando nuestra inteligencia, encarnando nuestra disciplina, memoria, repetición y ejercicio de los mecanismos básicos que la posibiliten.

¹⁰⁸ Federico Engels. *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Ed. Quinto Sol. México, 1992. pp. 25-67.

¹⁰⁹ Justa Ezpeleta. "Escuela y clases subalternas". *Análisis de la práctica docente. Antología*. UPN/SEP. México, pp. 33-47.

En la educación tradicionalista se maneja un concepto de aprendizaje receptivo, se concibe como la capacidad para retener y repetir información. Dicho de otra manera, consiste en el registro de los estímulos del exterior y el producto del proceso de conocimiento, es un reflejo cuya génesis está en relación mecánica del objeto de conocimiento sobre el sujeto de conocimiento.

6.2 Instrumentación didáctica en la perspectiva de la tecnología educativa

El concepto de tecnología educativa nos remite a un contexto de discurso práctico acerca de técnicas específicas que son portadoras de formas de enseñanza tanto racionales como no racionales.

Algunas de las definiciones muy difundidas son las siguientes:

“Es el desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas y acompañantes de conocimiento prácticos para diseñar, medir y manejar colegios como sistemas educativos”

(Gagné, 1968)¹¹⁰

“Es la aplicación de un enfoque científico y sistemático con la información concomitante al mejoramiento de la educación”

(Chadwick, 1978)¹¹¹

“Es la aplicación práctica de los procedimientos organizados con un enfoque de sistemas para resolver problemas en el sistema educativo, con el objeto de optimizar la operación del mismo”

(Szezurk, 1978)¹¹²

¹¹⁰ Pablo Rico Gallegos. *Op. cit.*, p. 130.

¹¹¹ *Idem.*

Como puede verse, la tecnología educativa busca, por medio de la implantación de modelos administrativos sistematizados, la eficiencia, eficacia y progreso en la educación.

Se entiende por eficacia el grado de semejanza entre lo programado y sus resultados.

Se entiende por eficiencia la máxima producción con el mínimo de esfuerzo, sin que necesariamente deban utilizarse criterios económicos, al comparar los esfuerzos invertidos con la calidad del producto. La eficiencia busca, en el último de los casos, consolidar la eficacia establecida.

La tecnología educativa pretende aplicar el modelo empresarial a la escuela, es decir, que la educación apoye directamente al sistema productivo, con la intención de satisfacer las necesidades de éste.

Si bien es cierto que la tecnología educativa se propuso explícitamente a superar la problemática de la Escuela Tradicionalista, en la práctica esta idea de superación giró en torno a las formas, es decir, al Cómo de la enseñanza, sin cuestionar el Qué y el Para Qué del aprendizaje.

Una de las premisas de la tecnología educativa es el replanteamiento del rol del profesor con relación al alumno. Aquí el profesor cambia con respecto a la autoridad, pues ésta ya no reside tanto en la dominación de contenidos, sino por el dominio de las técnicas, condición que le sigue permitiendo el control de la situación educativa.

Para la tecnología educativa, en tanto se apoya en supuestos teóricos conductistas, entienden el aprendizaje como el conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que no operan en el sujeto como producto de

¹¹² Idem.

acciones determinadas y la enseñanza como el control de las situaciones en que ocurre el aprendizaje.

6.3 Instrumentación didáctica en la perspectiva de la didáctica crítica

La didáctica crítica rompe con el corte psicologista de las anteriores, pues su base es en cierto sentido sociológica. Es todavía una propuesta en construcción que tiene por objetivo fundamental el desarrollo de la actitud crítica. Entendiendo por actitud la predisposición conductual relativamente estable de sus elementos básicos: componentes cognitivos, componentes afectivos y componentes comportamentales.

La didáctica crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que replantea análisis críticos sobre la práctica docente, las instituciones educativas, sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

La función del profesor es la de propiciar una actitud crítica, para ello, debe renunciar expresamente a su papel directivo y autoritario dentro de la clase y, convertirse en un animador cultural.

En este modelo se considera al aprendizaje como un proceso dialéctico, apoyando esta aseveración en que el movimiento que recorre el sujeto al aprender, no es lineal, sino que implica crisis, paralizaciones, resistencias, retrocesos, etc.

Los sujetos iniciadores del aprendizaje no son sujetos abstractos sino seres humanos que participan siempre íntegramente en toda situación, en la cual intervienen; por eso se asume que cuando se opera sobre un objeto de

conocimiento, no sólo se está modificando al objeto, sino también al sujeto y ambas cosas a la vez.

Por ello, el modelo propone un proceso analítico que, mediante la participación decididamente activa, implique la transformación de las prácticas y de los valores educativos, y aún más, el cambio de las estructuras sociales.

En la didáctica crítica es indispensable el compromiso indeclinable de docentes, alumnos, padres de familia, etc., de analizar críticamente sus respectivas funciones sociales para mejorarlas substancialmente.

Finalmente, es importante recalcar al respecto de esta práctica docente que es eminentemente participativa. Sin embargo, no hay que olvidar las palabras del teórico más importante de la escuela de Frankfurt Jurgen Habermas¹¹³ en donde advierte que los conocimientos sobre investigación generados por una ciencia social crítica no impulsan y automáticamente a la acción, sino que es indispensable un proceso de ilustración de los participantes, con el fin de que entiendan una situación determinada y sean capaces de tomar decisiones al respecto.

Este modelo alude también a la práctica de una nueva sociología de la educación, analizando la práctica educativa en su contexto histórico y como obra e instrumento de la clase dominante.

La corriente crítica manifiesta una abierta preocupación por la vigencia de los enfoques positivistas que despojan a lo educativo de su carácter político e histórico. Jurgen Habermas y Henry Giroux, han hecho nuevas aportaciones que están permitiendo a la corriente crítica registrar avances significativos.

¹¹³ Pablo Rico Gallegos. *Op. cit.*, p. 149.

Uno de los máximos representantes de esta corriente es sin duda alguna Paulo Freire, pues su trabajo ha sido difundido a todo el mundo y cuyo mayor mérito ha sido el haber logrado incluir a la teoría dentro del contexto práctico. La pedagogía de Paulo Freire, que comenzó como un medio para habilitar a los campesinos brasileños oprimidos, ha asumido a lo largo de años y status legendario. Pocos educadores han avanzado a tan grandes pasos con tanto conocimiento y con tal determinación por las fronteras del lenguaje y la cultura.¹¹⁴ (Mc. Laren Peter)

¹¹⁴ Op. cit., p- 153.

CONCLUSIONES

Fue explicada la hipótesis planteada al inicio del trabajo: una de las causas principales de que nuestros niños no construyan sus propios conceptos sociales se debe en mayor parte a que el docente no tiene los elementos teórico-metodológicos necesarios para proporcionarle ese proceso de construcción.

El docente cumple en nuestros niños la función de proporcionarles los elementos teórico-prácticos necesarios para que ellos desarrollen o construyan sus propios conceptos sociales.

Este trabajo concluye como una clara pretensión de validez teórica para fundamentar el ejercicio de las funciones docentes. Sin duda alguna al logro de la construcción de estrategias para el proceso de aprendizaje "Construcción infantil de conceptos sociales".

Los conceptos sociales hacen referencia a distintos aspectos de las relaciones humanas; dignidad, moral, libertad. Sin embargo, en todos éstos lo importante es la exigencia de obtener el reconocimiento de los demás como fin y no como medio, es exigencia de ser igual ante los demás, de gozar de los mismos derechos, de tener la posibilidad de construir los conceptos sociales propios; de participar en la transformación de nuestro mundo social y cultural logrando la propia transformación como miembro de la especie humana.

La educación escolar es el espacio apropiado, el canal de transmisión de la esfera de los saberes cotidianos a los saberes especializados y viceversa. Habilita a los sujetos participar en las instituciones y las integraciones sociales que virtualmente introducen valores-conceptos en ellas.

Las finalidades expresadas en el Artículo Tercero y la Ley General de Educación se sintetizan en la dignidad humana. Por ello, la escuela es la estructura básica, es el conjunto de interacciones que distribuyen derechos, deberes, formas de participación que corresponden a cada uno de los protagonistas del proceso educativo. Para que la estructura escolar y el docente cumpla y sea condición de posibilidad de este proceso de construcción, es necesario que haga propiciar la participación de sus integrantes en un ambiente adecuado para la acción comunicativa.

Se establece que en la medida que los sujetos transformen cualitativamente su realidad, son sujetos en posibilidades de construir sus conceptos sociales.

Se asume a la dialéctica como la parte epistemológica que rompe con los modelos mecanicistas de las prácticas educativas, pues indudablemente la dialéctica propone desarrollar en los alumnos las potencialidades que permiten la construcción de sus propios conceptos sociales.

Se establece como fundamento psicológico de este trabajo de investigación la psicología de Jean Piaget, la psicología dialéctica de L. S. Vygotski y la psicología genético-dialéctica de H. Wallon. Así como las aportaciones de L. Kohlberg. Pues todos ellos coinciden en aspectos fundamentales del proceso de desarrollo del niño como la moral, la emoción, el juicio, el ambiente social, etc., que dan pauta a que nazca la conjugación de estas corrientes en una nueva denominada "constructivismo".

En el aspecto sociológico se toma a la teoría de la reproducción-resistencia y a la sociología de Jurgen Habermas como las corrientes que sustentan el trabajo escolar. Pues la primera se establece como elemento dinámico del saber cotidiano, sustenta que la interacción entre sujeto y objeto

da como resultado la totalidad pensada; la segunda establece el proceso denominado acción comunitaria derivado de un interés cognoscitivo-práctico que es orientado por normas colectivas. La acción comunicativa es el proceso de entendimiento en la interacción entre maestro y alumno para propiciar la construcción recíproca de conceptos escolares.

La acción comunicativa concluye como condición en el proceso educativo en el que las personas y la comunicación cotidiana son fundamentales.

En el aspecto pedagógico se toma a la pedagogía dialéctica pues nos sustenta la congruencia con las corrientes anteriores porque mantiene una constante interacción entre los individuos, el medio físico y el medio cultural. Considera que el niño es capaz de transformar su realidad a través de una constante dinámica en donde el papel del maestro es salvaguardar la espontaneidad e individualidad del niño.

La pedagogía colectiva en síntesis, trabaja por una educación social, colectiva y cooperativista.

Se retoman algunos elementos valiosos de las corrientes no consideradas como el hecho de que se hayan constituido como paradigmas científicos de un tiempo y contexto determinado. Sin embargo se elige a la didáctica crítica como la instrumentación que logra desarrollar los componentes cognitivos, afectivos y sociales en el individuo.

SUGERENCIAS

Se sugiere una necesaria revisión a los conceptos teóricos analizados que permita la construcción de estrategias para que nuestros niños construyan sus conceptos sociales.

Es importante establecer la red de interconexión entre las corrientes revisadas con el objeto de establecer su congruencia y poder construir las estrategias adecuadas al proceso de construcción de conceptos sociales.

La construcción de los conceptos sociales se puede realizar a través de lograr la práctica de valores relacionando elementos importantes como la acción comunicativa, la racionalización social y la interacción racional con la naturaleza y los demás.

Se sugiere a la acción comunicativa como elemento fundamental para la construcción de conceptos sociales, pues el sujeto tiene que ser oyente y hablante que tematice situaciones de acción, aportando sus razones de validez que apoyen sus emisiones en relación con su realidad objetiva y subjetiva, interpretando de igual manera las razones que los demás aportan, buscando el logro del reconocimiento recíproco.

La práctica docente es un ingrediente básico en la construcción infantil de conceptos sociales. Para ello, el quehacer docente debe de ejercer como una praxis, es decir, como una constante acción consciente, creativa y renovadora, en la que tiene especial lugar la dialéctica como proceso transformador.

BIBLIOGRAFÍA

BERGÉ, André. **La libertad en la educación.** Buenos Aires, 1959. Grupo Escolar. Antología. UPN/SEP. México, 1985.

E. WOOLFOLK y Nicolich Lorraine Mc. Cune. **Una teoría global sobre el pensamiento. La obra de Piaget.** Teorías del Aprendizaje. Antología. UPN/SEP. Méx., 1985.

E. WOOLFOLK, Anita y Nicolich Lorraine, Mc. Cune. **Concepciones cognitivas del aprendizaje.** Teorías del Aprendizaje. Antología. UPN/SEP. Méx., 1985.

ENGELS, Federico. **El origen de la familia, la propiedad privada y el estado.** Ed. Quinto Sol, 1992.

EZPELETA, Justa y Elsie Rockwell. **Escuela y clase subalternas.** Análisis de la práctica docente. Antología. UPN/SEP.

JEAN, Piaget. **El criterio moral en el niño.** Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Antología. UPN/SEP. México, 1985.

Seis estudios de psicología. Ed. Ariel, México, 1996.

MARTÍNEZ FLORES, Irma Patricia. **Contrucción de propuesta sobre la integración de actividades en la asignatura de civismo, para propiciar en los alumnos un pensamiento crítico-reflexivo.** UPN. LEPEP'85.

MORRIS L. Bigge. **Como describen el proceso de aprendizaje las dos familias de teorías contemporáneas del aprendizaje.** Teorías del aprendizaje. Antología. UPN/SEP. México, 1985.

QUESNEL GALVÁN, Lucía. **Los niños que "se portan mal" en la escuela.** Proyecto Estratégico No. 1. UPN/SEP. México, 1985.

RICO GALLEGOS, Pablo. **Hacia una práctica docente razonada.** México, 1997.

SALOMON, Magdalena. **Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación social como fenómeno.** Sociedad, pensamiento y educación Y. Antología, UPN/SEP. México, 1985.

SCHMELKES, Sylvia. **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.** SEG., 1995.

SWENSON, Leland C. **Jean Piaget: Una teoría maduracional-cognitiva.** Teorías del aprendizaje. UPN/SEP. Méx., 1985

SWENSON, Leland C. **Skinner: refuerzo o condicionamiento operante.** UPN. Antología de Teorías del aprendizaje. Méx., 1985.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje.** Ed. Pléyade, Argentina. UPN. Antología de Paquete del autor Jean Piaget del sexto curso optativo de la LEB'79.

YUREN CAMARENA, María Teresa. **Eticidad, educación en la obra de J. Habermas.** UPN/SEP. México, 1994.

_____ **Eticidad, valores sociales y educación.**
UPN. México, 1995.

_____ **Sujeto, eticidad y educación en la obra de Hegel.** UPN. México, 1993.