

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 094

EL MAESTRO CONSTRUCTIVISTA:

La visión psicopedagógica del constructivismo, base necesaria para
la transformación cualitativa de la práctica docente tradicional en la
escuela primaria

Tesis

(Propuesta pedagógica)

Que para obtener el Título de
Licenciado en Educación Básica

Presenta

Álvaro De la Peña Hernández

Asesor: Prof. y Lic. Antonio Meza

ABRIL DE 1999.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1

MARCO FILOSOFICO- SOCIAL

1.1 Relación Filosofía -Educación

1.1.1 La Filosofía Marxista

1.2 Antropología Marxista

1.2.1 Concepto de hombre

1.2.2 Educación, Sociedad e Historia

CAPÍTULO 2

MARCO PSICOPEDAGÓGICO

2.1 Corrientes Psicopedagógicas

2.1.1 Teoría del Condicionamiento

2.2 Teorías mediacionales

2.2.1 Psicología gen ético -cognitiva

2.2.2 La Psicogénetica Social

2.2.3 La Psicogénetica Soviética

2.3 El Constructivismo

CAPÍTULO 3

MARCO CRÍTICO REFERENCIAL

(La Práctica Docente Tradicional)

- 3.1 El maestro de educación primaria (Una aproximación a la crítica de su desempeño)
- 3.2 La escuela primaria actual
- 3.3 La escuela y la comunidad

CAPÍTULO 4

LA PROPUESTA: UNA ESCUELA CONSTRUCTIVA

- 4.1 La propuesta: el constructivismo
- 4.2 El maestro facilitador de un ambiente autogestivo
- 4.3 La alternativa escolar
- 4.4 Propuesta de actividades didácticas de corte constructivista

5.- CONCLUSIONES

7.- BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCION

El presente trabajo tiene como uno de sus propósitos fundamentales establecer la relación que existe entre filosofía y educación para orientar la labor docente del maestro. Concretamente, deseo evidenciar el vínculo entre la filosofía marxista y el constructivismo, representado básicamente por Vigotski y Henry Wallon.

La filosofía marxista es la base fundamental donde se asientan los elementos que orientan el pensamiento educativo de la psicopedagogía constructivista; pretende desarrollar una Teoría que permita construir las bases de una filosofía de la educación encaminada a la construcción de teorías educativas críticas y transformadoras, que puedan sustentar una práctica docente distinta a la tradicional.

Únicamente la filosofía marxista nos aporta una visión integral del hombre, imbuido de un espíritu transformador de la realidad social, a través de la cual puede desarrollarse una reflexión crítica y constructiva de la educación. Sin embargo, no es propósito de este trabajo agotar hasta sus últimas consecuencias, la exposición de principios básicos de la filosofía marxista de la educación, sino únicamente retomar los elementos fundamentales para establecer el vínculo con la psicopedagogía constructivista, y fundamentar el papel que tiene el maestro a la luz de estos enfoques, que considero, constituyen la base para una propuesta pedagógica que busca la transformación objetiva, racional y humanística de la práctica docente en la

escuela primaria.

Para ello, en el primer capítulo abordo el marco filosófico social, ya que “toda práctica docente parte de una concepción específica del hombre, del mundo y de la sociedad”¹. Dicho concepto determinará la orientación de la tarea educativa en un momento histórico determinado. En este apartado se establece la concepción filosófica que sustenta esta propuesta, es decir, se desarrolla la visión de hombre y consecuentemente el concepto de educación acorde con la misma.

En el segundo capítulo hago un breve análisis de las diversas corrientes psicopedagógicas existentes, dentro de las cuales se puede ubicar el origen y desarrollo del constructivismo; haciendo una diferenciación entre las dos grandes corrientes del aprendizaje: Por una parte las teorías asociacionistas, que conciben el aprendizaje como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas provocado y determinado por condiciones externas al individuo. Por otra parte, están las teorías mediacionales, las que consideran que en todo aprendizaje intervienen las peculiaridades de la estructura interna del individuo; es precisamente dentro de estas últimas en las que puede ubicarse al constructivismo, el cual considera, además los factores del medio social que rodean al individuo y determinan, en última instancia, el proceso de desarrollo.

Otro objetivo igualmente importante y fundamental de este desarrollo, es dar

¹ Antonio Meza.- Marx, Engels y la educación, p .22

respuesta a dos cuestiones que lo animan y que en última instancia son su motor. Estos planteamientos-nacen de una gran preocupación acerca de las causas por las que el Sistema Educativo Nacional no puede llegar a ofrecer resultados superiores en cuanto a calidad-son:

1) ¿Cuál es la fundamentación-guía filosófico-social y psicopedagógica-que orientan la práctica docente tradicional y cómo ha influido en los resultados educativos de baja calidad en nuestro nivel básico de educación?

2) ¿Cuál es la concepción filosófico-social y pedagógica que debe orientar la práctica docente como la mejor alternativa para elevar la calidad de servicios formativos que ofrece la escuela primaria?

El objetivo final del trabajo por supuesto es el de demostrar la hipótesis que pretende responder y satisfacer el problema planteado anteriormente y que es:

El marco psicopedagógico que ofrece el constructivismo es la base necesaria que necesita la práctica docente tradicional en la escuela primaria para su transformación cualitativa.

El planteamiento del problema va orientado a responder la siguiente interrogante: ¿Qué es lo que necesita la práctica docente tradicional en la escuela primaria para lograr su transformación cualitativa?

Por ello en el tercer capítulo, desarrollo lo que podríamos llamar la aproximación a la crítica del desempeño del maestro tradicional; es decir, analizo la preparación inadecuada del maestro de educación primaria, pues es indispensable para intentar mejorar el nivel de la práctica docente que

responda positivamente a las necesidades de la realidad social. Dicho análisis se ejemplifica en fuentes documentales y en un estudio de caso en el que muestro, a través de la observación directa de desempeño del maestro y los efectos de esa práctica educativa en los alumnos; para concluir con la propuesta del papel que debiera asumir desde la perspectiva del constructivismo.

Así en el cuarto capítulo: “Una Escuela Constructiva”, realizo una propuesta crítica del ambiente escolar, resaltando la importancia de estimular al maestro en su formación y actualización permanente, apelando a su creatividad para diseñar y llevar a la práctica secuencias didácticas derivadas del estudio, la reflexión y la crítica a la propuesta oficial, que sean una alternativa para transformar la realidad educativa en beneficio de la sociedad a la que sirve.

Este planteamiento se basa en la tercera tesis de Feuerbach en la que Marx resalta la actividad revolucionaria.

“La Teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado, conduce, pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse

*racionalmente como práctica revolucionaria”*²

La relación educador-comunidad es el resultado de un proceso dialéctico en el cual, el primero es parte de la segunda y ambos se influyen mutuamente determinando el proceso educativo, lo cual hace necesaria la modalidad pedagógica que sustenta de manera esencial la educación permanente, para buscar congruencia entre sus prácticas y objetivos.

Esta educación permanente constituye para el Estado una obligación para poder garantizar la actualización y superación profesional del educador, ya que éste último es pieza fundamental de la enseñanza y el proceso formativo del hombre.

La educación permanente tiene una perspectiva de conjunto que engloba los diferentes aspectos del proceso educativo. Sobre esta perspectiva -Jaime Castrejón y Ofelia Ángeles- comentan: “...la empresa educativa no será eficaz, justa ni humana si no se transforman radicalmente el acto educativo, el espacio educativo y el tiempo de la educación”.³

El análisis de nuestro sistema educativo es esencial, y más aún el del nivel básico, para crear las condiciones necesarias de una educación permanente, que den al educando las bases de la autonomía para enfrentarse con los retos que le da la vida.

² Carlos Marx “Tesis sobre Feuerbach” en Obras Escogidas. p.8

³ Jaime Castrejón et. all. Educación Permanente p. 25

En términos de Antonio Meza: *“...La educación permanente nace de la relación dialéctica entre el hombre y la sociedad, entre la educación sistemática y la desorganizada entre teoría y práctica educativas, entre pasado, presente y futuro. “Es la educación en la vida y para la vida, lo único que podría cancelarla sería la muerte”⁴.*

Es decir, la educación verdadera conlleva al educador a la autoeducación, para estar en condiciones culturales, académicas, didácticas, humanísticas, creativas y sociales de orientar a sus alumnos.

El maestro constituye una parte esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Definir el papel que desempeña es una tarea compleja, debido a la multitud de acciones que realiza. Es aún más importante determinar el papel que debe realizar en un ambiente escolar activo. La educación actual exige que el maestro tenga un cambio radical de hábitos y actitudes que contribuyan a lograr la participación y la reflexión del alumno. La educación tradicionalista hacía al maestro omnisciente; y su función se concretaba sólo a “enseñar”, mientras que el constructivismo enfatiza el aprendizaje del alumno.

Este planteamiento pretende esclarecer la función que debe realizar el maestro, partiendo de un enfoque constructivista, que considere los intereses particulares de los niños; resalte el respeto a la emotividad del niño para lograr una educación humana, haciendo del entorno escolar un sitio en el que el niño se recree y aprenda; una alternativa al conflicto familiar que padecen muchos

⁴ Antonio Meza “La educación permanente y el nuevo educador”. En Xitli. P.19

niños.

Evidentemente, deseo dejar enunciado este planteamiento para ponerlo a disposición del maestro que tenga interés en buscar nuevas alternativas a su labor docente, que beneficien la creatividad y la emotividad del alumno de educación básica.

La nueva pedagogía, los nuevos planes y programas de estudios, las nuevas experiencias en el territorio educativo, han demostrado que, pese a los adelantos técnicos, científicos y tecnológicos no han logrado, afortunadamente, suplir la tarea del maestro.

El maestro es una de las piezas claves de la enseñanza formal, toda vez que es él quien organiza, planea, orienta y consume el proceso educativo. No obstante, es necesario precisar y replantear el papel del maestro como un elemento trascendental para lograr que el niño encuentre en la escuela un ambiente acorde con sus intereses ya que las prácticas del maestro tradicionalista, lesionan la emotividad del alumno, provocando su rechazo a la escuela.

Es entonces de esencial importancia, rescatar la labor que realiza el maestro convirtiéndolo en el valuarte de la educación moderna, activa y creativa: constructiva. Por ello, el maestro constructivista debe fundamentarse en una práctica docente que tome en cuenta los intereses de los alumnos, para despojarse de actitudes autoritarias y hacer de su labor una tarea plausible, de respeto a los niños, emotiva y dignificante. Ello, es necesario para que él mismo sufra una transformación, a través de su actualización y superación

profesional permanente.

Definir el papel que debe jugar el maestro en un enfoque constructivo, nos plantea la necesidad de analizar diferentes visiones en torno a este problema. La investigación que me propongo realizar, no contempla ese fenómeno en sus diferentes facetas; por ello, a continuación delimito otros propósitos básicos o demandas que mi trabajo, pretende lograr:

- Provocar la reflexión del maestro, sobre la necesidad de demandar condiciones para su actualización y superación permanente
- Promover prácticas educativas basadas en fundamentos científicos acordes con los intereses psicológicos de los alumnos.
- Rescatar los elementos centrales de la Teoría psicogenética y la Teoría de la efectividad para proponer los procedimientos didácticos que relacionen el desarrollo intelectual y emotivo del alumno.
- Fundamentar teóricamente la función que debe desempeñar el maestro en un enfoque esencialmente constructivo, como parte fundamental en la búsqueda de alternativas que generen un ambiente escolar propicio para el desarrollo de los alumnos, tomando como base los principios filosóficos de la Teoría marxista para definir el tipo de hombre que debe formar, acorde con su concepción de mundo, sociedad y educación.

La hipótesis central de este trabajo, está enunciada de la siguiente manera:

La práctica docente tradicional no ha sido capaz de formar alumnos que puedan enfrentar con éxito los retos que le presenta la realidad actual, por lo que se hace necesario retomar los principios y fundamentos de la Teoría psicopedagógica del constructivismo, en la formación y actualización de educadores así como de alumnos para hacerlos críticos, reflexivos y capaces de tomar las decisiones necesarias para resolver dichos problemas.

El maestro que busca transformar su quehacer educativo por uno más participativo, en el que prevalece la opinión, la autogestión, la libertad y la sensibilidad del niño, crea las condiciones propicias para el desarrollo natural de su personalidad, y al mismo tiempo para su propia transformación profesional y humana.

Siendo la escuela el recinto en que el niño convive con otros compañeros gran parte de su vida, es necesario considerar que éste sea un espacio agradable y propicio para la formación integral del educando, el papel del docente para lograr este objetivo es fundamental, por ello, el problema planteado va encaminado esencialmente al logro de una nueva práctica docente.

CAPÍTULO 1

MARCO FILOSOFICO SOCIAL

“El marxismo parte de una especial visión antropológica del trabajo humano. El hombre ha creado el instrumento, pero su asimilación transforma su propia naturaleza. El lenguaje, a su vez, es otro instrumento con dos funciones complementarias: en el plano social (extrapsicológico) sirve como medio de comunicación y en el plano interno (intrapsicológico), como medio de reflexión”.

(Carretero M. “Principales contribuciones de Vigotsky y la psicología evolutiva soviética” Alianza Editorial, Madrid 1986).

1.1 Relación filosofía-educación

La dialéctica de interacción hombre -medio es el principio que explica la relación de la orientación educativa con la orientación social; es decir, la filosofía que profesa el hombre es producto del medio en el que se desarrolla, pues es la forma como concibe al mundo; y es esta concepción del mundo la que dará el rumbo al quehacer educativo.

La filosofía marxista se concibe como una filosofía de la totalidad, pues incluye elementos de economía, sociología, filosofía, política, así como elementos de otros ámbitos entre los que se incluye la educación.

En este sentido la filosofía marxista, concibe que todos los hombres son producto de las circunstancias y es la base para que el hombre oriente su tarea educativa a modificar esas circunstancias, y con ello, se modifique a sí mismo.

“(...) todo sistema educativo -como propuesta o como proyecto, como modelo y como realidad presupone una determinada filosofía que es su base y guía (...)”⁵

No puede concebirse a la educación sin un sustento filosófico que la fundamente. Una concepción filosófica específica es la base que determina los elementos, los fundamentos y la finalidad de una propuesta educativa.

⁵ Meza Antonio Op. Cit. p 22

“Toda actividad humana se orienta implícita o explícitamente por una concepción específica de hombre, mundo y sociedad. La educación como una de las actividades básicas del hombre no escapa a esta condición, de ahí que todo quehacer educativo esté fundamentado en una filosofía, misma que le da, en primera y en última instancia, sentido y explicación.”⁶

En este caso, la concepción y los principios de la filosofía dialéctico-materialista son los que orientan el sentido del constructivismo, pues de entre la amplia gama de concepciones filosóficas, es la que a mí entender, sostiene y postula los principios para el logro de una práctica verdadera de educación omnilateral. La concepción dialéctico-materialista, particularmente el pensamiento de sus fundadores y la de Antonio Gramsci, constituyen una posición ante el mundo que reconoce el carácter total, histórico, social, contradictorio y constructivo del hombre y en consecuencia, de la educación...

1.1.1 Filosofía Marxista

La filosofía marxista tiene cuatro pilares a través de los cuales se desarrolla su Teoría: la dialéctica, el materialismo, el materialismo dialéctico y el materialismo histórico.

a) Dialéctica: Estudia las leyes generales del desarrollo de todo

⁶ Loc. Cit.

conocimiento y del ser. Son las leyes de la dialéctica: la transición de los cambios cuantitativos a los cualitativos, la negación de la negación, la unidad y la lucha de los contrarios como fuente de todo desarrollo.

b) Materialismo: El materialismo es uno de los aspectos cordiales de la filosofía (el otro es el idealismo), afirma que el mundo es cognoscible y juzga el conocimiento reflejo de la realidad anterior

c) Materialismo dialéctico: Es el sistema filosófico -científico, el método de conocimiento y transformación revolucionaria del mundo, la base filosófica de la cosmovisión científica de la clase obrera y de otras fuerzas que combaten por el socialismo. Su objeto lo constituyen las leyes más generales del desarrollo de la naturaleza, de la sociedad y el pensamiento.

d) Materialismo histórico: Considera todos los fenómenos en interconexión, en proceso de desarrollo y cambio, pone al descubierto las contradicciones internas y la lucha entre ellas que condicionan este proceso.

Los dos primeros constituyen la base fundamental sobre la cual se sustentan los dos últimos, los cuales conforman el aporte principal de Marx a la ciencia.

Marx retorna el método dialéctico de Hegel y lo aplica a su concepción materialista de la historia. Para el idealismo, el pensamiento es lo primero, la acción y la naturaleza se encuentran subordinadas a éste. Para el materialismo en cambio, lo único real y primero es la naturaleza, ésta existe independientemente de cualquier filosofía y es cognoscible.

“La naturaleza existe independientemente de toda filosofía, es la base sobre la que crecieron y se desarrollaron los hombres, que son también, de suyo, productos naturales. Fuera de la naturaleza y de los hombres no existe nada y los seres superiores que nuestra imaginación religiosa se ha forjado no son más que otros tantos reflejos fantásticos de nuestro ser”.⁷

El materialismo compendia los nuevos progresos de las ciencias naturales, ve a la historia como un proceso de desarrollo, de acuerdo con ello, la naturaleza tiene también su historia en el tiempo. Tanto en uno como-en otro caso, el materialismo es esencialmente dialéctico. Parte del reconocimiento de la materia como base única del mundo, de la concatenación universal de los objetos y fenómenos, del movimiento y desarrollo del hombre como resultado de la acción de sus propias contradicciones internas.

El análisis económico de Marx se distingue por su marco histórico, su interpretación histórica tiene profundas raíces filosóficas, raíces que tuvieron su origen en la filosofía hegeliana. No obstante esta influencia, mientras que para Hegel la dialéctica, como principio y patrón estructural del desarrollo partía del Ser abstracto como mente o “*espíritu*”, para Marx la dialéctica del desarrollo partía de la naturaleza y del hombre como, desde un principio una parte integral de la Naturaleza. Pero siendo parte de ésta y sujeto a sus leyes, el hombre tiene la posibilidad de transformarlo de luchar con ella.

⁷ Federico, Engels. Ludwing Feurbach y el fin de la Filosofía clásica alemana. P. 63

*“La historia humana, así pues, empezó con esta dialéctica de la lucha del hombre con la naturaleza y esencialmente consistió en las distintas formas y etapas asumidas por el trabajo productivo en su desenvolvimiento y progreso”.*⁸

La concepción marxista de la historia considera a los hombres como autores y actores de su propia historia. Según Marx, el hombre se distingue de los animales desde el momento en que empieza a producir. Las condiciones objetivas que determinan el modo de producción, así como la organización social, influyen en el hombre, en sus ideas e intereses. En este contexto, las instituciones tienen una especificidad dentro de cada modo de producción.

La concepción materialista de la historia no tiene nada que ver con la vulgarización que se pretende hacer de ella al reducirla y tergiversarla como el impulso o impulsos “materialistas” o “económicos”, fundamentales en el hombre.

*“Marx definió sucintamente su propio método histórico... el modo como los hombres producen sus medios de vida depende ante todo, de la naturaleza misma, de los medios de vida con que se encuentra y que se trata de producir (...) lo que los individuos son depende, por tanto, de las condiciones materiales de su producción”.*⁹

Para el materialismo histórico el mundo real está constituido por: la naturaleza

⁸ Maurice Dobb. Marx como economista. p 22

⁹ Erich Fromm. Marx y su concepto de hombre. p.22

y la historia. La naturaleza es lo que existe, el concepto que se tiene es una imagen de la realidad. Para Hegel en cambio se trata de desarrollar las ideas y los conceptos que existen desde la eternidad.

Con respecto a la misión de la filosofía, Engels establece una diferenciación entre el desarrollo de la naturaleza y el de la sociedad. En la primera, prescindiendo de la acción inversa ejercida por los hombres, existen leyes generales a las que se ajustan todos los fenómenos con base a una lógica interna. En la historia de la sociedad, todos los hombres están dotados de una conciencia, aquí nada ocurre sin una intención, sin un fin propuesto. El curso de la historia también se rige por leyes generales de carácter interno, aun cuando aparentemente los hechos históricos pudiesen estar presididos por el azar:

*“Los hombres hacen su historia cualesquiera que sean los rumbos de ésta, al perseguir cada cual sus fines propios, propuestos conscientemente. La resultante de estas numerosas voluntades, proyectadas en diversas direcciones de su múltiple influencia sobre el mundo exterior, es precisamente la historia”.*¹⁰

Para Hegel la filosofía se circunscribía al pensamiento del sujeto aislado, abstracto; en Marx el estudio de los fenómenos está dado por las acciones y motivaciones colectivas.

¹⁰ Adolfo Sánchez Vázquez. Filosofía de la praxis. p.41

Desde el enfoque marxista, la historia de la humanidad atraviesa dos momentos; en el primero, es el dominio de la naturaleza sobre el hombre, en el segundo, el dominio es del hombre sobre la naturaleza, y esto se da cuando el hombre ha podido manipular las herramientas que él mismo ha creado y con su fuerza de trabajo transforma a la naturaleza. De esa manera el hombre muestra su capacidad de transformación tanto de la naturaleza como de su propia realidad social. Esta doble relación se establece como premisa pedagógica, ya que determina la formación del hombre en tanto que él al transformar su realidad natural y social, se transforma así mismo.

Esta concepción marxista del hombre como transformador, es lo que rescata precisamente la corriente psicopedagógica del constructivismo, al permitir que el niño construya su propio conocimiento y con él la transformación de su entorno.

Asimismo, sienta las bases epistemológicas sostenidas por la corriente constructivista. La idea básica es una apropiación progresiva del objeto por el sujeto. El carácter constructivo del conocimiento se refiere tanto al sujeto que conoce como al objeto conocido ambos aparecen como el resultado de un proceso permanente de construcción. A esta postura constructivista también subyace la adopción de una perspectiva materialista, histórica y dialéctica, por cuanto a la cognoscibilidad del objeto, reflejo de la realidad en desarrollo y cambio, evidenciada por las contradicciones que condicionan su transformación.

1.2 Antropología Marxista

1.2.1 Concepto de hombre

Todo lo que mueve a los hombres tiene que pasar necesariamente por sus cabezas, pero la forma que adopte dentro de ellas depende de las circunstancias. Los móviles que dan giro a la historia no son los móviles de hombres aislados, lo que mueve a grandes multitudes, pueblos en bloque y a clases sociales, constituyen un proceso continuado que se traduce en grandes cambios históricos:

*“En la historia moderna al menos queda demostrado, por lo tanto, que todas las luchas políticas son luchas de clases pese a su inefable forma política, pues toda lucha de clases es una lucha política, giran en último término en torno a la emancipación económica “.*¹¹

En este sentido, el Estado deja de tener un carácter fortuito y natural que pretendió dentro del Idealismo y se constituye como elemento que legitima las relaciones sociales que se derivan de un determinado modo de producción.

Los resultados de las investigaciones realizadas por Marx se plasmaron tanto en un nuevo carácter de la filosofía y la historia, como en una concepción del hombre y del mundo más amplio en donde surgen nuevos conceptos y los ya existentes adquieren una nueva orientación que permite explicar el origen de las contradicciones sociales.

¹¹ Ibíd. p. 20

La filosofía de Marx ha tenido como una de sus preocupaciones básicas la reflexión sobre el hombre. Su antropología filosófica es la base de su concepción revolucionaria en general y su propuesta pedagógica en particular

El hombre no es considerado, dentro de este enfoque, como un objeto de la acción educativa, sino como un sujeto dinámico de su propia acción educativa.

Por ello, el constructivismo tiene vinculación con esta visión filosófica del hombre, al proponer que el alumno sea un sujeto dinámico que interactúe con el objeto de conocimiento.

Tomando en cuenta que la educación es sólo uno más de los espacios o regiones ideológicas que inciden en la formación total del individuo, apoyados en la filosofía marxista, este trabajo concibe al hombre en los siguientes términos:

Natural: el hombre se define como un ser natural en dos sentidos: como parte de la naturaleza y como un ser natural que se sitúa frente a ella. El hombre es un ser vivo que se halla dotado de fuerzas naturales, existen en él dotes y capacidades, posee sentidos. Es un ser que padece y que al igual que los animales y las plantas está condicionado por la naturaleza exterior a él, pero a diferencia de éstos últimos, él condiciona también a la naturaleza al transformarla con su trabajo.

“El hombre como ser natural no sólo pertenece a la naturaleza, sino que la naturaleza le perteneciera a él y consecuentemente es naturaleza para otro

ser".¹²

Al caracterizar al hombre como ser natural, Marx lo concibe como un ser paciente, que sufre, que está condicionado pero al mismo tiempo, posee cualidades propias que le permiten transformar la naturaleza. Dicha caracterización se desprende de su condición de ser sensible. Se habla de sensibilidad en dos planos:

a) En el sentido de la sensorialidad que da al hombre la posibilidad de percibir objetos exteriores a él.

b) Sensible en tanto que tiene la capacidad de sentir, de relacionarse con otros. Es un ser que sufre, en cuanto necesita de los objetos que están fuera de sí, vive en medio de necesidades y como ser natural, dispone de un número limitado de fuerzas para satisfacerlas. Por último, es un ser apasionado, siente lo que sufre:

*“La pasión es la fuerza esencial del hombre, que tiende enérgicamente hacia su objeto”.*¹³

-*Genérico: (único).*- El hombre es un ser natural, es también un ser humano. Posee rasgos propios que lo distinguen de otros seres vivos.

¹² Adolfo Sánchez Vázquez. Filosofía y economía en el joven Marx. P. 23

¹³ Loc. cit.

*“Ser natural humano quiere decir un ser que es para sí por tanto, un ser genérico y como tal debe necesariamente actuar y afirmarse tanto en su ser como en su saber”.*¹⁴

El hombre es capaz de captarse a sí mismo en su especificidad, como género distinto de las demás especies, la característica que permite esta distinción es la conciencia humana. El hombre es capaz de diferenciar su actividad vital, no consumirse en ella como sucede entre los animales, de convertirla en objeto de su conciencia y de su voluntad, se produce en él un desdoblamiento de su sensibilidad: el hombre posee una vida interior y otra exterior, establece una relación consigo mismo ya la vez, con sus semejantes en la actividad vital que desarrolla conscientemente.

El hombre es un ser genérico en la medida en que objetiva y exterioriza sus cualidades naturales y humanas; esto sólo es posible cuando es capaz de darse a otros como así mismo.

Marx señala que en la sociedad burguesa, resulta casi imposible acceder a dicho carácter genérico por los vicios ideológicos, los prejuicios y la desigualdad que en ellos impera.

-Social.- La sociabilidad es una cualidad del hombre como ser genérico, es una manifestación cualitativa de sus sentidos, necesidades y de su propia conciencia, todo individuo encarna las características del medio social. Sólo

¹⁴ *Ibíd.* P. 20

entrando en contacto con los demás el hombre tiene conciencia de sí.

*“La sociedad es la realización del género, y, por tanto, el hombre como ser genérico, sólo existe en y por la sociedad”.*¹⁵

En una sociedad dialéctica, hombre y sociedad se producen mutuamente. Marx plantea que sólo en una comunidad real (comunismo) será posible desplegar en todas sus manifestaciones la cualidad genérica del ser humano.

-Total, Libre y Universal.- La universalidad del hombre se manifiesta en su relación con la naturaleza y se vincula al trabajo como esencialidad del mismo.

*“(...) vivir quiere decir vivir de la naturaleza, convertirla, por tanto, en objeto que satisface necesidades”.*¹⁶

Ser libre significa trascender, superar los requerimientos físicos, ampliar nuestra esfera de necesidades, capacidades y conocimientos, es decir, desplegar las fuerzas esenciales humanas rebasando con la práctica tanto la naturaleza exterior como interior.

En los Manuscritos de 1848, el concepto de totalidad puede entenderse en un doble sentido:

¹⁵ Erich From. Op. Cit. p. 20

¹⁶ Ibid p 215

a) Como una idea que se realiza sin agotarse nunca en los individuos reales.

b) Como la realidad humana en que se va realizando la totalidad ideal, acercándose a ella sin llegar a alcanzar nunca dicha totalidad.

En el devenir humano existen elementos de la totalidad, ésta se presenta como un horizonte al que se tiende y que no puede alcanzarse nunca, esto es como un hecho histórico imposible de delimitar. En un movimiento dialéctico el “hombre total” es el límite inalcanzable del hombre real.

Desde el punto de vista de desarrollo humano, dice Marx:

“(…) el hombre rico es al mismo tiempo, el hombre necesitado de una totalidad de manifestaciones de la vida humana”.¹⁷

“El hombre rico”, es el hombre total en el que se daría la máxima riqueza humana, la totalidad de manifestaciones de vida, en el que se apropiaría de su ser omnilateral de un modo omnilateral. Sin embargo, en la sociedad burguesa el hombre no puede desplegar todas sus potencialidades, la necesidad de una totalidad de manifestaciones de vida se halla limitada por la división del trabajo.

En síntesis, el hombre es un ser natural, diferente-a otros seres vivos, es un ser humano. Como tal, comparte con los de su género rasgos esenciales que determinan como hombre éstos a saber, son los siguientes:

a) Conciencia: Concebida como el conocimiento de su entorno natural y social.

b) El trabajo: Como la capacidad del hombre de transformar la naturaleza, lo que le da la calidad de hombre

c) La sociabilidad: Es la virtud de asociarse con sus semejantes, es rasgo vital en su calidad de hombre.

d) La universalidad: Es su relación con la naturaleza independientemente de su condición social para convertirla en parte de sí mismo.

e) La libertad: Es trascender la naturaleza interior y exterior para superar las necesidades humanas. Marx dice que el hombre “...se comporta a sí mismo como hacia el género vivo y actual como hacia un ente universal y, por tanto libre”¹⁸.

La libertad del hombre es concebida, como estar exento de la necesidad instintiva propia de los animales. La diferencia entre la forma de producir del hombre y del animal radica en que el primero lo hace con un proyecto, con una idea preconcebida de lo que va a producir mientras que el segundo lo hace respondiendo a sus impulsos instintivos. Así el hombre es libre en el momento en que supera esas determinaciones instintivas.

El hombre trasciende por esa libertad, ya que produce y desarrolla sus potencialidades en forma consciente y no por una necesidad instintiva de supervivencia.

¹⁷ *Ibíd.* p. 216

¹⁸ Carlos Marx. Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844. p. 89

f) La dialéctica: Es la relación intrínseca entre el hombre y la naturaleza, transformándola y transformándose con ella en un proceso continuo, sintético y contradictorio.

g) La sensibilidad: Es la que le da al hombre la posibilidad de percibir todo el mundo exterior al hombre, disponiendo de necesidades ilimitadas para satisfacerlas.

h) La totalidad: Es el ideal que permite al hombre el proceso de su realización ilimitada y permanente

En la medida de que el hombre produce y humaniza a la naturaleza desarrolla sus sentidos. La relación que establece con ésta, a través del trabajo, es también histórica.

La historicidad permea el concepto de hombre en todas sus determinaciones. Así el hombre es siempre un ser social, pero dicha sociabilidad adopta formas histórico-concreta; en el capitalismo por ejemplo, las relaciones humanas adquieren carácter enajenante, predomina el individualismo egoísta y el afán de acumulación.

El hombre es un ser histórico por lo que ninguno de sus rasgos pueden ser fijados en forma abstracta, de una vez y para siempre como rasgos constantes de todos los hombres .y de todos los tiempos. En este sentido, la psique humana no es sólo el resultado de las condiciones materiales de vida, sino un factor que contribuye a la transformación de las mismas. Media en todo ello un movimiento dialéctico en el que el hombre actúa sobre la naturaleza

exterior a él, la transforma y se transforma a si mismo.

Desde esta perspectiva, el proceso de formación humana comporta también estas características de sociedad, historia y dialéctica, por ser la educación una obra eminentemente humana.

Social.- porque define la formación de un tipo específico de hombre, de educación y de sociedad que se pretende alcanzar como finalidad sustantiva.

Historia.- porque el proceso de formación del hombre se encuentra determinado por circunstancias concreto materiales del devenir histórico de la humanidad.

Dialéctica.- porque ese proceso de formación conlleva al desarrollo de las contradicciones históricas, los que finalmente llevarán a la disolución y transformación de las mismas.

1.2.2. Educación, Sociedad e Historia

La corriente materialista plantea que el factor decisivo que forma al hombre es su propia actividad social; gracias a ella, se configura tanto el ambiente como la conciencia. El hombre es un ser social, su vida está conformada por una compleja trama de relaciones en las que su actuar responde más a necesidades e intereses de la colectividad que a los que él como individuo está sujeto. De ahí la importancia de analizar el vínculo dialéctico que se establece entre la sociedad que dicta las normas a seguir y

orienta las acciones de los hombres y las respuestas de éstos ante dichas normas. La sociedad moldea al hombre, éste a su vez con sus actitudes aprueba o rechaza las propuestas sociales y por ende, perpetúa o transforma el orden de cosas vigente.

De acuerdo con la metáfora arquitectónica de Marx, la sociedad se constituye por dos áreas: **la estructura y la superestructura**, entre las cuales media una relación dialéctica: en la primera se fija la base material y económica de la sociedad y a la vez se conforma una extensa red de relaciones sociales de trabajo o producción. La segunda se encuentra ubicada sobre la base económica, está formada por regiones tales como: **el derecho, la educación, el arte, la religión, la moral, la ciencia, etc.** A través de ellas el Estado tiende a legitimar el orden existente.

Antonio Gramsci es uno de los intelectuales que ha aportado elementos a la Teoría marxista de la historia, reconsiderando las diferentes circunstancias de evolución del capitalismo que le tocó vivir.

El teórico de la infraestructura escribió ampliamente en torno a la Teoría del Estado y de la Instituciones, particularmente analizó el papel de la escuela dentro de la lucha revolucionaria: las relaciones entre la escuela y clase social, así como las ideologías y valores que se promueven en el sistema educativo. Su mayor aportación radica en la Teoría de la formación de la “contrahegemonía” en la que sitúa al medio educativo como un espacio de poder en el que las clases antagónicas: proletariado y burguesía, se disputan la hegemonía. La tarea de la escuela revolucionaria, según él, es crear entre la población una conciencia teórico-práctica a favor de su liberación.

Gramsci aborda el estudio de la superestructura social a la que divide en sociedad política y sociedad civil; dentro de ésta última ubica a la educación, a la que le asigna connotaciones muy importantes dentro del proceso revolucionario.

Distingue dos capas superestructurales:

“La sociedad civil: (...) abarca el conjunto de los organismos vulgarmente denominados “privados “ y la “sociedad política “ o Estado que corresponde a la función hegemónica que el grupo dominante ejerce sobre toda la sociedad y el poder de mando directo que se manifiesta en el Estado y el gobierno jurídico.”¹⁹

Ubica a la educación dentro de una de las regiones superestructurales de la sociedad civil, lo cual permite comprenderla como un fenómeno social de enorme importancia.

Otras posturas consideran que la escuela es uno de los “aparatos ideológicos del Estado”²⁰ -al igual que la iglesia y la familia- cuya función radica en reproducir los intereses e ideología de la clase dominante. Se conceptualiza a la educación como un instrumento controlado por el Estado, como un círculo cerrado, en el que los sujetos que son partícipes de ella, interiorizan mecánicamente los valores que ahí se difunden, sin ser capaces de generar opciones de cambio: negando el carácter dialéctico e histórico de la educación

¹⁹ Hugues Portell. Gramsci y el bloque histórico. p. 14

²⁰ Cfr. Althusser, Louis. Ideología y aparatos ideológicos de estado p 39 a 40

y reduciendo al hombre a la pasividad en la empresa del cambio social.

La escuela, desde mi punto de vista, es un espacio en el que no sólo se difunden conocimientos sino que, además, se fomentan hábitos, se interiorizan valores y se transmite una concepción específica del mundo.

En tal sentido, los problemas de analfabetismo, atraso escolar, reprobación y deserción, no son explicables sólo por ineficiencias del sistema educativo o por incapacidades o irresponsabilidades individuales, sino que son expresión de la problemática generada en la estructura social.

La perspectiva marxista concibe a la educación en un sentido amplio, como un ámbito social que atraviesa la estructura de la sociedad, de ahí que sus fines y características sólo puedan ser entendidas/ a partir de un análisis del contexto histórico-social en el que se desenvuelve. Las exigencias y requerimientos que se le imponen no son los mismos en las distintas etapas históricas y responden a las características de cada sociedad. Por ello, la escuela es el resultado de un proceso histórico.

“La Teoría materialista de que todos los hombres son producto de las circunstancias y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado.”²¹

²¹ Karl Marx “Tesis sobre Feurebach”. En Obras Escogidas. (Tomo 1) p. 8

Gramsci retoma el análisis de dichas tesis y sin apartarse de su sentido original, las profundiza acuñando nuevas categorías. **Concibe a la educación como una vía para conocer la realidad social y natural con miras a su crítica y transformación.**

Como un elemento de lucha contra los obstáculos a la libre creación del educando, base de la verdadera formación del hombre. Tradicionalmente se ha dado el status de intelectuales a aquellas personas que se dedican al arte, a la literatura, a la filosofía, .etc. en la concepción gramsciana el verdadero intelectual debe vincularse a la, vida práctica como constructor , organizador y persuasor constante, sin reducir su valor a la retórica; es alguien que debe vincular Teoría y practica.

Gramsci acuñó el concepto: filosofía de la praxis o “filosofía de la práctica”, generalizándola después. De entre los diversos aspectos de este concepto, resalta uno que tiene diversas implicaciones para los fines de este trabajo: la unión que existe y debe existir entre teoría y práctica; entre conceptualización y acción; como el propio Gramsci subraya, la filosofía de la praxis “(...) es una filosofía que es también una política y una política que es también una filosofía”.²² Esto significa que la filosofía de la praxis pretende no solo interpretar la realidad, sino también modificarla, planteándose la tarea de llevar acabo una transformación que implique a extensos grupos humanos. A la necesidad de conectar teoría y práctica, la filosofía de la praxis responde

²² Antonio Gramsci, Antología. p.463

negando al desarrollo de la filosofía a través de una pura dialéctica conceptual y asumiendo la transformación de las situaciones históricas.

El tipo de intelectual que propone Gramsci, es el intelectual ligado orgánicamente al desarrollo de la organización de la clase obrera, con una visión general histórico-humanística de la realidad a modificar. De ahí que el pensamiento que oriente la labor educativa se incline hacia la formación del nuevo tipo de hombre que la sociedad requiere. En consecuencia, la educación trasciende la visión tradicionalista en el que se le reducía a mera instrucción y se ubica en el plano político-filosófico, como una actividad que vincula teoría y práctica en pro de la transformación democrática del hombre y de la sociedad.

Según las palabras de Gramsci, el intelectual orgánico es:

“(...) el que emerge sobre el terreno a exigencias de una función necesaria en el campo de la producción económica”²³.

En el contexto histórico, social, y político en el que el maestro desempeña su labor, le imprime a ésta un carácter específico que parte de la concepción misma de su labor social. Históricamente, el docente se ha vinculado al cambio y aun cuando él mismo es producto de una formación vertical y tradicionalista, resultado de un momento histórico, esto no significa que no existan posibilidades de transformación. El maestro y la educación como elementos de una de las regiones superestructurales, tienen cierta autonomía

²³ Antonio Gramsci. La formación de los intelectuales. P. 22

que les posibilita orientar su “práctica” hacia alternativas más democráticas, más formativas y humanas.

Es así, partiendo de la visión filosófico social anterior; como pretendo vislumbrar la labor educativa, entendiendo a la educación como el proceso que permita crear las condiciones necesarias para que el hombre desarrolle omnilateralmente todas las potencialidades de su ser. Una verdadera educación debe asumir al hombre como un ser histórico, social, capaz de transformar a la naturaleza y a la sociedad y convertirlo en sujeto de su propia historia.

Los conceptos vertidos, deben tener una objetivación en la que se puedan plasmar y concretar. En donde lo filosófico encuentre eco y no se le acuse de especulativo, sin posibilidades de ser. De esta manera se vislumbra una relación innegable y necesaria entre filosofía y educación, ya que la primera complementa a la otra dándole sentido.

CAPÍTULO 2

MARCO PSICOPEDAGOGICO

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpersonal) , y después en el interior del propio niño (intrapsicológica) .Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica ya la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vigotski, Los escritos escogidos de psicología Moscú, 1956).

2.1 Corrientes Psicopedagógicas

Para determinar cuál es el rol que debe desempeñar el docente dentro del marco constructivista, se hace necesario, analizar las principales teorías del aprendizaje que existen. Ello para entender la categorización referente a los supuestos teóricos y metodológicos en que se basa esta corriente pedagógica. La práctica docente carece de un marco teórico que la dé un sustento científico. La pedagogía es una ciencia relativamente nueva y por ello, es fuente importante de experimentación y desarrollo.

Es indispensable entonces recurrir a otras disciplinas que han recorrido más camino y cuya base científica está más sólida para apoyar las teorías didácticas. Siguiendo a Ángel Pérez Gómez²⁴, la didáctica como ciencia, como arte y como praxis, requiere de apoyarse en alguna Teoría psicológica del aprendizaje. Sin embargo, no se pueden transferir mecánicamente los principios psicológicos a las determinaciones que norman la didáctica.

Este autor analiza las derivaciones didácticas que pueden ser fundamentadas por las teorías psicológicas del aprendizaje en dos grandes corrientes:

1. Las teorías asociacionistas (Conciben al aprendizaje como un

²⁴ Cfr. Ángel Pérez Gómez. “Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías de aprendizaje”. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas.- (Antología Complementaria) p. 10

proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas provocado y determinado por condiciones externas).

2. Las teorías mediacionales (Consideran que en todo aprendizaje intervienen las peculiaridades de la estructura interna del individuo).

Dentro del primer enfoque asociacionista, se distinguen dos corrientes:

a).- Condicionamiento clásico: Pavlov, Watson, Guthrie.

b).- Condicionamiento instrumental u operante: Hull, Thorndike, Skinner.

En cuanto a las teorías mediacionales existen varias corrientes:

a).- **Aprendizaje social**, condicionando por imitación de modelos: Bandera, Lorenz, Tiberger, Rosenthal.

b).- **Teorías cognoscitivas**: dentro de los que se ubican: Teoría de la Gestalt, y psicología fenomenológica; Kofka, Kohler, Whertheimer, Maslow, Rogers.

Psicología genético-cognitiva: Piaget, Bruner, Ausubel, Inhelder.

Psicología genético-dialéctica: Vigotsky, Luria, Leontier, Rubinstein, Wallon.

c).- **La Teoría del procesamiento de información**: Gagne, Newell, Simon, Mayer, Pascual, Leone.

Para efectos de este trabajo, retornaré la perspectiva mediacional, ya que este enfoque está relacionado con la concepción y principios psicopedagógicos en que se fundamenta el constructivismo, el que orientará la práctica educativa

que propongo para lograr una práctica docente diferente a la tradicional, que aspira a lograr una educación de calidad, reduciendo el análisis a las siguientes teorías:

- Teoría de la Gestalt
- Psicología Genético-cognitiva
- Psicología Genético-dialéctica

2.1.1 Teoría del Condicionamiento.

Conductismo clásico.- El conductismo ha resultado ser una de las corrientes que más han influido en la psicología contemporánea. Surge como una corriente psicológica mentalista que imperaba en la época de su aparición.

Inspirado en la filosofía pragmatista, el conductismo se dirigió al desarrollo de un sistema de psicología cuyos conceptos y métodos permitieran la realización de investigaciones concretas en el campo de la psicología y que los diferentes estudios sobre diversos procesos psicológicos pudieran llevarse a cabo en el laboratorio: o sea, que se realizará una investigación empírica, con una perspectiva objetiva.

Creado propiamente por Jhon B. Watson, en 1913, el conductismo se propone rechazar los conceptos mentalistas tales como los de conciencia, sensación, voluntad, imagen, etc., sustituyéndolos por otros, apoyados en el paradigma estímulo respuesta, el cual permite trabajar exclusivamente con eventos observables: pero es de reconocerse que algunas teorías desarrolladas con

antelación al surgimiento del conductismo como el estructuralismo de Jhon Dewey, así como la escuela gestalista, con el uso del método experimental.

El aprendizaje en el conductismo clásico.

Con respecto al aprendizaje, Watson observó que el reflejo condicionado de Pavlov podría servir como un excelente paradigma del aprendizaje, pues aquellos fenómenos no observables que median entre el estímulo y la respuesta son movimientos también. Sin embargo, rechaza el concepto pavloviano de reforzamiento y sostiene que la relación estímulo -respuesta era fortalecida por las leyes de la frecuencia y la recencia.

La ley de la frecuencia afirma que cada vez que un estímulo provoca una respuesta, esta relación en especial se fortalece. La ley de la recencia señala que dada la aparición de relaciones estímulo-respuesta sucesivas, la conexión entre el último estímulo y la última respuesta fortalece dicha conexión. Es decir, la respuesta más reciente aun estímulo fortalece está relación en comparación con las primeras respuestas al mismo estímulo. En este sentido Watson, al referirse a los trabajos de Pavlov sobre el aprendizaje animal señaló que como el animal realizaba a menudo la conexión estímulo-respuesta, de acuerdo a las leyes anteriores, la última respuesta, de su frecuencia y su recencia hacían que esta conexión volviera a ocurrir con más fuerza.

Conductismo metodológico.

Los resultados obtenidos en el laboratorio obligaban necesariamente a suponer

la existencia de factores internos de la conducta. Conceptos tales como motivación, impulso, así como sensación y percepción de las imágenes, entre otros, comenzaron a ser utilizados para hacer referencia a las propiedades dinámicas e intrínsecas de la conducta. Conforme al paradigma estímulo-respuesta operado por Watson, estos conceptos no encontraron un lugar, y ello trajo como consecuencia la necesidad de replantear la teoría, lo cual motivó que en el conductismo se presentaran divergencias. Si bien dicho replanteamiento no significó una ruptura con la posición watsoniana, los seguidores del conductismo intentaron establecer un sistema formal de conceptos y métodos que permitiese tener contacto con los estados internos del organismo, a partir de la conducta observable. Esta derivación es conocida actualmente como neoconductismo y cuenta entre sus representantes más connotados a Guthrie, Tolman, Hull, Spencer y Skinner.

De todos los investigadores, Skinner es sin lugar a dudas el más sobresaliente. A fines de los años treinta este da a conocer su obra denominada *La conducta de los organismos*, en donde presenta su teoría conocida como *Análisis Experimental de la Conducta*. Este mismo investigador, apoyándose en los trabajos de Pavlov y de Watson insiste en estudiar solamente la conducta observable y rechaza cualquier método de investigación que no este basado en la observación. Para diferenciarla del conductismo watsoniano, Skinner presenta su teoría como conductismo metodológico que viene a ser “la versión psicológica del positivismo lógico u operacionalismo”²⁵.

²⁵ Skinner, B. F. Acerca del medio ambiente p. 14

La clave para esta teoría de aprendizaje consiste en la explicación del influjo de las contingencias externas sobre la conducta observable, y la organización de tales contingencias para producir, en consecuencia, las conductas deseadas.

El objeto de la psicología del condicionamiento es conocer las contingencias reforzantes del medio y controlar en lo posible sus efectos para la conducta humana.

*“Todo en la vida, objetos, situaciones, acontecimientos, personas, instituciones, tienen un valor reforzante, refuerza una u otra conducta. El comportamiento humano está determinado por contingencias sociales que rodean, orientan y especifican las influencias de los reforzadores”.*²⁶

Skinner, influido por la teoría positivista, describe las relaciones existentes entre el estímulo y la respuesta para su explicación de la conducta. Considera el medio ambiente y ala conducta como flujos continuos que se presentan paralelamente y que se dividen en unidades discretas denominadas estímulos y respuestas, respectivamente. Las líneas de ruptura entre el estímulo y la respuesta, señala, son sólo un aspecto metodológico que permite determinar la relación funcional existente entre ambos eventos²⁷. Skinner introduce la noción de relación funcional en sustitución de la relación causal.

“El análisis de la conducta no define los conceptos de estímulo y respuesta simplemente como partes de la conducta y el medio ambiente sino

²⁶ *Ibíd.* p. 12

²⁷ Cfr Skinner B. F. Récord acumulativo p.458

que se tome en cuenta las líneas de fractura de donde se ubican la conducta y el medio ambiente”²⁸. Esto significa observar la correlación existente entre el estímulo y la respuesta, describiendo no únicamente estos eventos sino también las condiciones especiales de esta correlación.

Mientras que Pavlov sostiene que el condicionamiento se lleva a cabo en el estímulo, que siendo neutro al principio lleva a evocar la respuesta, Skinner atiende a la conducta, pero no refleja, que se relaciona con la fisiología interna del organismo, la conducta que tiene efectos en el medio ambiente que opera sobre él y lo modifica. A esta clase de conducta Skinner la denomina conducta operante. **Esta conducta surge espontáneamente en ausencia de cualquier estímulo con el que pueda ser específicamente correlacionada, pero que opera en el medio ambiente produciéndose la presentación de un estímulo contingente**²⁹ a ella. Si el estímulo es un reforzador aumenta la probabilidad de que esa conducta vuelva a ocurrir.

“El condicionamiento operante es el fortalecimiento de la operante que resulta del reforzador”.³⁰

Esta concepción del hombre como producto de las contingencias reforzantes del medio, da sustento a las aplicaciones pedagógicas y didácticas de sus principios de aprendizaje. Se reduce a la enseñanza de refuerzos oportunos

²⁸ Ibid. p. 459

²⁹ Skinner se refiere a la palabra “contingente” como seguido de... o inmediato a..., es decir, que es consecuencia o producto de la respuesta.

³⁰ Skinner, B. F. Ciencia y conducta humana p. 86

que facilitan los esquemas y tipos de conducta deseados y se desdeña las estructuras internas del individuo, despreciando la dinámica propia del aprendizaje.

En cuanto a las derivaciones pedagógicas y didácticas de los principios teóricos del condicionamiento podremos rescatar las siguientes:

Esta opción mecanicista de los principios de la psicología del condicionamiento ha tenido consecuencias aberrantes en las aplicaciones pedagógicas. Tras esta concepción, la pedagogía ha creado secuencias didácticas que buscan la transformación arbitraria de pautas de conducta, sin tomar en cuenta el nivel de desarrollo de las propias estructuras del individuo, adecuando los comportamientos a los criterios que la tecnología exige en la sociedad moderna.

La crítica más aguda al conductismo es, quizá, aquella que ataca las posiciones epistemológicas** sustentadas por esta Teoría y, sobre todo, contra sus aplicaciones prácticas en el campo de la enseñanza y de la modificación de la conducta.

Sus posiciones teóricas carecen de consistencia epistemológica. Al reducir sus investigaciones a las relaciones extrínsecas entre estímulo y respuesta para

** Epistemología.- Disciplina filosófica que se ocupa del estudio del conocimiento, tiene un gran interés por la educación ya que el tema de cómo se forman los conocimientos está profundamente conectado con el de la enseñanza. (Tomado de Juan Delval “Epistemología y enseñanza” en Crece y Pensa. p. 140)

comprobar la regularidad de correspondencias entre ciertas entradas y determinadas salidas, estímulos y respuestas, limita voluntariamente su campo de estudio y necesariamente deberían restringir del mismo modo sus pretensiones de interpretación y generalización universal.

En el momento en que la estructura interna se complica y organiza como efecto de los aprendizajes sucesivos, la relación estímulo-respuesta se diversifica, al estar mediada por variables internas que el organismo ha ido construyendo y continúa modificando.

Sólo las conductas animales y las primeras formas de reacción de niño pueden recibir una explicación satisfactoria en las teorías del condicionamiento. Cuando el desarrollo complica y organiza el psiquismo infantil, el aprendizaje ya no puede entenderse como una simple relación de entradas y salidas. Las salidas, respuestas, son más el producto de la estructura interna que del carácter de la estimulación exterior.

El reduccionismo mecanista que se comete al adoptar una perspectiva biologista desemboca necesariamente en la reducción y simplificación del objeto de estudio, en la eliminación de su complejidad.

Desde la perspectiva didáctica es el conductismo, o mejor dicho el condicionamiento operante de SKINNER, el que ha tenido una incidencia más significativa.

Los programas de refuerzo, la enseñanza programada, las máquinas de enseñar, los programas de economía de fichas en el aula, el análisis de tareas,

los programas de modificación de conducta son aplicaciones directas de los principios de SKINNER a la regulación de la enseñanza. Son, por tanto, estas aplicaciones las que merecen un análisis más detallado.

Dos son los supuestos fundamentales en que se asientan las diferentes técnicas y procedimientos didácticos del conductismo: por una parte, la consideración del aprendizaje como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos, respuestas y recompensas; por otro, la creencia en el poder absoluto de los reforzadores siempre que se apliquen adecuadamente sobre unidades simples de conducta.

No hay variables endógenas, internas, sólo hay una organización estudiada del escenario, de forma que cada componente represente su papel y en cada momento actúe el reforzador apropiado.

La eficacia es el fin exclusivo de la acción didáctica, se pretende que los objetivos de cada unidad de enseñanza puedan ser programados con facilidad, reforzados independientemente y evaluados con claridad.

La eficacia en una adquisición, al precio que fuere, puede acarrear efectos secundarios, respuestas y tensiones importantes que limiten los futuros aprendizajes y perturben el desarrollo, el condicionamiento absoluto de la conducta del hombre es una misión imposible, por cuanto no pueden manipularse ni neutralizarse todas las variables que intervienen en la compleja situación individual y social de intercambios e interacciones.

Por otra parte, tampoco está claro que fuese una opción desde el punto de vista

ético y pedagógico defendible ni deseable.

2.2 Teorías Mediacionales

Las teorías mediacionales tienen en común algunos puntos esenciales:

- La importancia de las variables internas.
- La consideración de la conducta como totalidad.
- La supremacía del aprendizaje significativo que supone reorganización cognitiva y actividad Interna.

Las derivaciones de la corriente de la Gestalt o teoría del campo podrían sintetizarse de la siguiente manera:

Considerar que la conducta es una totalidad organizada.

Considerar el aprendizaje como un proceso de donación de sentido, de significado, a las situaciones en que se encuentra el individuo. El individuo no reacciona de forma ciega y automática a los estímulos y presiones del medio objetivo, reacciona a la realidad tal como la percibe subjetivamente.

El aprendizaje se convierte en un instrumento de desarrollo perceptivo de las capacidades intelectuales y de supervivencia que permiten la expansión creadora de la vida individual y colectiva.

La organización didáctica de la enseñanza deberá tener muy en cuenta esta dimensión global y subjetiva de los fenómenos del aprendizaje.

No es un problema de más o menos conocimientos, de la cantidad de información acumulada en la reserva del individuo. Se trata de la orientación cuantitativa de su desarrollo, del perfeccionamiento de sus instrumentos de adaptación e intervención creativa, de la clarificación y concientización de las fuerzas y factores que configuran su específico espacio vital.

A pesar de la riqueza didáctica de estas posiciones, es imprescindible señalar los puntos débiles que exigen un desarrollo más satisfactorio:

En primer lugar, existe un cierto descuido de verificación empírica de las hipótesis tan ricas y fecundas que entrañan las teorías del campo, se requiere la búsqueda de evidencias en las que apoyar tan sugerentes planteamientos.

En segundo lugar, parece arriesgado establecer un riguroso isomorfismo entre percepción y aprendizaje.

En tercer lugar, cabría señalar una tendencia a interpretar el aprendizaje en términos de percepción significativa, olvidando en cierta medida la importancia de la actividad de las acciones y operaciones subjetivas a la hora de fijar las adquisiciones y de reformar los esquemas cognitivos.

En cuarto lugar, la necesaria reacción ante la concepción mecanicista y atomista del aprendizaje no tiene por qué suponer el desprecio de todos los descubrimientos realizados por la investigación analítica.

2.2.1 Psicología genético-cognitiva

Las aportaciones de la psicología genético-cognitiva:
PIAGET, INHELDER, BRUNER, FLA VELL, AUSUBEL... son los representantes de esta vasta y fecunda corriente.

Desde los postulados definidos por la Gestalt, parece obvia la necesidad de clarificar el funcionamiento de la estructura interna del organismo. Lo importante en todo caso no es afirmar la existencia de dicha instancia mediadora, lo verdaderamente urgente es estudiar su estructura, su génesis, su funcionamiento. La psicología cognitiva afronta de cara el problema y presenta unos principios de explicación.

El aprendizaje como adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio es un fenómeno incomprensible sin su vinculación a la dinámica del desarrollo interno. El aprendizaje provoca la modificación y transformación de las estructuras que al mismo tiempo, una vez modificadas, permiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad. La génesis mental puede representarse como movimiento dialéctico de evolución en espiral. En el centro de este proceso se encuentra la actividad.

Las estructuras cognitivas son los mecanismos reguladores a los cuales se subordina la influencia del medio. Por ello, se denomina a estas posiciones como constructivismo genético.

Dos son los movimientos que explican todo proceso de construcción genética: la asimilación, proceso de integración, incluso forzada y deformada de los objetos o conocimientos nuevos a las estructuras viejas, anteriormente construidas por el individuo; y la acomodación, reformulación y elaboración

de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación precedente.

La asimilación es un término que procede de la biología y significa la incorporación de un conocimiento nuevo a la estructura mental provocando un desequilibrio; por ejemplo, el niño que experimenta por vez primera un nuevo sabor al probar algún alimento que nunca había probado, el hecho de “asimilarlo” le provoca un desequilibrio en relación a su estructura mental, es entonces que se presenta el otro proceso, de acomodación que permite que la nueva experiencia se incorpore a la estructura mental del niño, logrando con ello, el aprendizaje y al mismo tiempo la equilibración nuevamente.

Este proceso de asimilación y acomodación, genera un desequilibrio y un nuevo equilibrio para las estructuras mentales, pareciendo como un círculo vicioso, pero en realidad es un movimiento circular en espiral porque cada vez se van desarrollando y nunca se vuelve al mismo punto de partida sino, más bien es un movimiento ascendente.

Ambos movimientos constituyen la adaptación activa del individuo que actúa y reacciona para compensar las perturbaciones generadas en su equilibrio interno por la estimulación del ambiente.

La vinculación entre aprendizaje y desarrollo lleva al concepto de “nivel de competencia”. PIAGET considera que para que el organismo sea capaz de dar una respuesta es necesario suponer un grado de sensibilidad específica a las incitaciones diversas del medio.

El conocimiento no es nunca una mera copia figurativa de lo real, es una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones

organizadas de lo real y en la formación de instrumentos formales de conocimiento. PIAGET pone las bases para una concepción didáctica basada en las acciones sensomotrices y en las operaciones mentales (concretas y formales). Una concepción que subordina la imagen y la intuición a la actividad y operación.

2.2.2 La psicogenética social

Con PIAGET no sólo culmina la primacía de la acción. También, y sobre todo, adquieren nuevas dimensiones todos los procesos cognitivos. La representación simbólica y la imaginación, llevan implícito un componente de actividades física, fisiológica o mental. La actividad pues, será la constante de todo tipo de aprendizaje, desde el que tiene lugar en la etapa sensomotriz hasta el que culmina con las operaciones formales.

Dentro de este proceso dialéctico, que explica la génesis del pensamiento y la conducta, cuatro son los factores principales que, según PIAGET, interviene en el desarrollo de las estructuras cognitivas y que la regulación normativa del aprendizaje no puede en ningún caso ignorar: maduración, experiencia física, interacción social, y equilibrio. Cabe destacar siete conclusiones de muy decisiva importancia para facilitar y orientar la regulación didáctica de los procesos enseñanza-aprendizaje y la participación del docente en este sentido es desde un punto de vista, de suma importancia, ya que si desconoce este proceso y los factores que intervienen, no podrá derivar secuencias didácticas que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de sus alumnos.

En primer lugar, el carácter constructivo y dialéctico de todo proceso de desarrollo individual.

En segundo lugar, la enorme significación que para el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores tiene la actividad.

En tercer lugar, el espacio central que ocupa el lenguaje como instrumento insustituible de las operaciones intelectuales más complejas.

En cuarto lugar, la importancia del conflicto cognitivo para provocar el desarrollo del alumno. El conflicto cognoscitivo puede ser perturbador e inhibidor del desarrollo solamente cuando desde fuera se convierte en conflicto efectivo, cuando se vinculan posiciones cognitivas con relaciones afectivas.

En quinto lugar, la significación de la cooperación para el desarrollo de las estructuras cognitivas. Los intercambios de opiniones, la comunicación de diferentes puntos de vista es una condición necesaria para superar el egocentrismo.

En sexto lugar, la distinción y la vinculación entre desarrollo y aprendizaje. No todo aprendizaje provoca desarrollo. Es necesario atender la integración de las adquisiciones, el perfeccionamiento y transformación progresiva de las estructuras y esquemas cognitivos.

En séptimo lugar, la estrecha vinculación de las dimensiones estructural y afectiva de la conducta.

Piaget fue ante todo un epistemólogo, su interés fundamental fue descubrir los “*mecanismos de producción de los conocimientos*”, por esta razón su epistemología se denomina gen ética, ya que se enfoca hacia la génesis del conocimiento.

La genética tiene dos tipos de implicaciones: una de carácter psicológico y otro de carácter epistemológico. Desde la perspectiva psicológica, los estudios de Piaget centran su atención en el análisis de los procesos de adquisición del conocimiento y no sólo en los resultados. Enfatiza la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, en el carácter constructivo y progresivo de éste. Es decir, en la elaboración de estructuras de conocimiento cada vez más complejas.

En el campo de la Epistemología, para dar respuesta a la cuestión de cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otros conocimientos más avanzados, recurre al método histórico crítico, a través del cual se trata de reconstruir críticamente la historia de la ciencia.

Así, desde una perspectiva gen ética, Piaget aborda el estudio de las nociones y estructuras operatorias elementales que se constituyen a lo largo del desarrollo del individuo y que propician el origen y transformación progresiva del conocimiento.

En la teoría Psicogenética sobresalen tres postulados básicos que sirven de apoyo a su autor:

- a) Dimensión biológica

- b) Interacción sujeto-objeto
- c) Constructivismo psicogenético

a) Dimensión biológica.

Piaget considera que existe una continuidad entre los procesos de adquisición de conocimientos y la organización biológica del individuo, de ahí su énfasis en la dificultad de comprender la psicogénesis si no se toma en cuenta las raíces orgánicas.

En la psicología se observa que son los mecanismos biológicos los que hacen posible la aparición de las funciones cognitivas en el sujeto. Los procesos de asimilación y acomodación destacan como elementos imprescindibles en la explicación de los esquemas cognoscitivos y de los estados en que se encuentra en cada fase del desarrollo humano.

La denominación de dichos procesos se derivan de la biología, el autor explica que, al igual que un organismo que se alimenta del medio subordina a éste a su estructura interna y no a la inversa, lo mismo sucede en el plano psicológico, en donde el sujeto no capta los datos externos tal cual, sino que los asimila a su estructura interna pasando a formar parte de la misma.

b) Interaccionismo.

El sujeto necesita interactuar con la naturaleza debido a una razón vital; la supervivencia. Como requisito indispensable para lograr ésta, se presenta la adaptación.

Piaget encuentra que existe un paralelismo entre cierta concepción biológica

del desarrollo (tanto ontogenético como filogenético) y el desarrollo de las funciones cognoscitivas en el hombre. En ambos casos la interacción entre organismo y medio ambiente es fundamental. De acuerdo con él, dentro de la relación sujeto-medio ambiente no hay predominancia de ninguno de los dos elementos, lo que impera es una interacción dialéctica, como resultado de esto surge la adaptación, la cual es producto de la interacción entre organismo y medio.

Luego entonces, existe una modificación mutua entre los elementos que se interrelacionan. Se define la adaptación como un equilibrio entre la asimilación y la acomodación. El conocimiento no es una cosa acabada, constituye siempre un proceso, es un tránsito de una validez menor a una validez superior.

c) Constructivismo.

Para Piaget el sujeto que conoce tiene una importancia particular. Según él, el problema central de la pedagogía está vinculado al problema epistemológico fundamental de la naturaleza de los conocimientos.

¿Son los conocimientos copias de la realidad, o constituyen asimilaciones de lo real a estructuras de transformación? A través de sus investigaciones descubrió que el conocimiento es un proceso continuo de construcción que se inicia a partir de las estructuras orgánicas a lo largo del desarrollo del individuo.

En dicho proceso existe una relación dialéctica sujeto-objeto, sin que prevalezca uno sobre otro. El objeto sólo puede ser conocido a través de la

actividad estructurante del sujeto, el cual va formando esquemas de acción cada vez más complejos y estables, acorde a su propio desarrollo.

El conocimiento es indisociable de la acción. La génesis no está en la acción directa sobre el objeto, aunque ésta en sí resulta importante, no constituye el fundamento básico de aquél. La manipulación de los objetos involucrados de dichas relaciones no hace surgir los instrumentos de asimilación necesarios para esa experiencia.

Ausubel se ocupa del aprendizaje escolar, que para él es fundamentalmente “un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo” (AUSUBEL, 1976). Centra su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluyen conceptos, principios y teorías.

El aprendizaje significativo, ya sea por recepción, ya sea por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, respectivo, memorístico.

El material que aprende es potencialmente significativo para él, la clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo.

Dos son, las dimensiones que AUSUBEL distingue en la significatividad potencial del material de aprendizaje:

-Significatividad lógica: coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus

elementos componentes.

-Significatividad psicológica: que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognoscitiva que posee el sujeto que aprende. La potencialidad significativa del material es la primera condición para que se produzca aprendizaje significativo.

El segundo requisito es la disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje.

¿Cómo se produce la vinculación del material nuevo con los contenidos ideativos de cada individuo? AUSUBEL considera que la estructura cognoscitiva de cada sujeto manifiesta una organización jerárquica y lógica, en la que cada concepto ocupa un lugar en función de su nivel de abstracción, de generalidad y capacidad de incluir otros conceptos. Así, en el aprendizaje significativo, los significados de ideas y proposiciones se adquieren en un proceso de inclusión correlativa en estructuras más genéticas.

El material aprendido de forma significativa es menos sensible a las interferencias a corto plazo y mucho más resistente al olvido, por todo lo que se encuentra aislado, sino asimilado a una organización jerárquica de los conocimientos referentes a la misma área temática.

También la transferencia es favorable de forma importante por este tipo de aprendizaje, una estructura rica en contenidos y correctamente organizada manifiesta una potente capacidad de transferencia, tanto de aplicación a múltiples situaciones concretas.

El modelo de estrategia didáctica que sugieren los planteamientos de

AUSUBEL es excesivamente racionalista, estático y receptivo, por lo que plantea importantes problemas, especialmente cuando la intervención educativa tiene lugar en contextos culturales muy alejados de las exigencias conceptuales de las disciplinas del saber, y el principal reto didáctico consiste en interesar activamente a los alumnos/as en los contenidos del curriculum.

Puede afirmarse que, a pesar de las limitaciones antes dichas, la importancia didáctica de las aportaciones de AUSUBEL es extraordinaria en aquel reducido y significativo espacio del aprendizaje que ha sido su objeto de investigación: el aprendizaje significativo de materiales verbalmente recibidos.

2.2.3 Psicogenética Soviética

VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, RUBINSTEIN, LIUBLINSCKAIA, TALYZINA, GALPERIN, son entre otros los representantes más significativos en la escuela soviética.

Para la psicología soviética el aprendizaje está en función de la comunicación y del desarrollo. Del mismo modo, éste último no es un simple despliegue de caracteres preformados en la estructura biológica de los genes, sino los resultados del intercambio entre la información genética y el contacto experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido.

Como puente entre las ciencias humanas, la psicología ha venido tratando en

el último siglo de encontrar una solución única a la doble polaridad o alternativa entre la faceta biológica y la cultura, de dar una respuesta que sea válida a la vez en los dos niveles; material o “natural” y mental o “humano” (lo que en psicología se ha dado en llamar nivel de las funciones superiores). Efectivamente, opciones mal integradas en las ciencias humanas como las que se dan entre conducta-pensamiento, acción-representación o emoción-razón, han condicionado la aparición de las teorías psicológicas sobre el hombre, el desarrollo y el aprendizaje. Y aún cuando la interpretación evolucionista de Darwin fue en general aceptada en psicología, lo fue con demasiada simplicidad, sin incluir aun nivel específico de la mente humana en el proceso y reduciendo así la naturaleza distinta del hombre, igualándola cualitativamente con los niveles previos y renunciando por tanto a aceptar y explicar el cambio evolutivo.

Vigotski, muy influido por Marx y Spinoza entre otros, tratará de encontrar una respuesta de carácter nuclear que explique este proceso y evite los individualismos habituales. Muy brevemente, puedo decir que Vigotski aplicará la lógica dialéctica y el materialismo histórico al estudio del desarrollo del hombre y que tratará de explicar la conducta mediante la historia de la conducta, la conciencia mediante la historia de la conciencia, la representación mediante la historia de la representación.

El psiquismo y la conducta intelectual adulta es el resultado de una peculiar y singular impregnación social del organismo de cada individuo. Esta impregnación no es un movimiento unilateral, sino evidentemente dialéctico, una de las aportaciones más significativas de VIGOTSKI (1973), desde la perspectiva didáctica, el nivel de desarrollo alcanzado no es un punto estable,

sino un amplio y flexible intervalo.

“El desarrollo potencial del niño abarca desde su capacidad de actividad independiente hasta su capacidad de actividad imitativa o guiada” (VIGOTSKI, 1973).³¹

“El aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones, que se convierten en adquisiciones internas”. (VIGOTSKI, 1973, Pág. 57)³²

“... Efectivamente, Vigotski plantea un cambio fundamental en la manera de entender las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, introduciendo la educación en esa relación. Para llegar a ese planteamiento examina posturas como la de Piaget, quien establece una dependencia unilateral entre desarrollo y aprendizaje, el aprendizaje escolar sirve y depende del desarrollo, pero éste no se sirve ni depende del aprendizaje, de modo que en la práctica educativa ambos tenderían a seguir líneas paralelas con un pequeño desfase impuesto por la prelación del desarrollo. Para Piaget, según Vigotski, “el curso del desarrollo precede al del aprendizaje y el aprendizaje sigue siempre al desarrollo”.³³

En evidente oposición a PIAGET, VIGOTSKI llega a afirmar que el desarrollo sigue al aprendizaje, puesto que éste es quien crea el área de desarrollo potencial.

³¹ Cfr. Ángel Pérez Gómez. *Ibíd.* p. 22

³² *Loc. cit*

³³ César Coll. Desarrollo, Psicología y Educación 108

Es en este punto en el que se da la divergencia respecto a la Teoría gen ética de Piaget, contraponiéndose la concepción dialéctica del aprendizaje y del desarrollo. *“Los estadios no dependen directamente de la edad sino del contenido concreto que el niño aprende a dominar”*.³⁴

Con esto, la psicología soviética resalta que la actividad y la coordinación de acciones que realiza el individuo son responsables de la formación de las estructuras formales de la mente, en tanto que la apropiación del bagaje cultural producto de la evolución histórica de la humanidad que se transmite en la relación educativa.

Es decir, concede una importancia fundamental al desarrollo del lenguaje, puesto que la palabra es el instrumento más acabado para transmitir la experiencia histórica de la humanidad. Como consecuencia de su carácter constructivista, la actividad del individuo es el motor fundamental del desarrollo.

La experiencia física que realiza el niño no se considera, dentro de este enfoque como una experiencia neutra, sino por el contrario, con un significado netamente social. *“...la escuela soviética considera que toda experiencia tiene lugar en un mundo humanizado, con caracteres que sustentan una real intencionalidad sociohistórica que subyace a las manifestaciones y ordenaciones de los elementos con que el niño ingenuamente experimenta”*.³⁵

³⁴ *Ibíd.* p.23,

³⁵ *Loc cit*

Esto significa que la experimentación física del niño con los objetos que manipula no sólo lo pone en contacto con sus características materiales: color, forma, volumen, peso, etc., sino que sobre todo, se pone en contacto con su intencionalidad social que subyace a su construcción, con la utilidad del objeto en los procesos de uso o intercambio. De esta manera tienen sentido para él los objetos, instituciones, normas, costumbres y toda la producción de la sociedad, dando a la escuela de forma sistemática un sustento estructural y material de la comunidad en la que se desarrolla el individuo.

A partir de la Teoría histórico cultural, Vigotski analiza a la educación, donde intervienen aspectos socioculturales; lo que el hombre crea en sociedad le permite recrear su capacidad de adaptación en un contexto social dado. Retorna el desarrollo del niño, porque considera que desde la infancia se dan cambios en la conducta biológicamente dada y culturalmente heredada. Es decir, desde esta etapa los individuos experimentan transformaciones tanto fisiológicas como las adquiridas por el contacto con la sociedad. En este sentido, es que los individuos implementan el uso de “herramientas”. En el conocimiento humano se refleja la dimensión cultural-vida-social del individuo. Tanto las estructuras sociales como las mentales tienen raíces históricas definidas y son producto de ciertos niveles de desarrollo de las herramientas las cuales ayudan al individuo a relacionarse con su medio, además, que su manejo afecta las relaciones internas y funcionales del cerebro.

Vigostki fue, el primero quien relacionó el materialismo histórico con las

cuestiones psicológicas específicas. Al retomar de Federico Engels su concepto de trabajo humano y uso de herramientas -por medio de las cuales el hombre es capaz de transformar la naturaleza y a sí mismo- considera que la influencia de agentes internos y externos puede lograr una transformación en el aprendizaje del niño; él fue el primero en hablar del desarrollo cultural del niño.

Por otra parte, la psicología genético-dialéctica francesa de Wallon refuerza los supuestos teóricos de la escuela soviética.

Para Wallon, lo más importante es descubrir el paso de lo orgánico a lo psicológico presidida y condicionada por la penetración social. Wallon enuncia cuatro elementos esenciales que permiten el paso del orgánico a lo psíquico: la emoción, la imitación, la motricidad y el socius.

El papel que Wallon concede a la emoción es preponderante debido a sus repercusiones pedagógicas, ya que constituye el nexo entre lo orgánico y el social para generar el psiquismo. La emoción es una expresión corporal de un estado interno, pero poco a poco va adquiriendo el carácter de comunicación, de intercambio de mensaje entre individuos.

Este paso provoca las primeras representaciones, figuraciones que adquirirán consistencia y ampliación de los movimientos de la imitación diferida. Si la conducta se aplica por las condiciones de su origen, la tarea principal de la práctica pedagógica en la escuela será para Wallon, la de procurar las condiciones satisfactorias que provoquen un pensamiento, una forma de sentir y una conducta deseada.

Existe una estrecha relación entre el desarrollo intelectual y el afectivo. El niño va descubriendo la naturaleza de las emociones a través de su intercambio social. Al mismo tiempo va construyendo su noción de objeto permanente. Existe un sincronismo entre la formación del objeto físico y el afectivo.

Al respecto afectivo es el motor del desarrollo cognoscitivo pues proporciona al niño los niveles de actividad y valoriza su adaptación al medio circundante. El desarrollo infantil, el juicio lógico es tan importante como el juicio moral.

En este sentido Piaget, planteaba que si un programa no fomentaba el desarrollo afectivo y moral, tampoco fomentaría el desarrollo intelectual, rechazó la arbitraria dicotomía entre pensar y sentir, porque es imposible encontrar conductas que sólo sean afectivas, sin elementos cognitivos.

Existe un paralelismo entre el desarrollo moral y la evolución intelectual. El juicio moral motiva la conducta que se estructura a través del intelecto. La vida social es necesaria para el desarrollo de la actividad mental, tanto el aspecto cognitivo como el moral están sujetos aun, proceso evolutivo a través del cual se logra un equilibrio creciente. Existen tres elementos que concurren en el desarrollo intelectual y afectivo:

- a) Maduración sensoriomotriz y mecanismos reguladores
- b) Información proporcionada por el medio físico y social
- c) Actividad espontánea del niño

Por ese motivo abordo la Teoría de Henry Wallon, quien desde la misma línea constructiva y con una perspectiva metodológica dialéctica explica el desarrollo de la personalidad infantil enfatizando la afectividad:

*“Su trabajo es una aproximación concreta y gen ética de la totalidad del niño, sin predominar unos aspectos sobre otros, sin hacer abstracciones discutibles y sin olvidar el conjunto de vectores en que se engloba la realidad infantil”.*³⁶

De acuerdo con Wallon en el desarrollo y en la conducta individual confluyen tres ordenes de condiciones: la fisiológica, psicológica y la social.

Para él al igual que Piaget lo fisiológico representa la base del desarrollo evolutivo, sin embargo, plantea que esto, por sí mismo, no determina el desarrollo ulterior de los sujetos, sino que las circunstancias sociales pueden transformar ampliamente sus efectos.

Wallon se sitúa entre los investigadores que tratan de explicar al individuo no por sí mismo, sino por las condiciones que en él actúan. El niño y su medio son inseparables, en ese sentido la complementariedad entre lo biológico y lo social es tal, que psicológicamente debe abordar sus relaciones mutuas. Señala que entre organismo y medio existe, más que una continuidad una unidad. Ahora bien, el entorno más importante en el desarrollo psíquico es el resultado de la interacción entre lo social y lo biológico, en donde lo social por naturaleza humana es determinante.

³⁶ Jesús Palacios “Henri Wallon y la educación Infantil” en Infancia y Aprendizaje p.29

“La escuela es una institución socialmente determinada anterior a las categorías de los niños que agrupa, y estas categorías están determinadas por factores sociales tales como las condiciones demográficas, económicas o incluso étnicas del barrio a que pertenecen”.³⁷

En el desarrollo de la personalidad infantil el papel de los grupos de conveniencia es muy importante, es la fuente que suministra de experiencias al niño, que aviva su curiosidad e interés y que, además, le permite satisfacer sus necesidades. Esto último caracteriza a la especie humana, la que ha superpuesto al medio físico un medio social.

Para Wallon, el medio social será de suma importancia, ya que en el se establecen relaciones interpersonales que permitirán el desarrollo de su inteligencia y la vida misma.

El problema de la inteligencia en el niño no se reduce básicamente al aspecto cuantitativo del examen, tampoco se reduce al aspecto básicamente intelectual, para él, es necesario que se contemple la personalidad total del niño. Para hablar de esa totalidad no podemos ignorar sus condiciones de existencia que conllevan relaciones entre él y su medio el cual se vuelve diferente en cada etapa del niño.

Wallon considera que la escuela sólo se ha concretado a realizar su tarea de

³⁷ Henry Wallon. Sociología y Educación. p.331

transmisión de conocimientos olvidándose de la vida social del niño, donde la psicología tiene insertas sus raíces, chocando a menudo con las condiciones biológicas. El niño es un todo, del que la escuela no debe desinteresarse:

*“Es un ser vivo (...) y en todo ser vivo se han distinguido dos tipos de funciones: aquellas que hacen referencia al mismo organismo y que han recibido el nombre de funciones vegetativas y las que hacen referencia al medio que se denominan funciones de relación”.*³⁸

Es importante señalar que en estas disposiciones de las que depende en gran medida la actividad escolar del niño se presentan variaciones individuales por la edad, las circunstancias sociales y materiales, etc., por tanto, el niño lleva a la escuela no sólo las características de su ser biopsicológico, sino también las consecuencias de su situación material y social.

Cuando el medio escolar constituye el nuevo ámbito de existencia del niño, la escuela tiene la oportunidad de participar en las etapas y en las leyes de su desarrollo, como un factor decisivo de su evolución mental y personal. La escuela puede contribuir a que el niño resuelva las dificultades que encuentra en cada una de las etapas de su desarrollo y prepararle para las siguientes.

Las responsabilidades de la escuela son enormes y con todos y cada uno de los niños es por ello que ésta debe tener conciencia de su papel en la sociedad, de los valores y roles que reproduce, de evitar que entre los niños se desarrollen actitudes de competencia y antagonismo, fortaleciendo los sentimientos de compañerismo y solidaridad.

Wallon reconoce que la escuela es incapaz de cambiar las situaciones materiales y sociales de los infantes por sí misma, no obstante plantea la necesidad de que el maestro tenga conocimiento de ellas para comprender el actuar de sus educandos y las necesidades e intereses en tomo a las cuales se deben planear las actividades educativas.

2.3 El Constructivismo

Desde la perspectiva del constructivismo, se ha logrado enfatizar una realidad acorde con la filosofía que sustenta este trabajo: ella es que el alumno se transforma en un productor activo de conocimiento. Es decir, la visión constructivista es un enfoque teórico educativo crítico y transformador, que se contrapone con una práctica docente tradicional. Nueve son, desde el punto de vista de Allan A. Glatthorn,³⁹ los conceptos básicos al considerar la naturaleza del aprendizaje que señala el constructivismo:

- 1.-El aprendizaje es un proceso activo de elaboración de significados.
- 2.-El aprendizaje significativo es aquel que implica cambios conceptuales
3. -El aprendizaje es subjetivo y personal
4. -Al aprendizaje se le contextualiza
5. -El aprendizaje es social

³⁸ U. P. N. Desarrollo del Niño p.214

³⁹ Allan A. Glatthorn. “Constructivismo: Principios Básicos” en Revista Educación 2001. No. 24, p. 42

6. -El aprendizaje es afectivo
7. -La naturaleza del trabajo de aprendizaje es crucial
8. -El desarrollo del alumno influye en el aprendizaje
9. -El aprendizaje implica conocimientos transformados

Existen dos razones que sirven de base a este trabajo para tomar como marco psicopedagógico al constructivismo

En primera instancia, por ser de vital importancia contar con una teoría universal del desarrollo cognitivo del niño.

En segundo lugar, porque es una teoría unificada en la cual los aspectos afectivos y sociomorales del desarrollo también están integrados. No es solamente una teoría psicológica sino también una teoría sociopsicológica. Las implicaciones educacionales más importantes de esta Teoría se centran en aspectos afectivos y sociomorales de la experiencia.

Piaget tiene razón en que el desarrollo cognoscitivo del niño pasa por etapas; sin embargo, el significado de éstas no yace en sí mismas sino en sus implicaciones constructivistas; es decir, la demostración de etapas muestra que los niños “aprenden” mucho más cosas que las que nosotros les enseñamos y por ello hacen su propio sentido de su experiencia. La descripción de etapas de Piaget tiene por lo menos tres limitaciones desde el punto de vista educacional:

a) Las etapas estructurales no nos describen cómo el niño llega de una etapa a la siguiente.

b) La descripción de etapas presenta una imagen de cambios tan graduales que es difícil ver cómo informar a la enseñanza de los mismos.

c) Las etapas que se encontraron para las tareas educativas no ayudan al maestro constructivista cuyo enfoque está en un tipo de actividad diferente.

El constructivismo considera que el propósito educativo básico, tiene que formar la mente del niño y no sólo decorarla. El fin primordial no es asegurarle al individuo capacidades de lectura, escritura, y aritmética, sino que debería dirigirse hacia el desarrollo completo de la personalidad humana. El constructivismo no sólo es una teoría cognoscitiva, pues los métodos de educación activos y sociales interrelaciona entre los aspectos cognitivos, afectivos y sociales de la conducta.

Para el constructivismo los sentimientos se construyen junto con la estructuración del conocimiento y rechaza la arbitraria dicotomía entre pensar y sentir, puesto que es imposible encontrar conductas que sólo sean cognitivas o viceversa. La meta de cada esquema de acción tiene un elemento de placer anticipado, así como un resultado intelectualmente anticipado.

Para esta Teoría la adaptación del niño es diferente si se relaciona con objetos o con personas. Al relacionarse con personas el elemento afectivo es más importante, mientras que el elemento cognitivo es tal vez más importante que el dominio de las cosas.

No obstante, es solamente una diferencia de grado, pues enfatiza que todos los esquemas son afectivos y cognitivos. El elemento de interés que motiva al niño en el funcionamiento intelectual es el afectivo. Pero se enfatiza en la

naturaleza indisoluble de los aspectos intelectuales y afectivos. El constructivismo propone la necesidad de educar la voluntad como un regulador de sentimientos o valores.

El aspecto cognoscitivo del proceso constructivo depende de lo afectivo. Sin interés no hay pensamiento. Los métodos constructivos deben despertar el interés espontáneo del niño. Pero las leyes de la inteligencia deben ser respetadas y no aceptar conocimientos predirigidos al exterior. Los aspectos afectivos y cognoscitivos del proceso constructivo son el interés del niño, su preocupación y acción.

El contexto social que defiende el constructivismo se caracteriza por relaciones cooperativas entre los niños y maestros.

Existen dos tipos de relaciones, adulto-niños:

-Una relación unilateral, llamada “heterónoma”, en la que se le dan al niño reglas ya elaboradas. Ello no permite la reflexión necesaria para comprometerse aun conjunto de principios internos o autónomos de juicio moral.

-La otra relación contrasta con la anterior; en que existe el respeto mutuo y la cooperación. Relación “autónoma”. El niño es capaz de pensar independiente y creativamente.

En el enfoque constructivista, el maestro lleva acabo seis funciones esenciales:

1.- Modelo: el maestro realiza el trabajo de manera que los estudiantes

puedan observarlo y construir el modelo conceptual de los procesos.

2.- Guía: el maestro observa a los alumnos mientras ellos realizan el trabajo y les ofrece retroalimentación, sugerencias y modelos.

3.- Apuntalamiento y derrumbe: apuntalar es una metáfora de la estructura cognoscitiva. En las etapas iniciales del proceso de aprendizaje, el estudiante parece funcionar mejor con una mayor estructura, utilizando las indicaciones proporcionadas por el maestro, las explicaciones específicas y las estrategias organizadas para darle sentido aun problema y comprometerlo en su solución. Al ir progresando, el estudiante, necesita menos andamios; la meta es “derrumbarse” para revertir de forma gradual el proceso completo hacia el estudiante, de manera que se convierta en su propio regulador.

4.- Articulación: el maestro ayuda al alumno a articular su conocimiento y su proceso de raciocinio para hacer visible el proceso cognoscitivo.

5.- Reflejo es también una parte clave en el papel del maestro. Este ayuda al alumno a considerar sus procesos ya compararlos con los del experto o con los de otro estudiante.

6.- La exploración, por medio de la cual el maestro presiona al alumno para elaborar soluciones a los problemas por ellos mismos, formular preguntas y encontrar respuestas.

El papel del maestro constructivista como *compañero-guía* combina evaluación, organización estipulación y colaboración.

Como evaluador el maestro debe tener un conocimiento psicológico del niño y su desarrollo mental; también debe pensar en el pensamiento de los niños.

Como colaborador, el maestro reduce voluntariamente el efecto del poder

adulto y expresa respeto mutuo.

El constructivismo no sólo es para los niños, sino también para el maestro y la integración educacional requiere la construcción de prácticas en el salón de clases.

Desde el punto de vista epistemológico, la idea básica del constructivismo es que el acto de conocimiento consiste en una apropiación progresiva del objeto por el sujeto, de tal manera que la asimilación del primero a las estructuras del segundo es indisoluble de la acomodación de estas últimas a las características propias del objeto.

“El carácter constructivo del conocimiento se refiere tanto al sujeto que conoce como al objeto conocido: ambos aparecen como el resultado que un proceso permanente de construcción”⁴⁰.

En esta postura constructivista subyace la adopción de una perspectiva relativista a interaccionista ya que el conocimiento siempre es relativo y surge de la interacción continua entre el sujeto y objeto, o más exactamente de la interacción entre los esquemas de asimilación y las propiedades del objeto.

El constructivismo, el relativismo y el interaccionismo, aplicados al proceso de adquisición de saberes que persigue el aprendizaje escolar, le confieren unas características cuyas implicaciones instruccionales son de enorme trascendencia: el aprendizaje escolar no debe entenderse como una recepción

⁴⁰ Juan Delval. La construcción del conocimiento en la escuela. p. 45

pasiva de conocimiento, sino como un proceso activo de elaboración, a lo largo de este proceso, pueden darse asimilaciones incompletas de los contenidos que son, sin embargo, necesarias para que el proceso continúe con éxito; la enseñanza debe plantearse de tal manera que favorezca las interacciones múltiples entre el alumno y los contenidos que tiene que aprender, etc.

En suma la aproximación constructivista, señala que el alumno como cualquier ser humano, construye su propio conocimiento a través de la acción; en consecuencia esta propuesta va encaminada a favorecer los procesos educativos que respeten y favorezcan al máximo la actividad del alumno, frente a los objetivos del conocimiento.

CAPÍTULO 3

MARCO CRÍTICO REFERENCIAL

(LA PRACTICA DOCENTE TRADICIONAL.)

“Se ha hablado y se sigue hablando mucho de los intereses del niño, de la necesidad de tenerlos en cuenta en el mundo escolar, en los aprendizajes, en los juegos, en todo tipo de actividades educativas; (...) pero todos estos esfuerzos por acercarnos y acercar el trabajo a los niños, lo anulamos fácilmente precipitándonos y adelantándonos al prever lo que creemos que puede interesarles; como consecuencia, palpamos la realidad de aquello que tan entusiastamente habíamos preparado para la clase, no despierta ningún interés en los niños o, si lo hace inicialmente, éste va decreciendo poco a poco hasta llegar a un abandono, desinterés o desprecio hacia el estudio que se lleva a cabo”. (Ma. Elena Busquets. Cuadernos de Pedagogía, México, 1961)

3.1 El maestro de educación primaria (Una aproximación a la crítica de su desempeño)

El maestro de educación primaria es responsable de organizar las actividades dentro del aula, distribuir el tiempo, evaluar lo que se realice, etc., es decir, es un “poseedor del poder” frente al alumno. Un poder que se legitima por ser el individuo que dirige la formación del hombre que necesita el Estado y por lo tanto éste le da la “autoridad” para decidir qué hacer y qué no hacer dentro del aula.

El maestro tradicional se ha preocupado más por instruir que por educar, es decir, se ha ocupado únicamente por la inteligencia que por la formación del alumno. A pesar de ello, ni siquiera la tarea de instruir, de transmitir conocimientos, la realiza con éxito. La experiencia intelectual del alumno se reduce al aprendizaje de fórmulas vacías y leyes abstractas, teoremas y fechas totalmente alejadas de sus preocupaciones y problemas, dándole mayor importancia a la memoria. Así, el maestro lejos de ser un facilitador del aprendizaje, lo dificulta. Por otra parte, el maestro ha encubierto la violencia con la autoridad que le confiere la escuela. La pedagogía de la sujeción se caracteriza por negar, de forma más o menos clara, la importancia de las relaciones interindividuales, a las cuales ve con desconfianza impidiendo el trabajo cooperativo, reduciendo a nada el papel social del individuo. De esta forma, el maestro tradicional margina a la escuela de la comunidad y de la vida, ocasionando con ello que los alumnos desconozcan la realidad, pues lo único que la escuela les transmite es una realidad escolarizada.

El maestro tradicional proporciona un modelo de comportamiento experto. Cuando dirige la discusión, ofrece un modelo explícito y concreto del uso de las estrategias.

Sus intervenciones están presididas por un objetivo instruccional claro: mantener la discusión centrada en el contenido del texto que se está leyendo y asegurar la utilización de estrategias definidas. En la enseñanza recíproca, la participación no es democrática, el profesor tiene la última palabra.

El supervisa a los alumnos que conducen la discusión traspasándoles progresivamente el control de la misma y vigilando que no se produzcan desviaciones respecto al objetivo instruccional. Esta transferencia de responsabilidad implica que el maestro tradicional tenga que emplear diferentes estrategias de enseñanza en el transcurso de la instrucción: explicando, modelando, corrigiendo.

Desde el inicio de una clase, el maestro siguiendo el programa centra a los alumnos en un problema dado, ya sea haciéndolos leer el libro de texto y las preguntas formuladas por éste, ya sea haciendo él mismo otras preguntas, pero en todos los casos concluye formulando la pregunta “clave”. Como se observa, nunca son los alumnos los que postulan las preguntas, no se les da la oportunidad para que formulen los problemas que les preocupan y que tendrían interés en resolver.

Este proceder por parte del maestro tradicional, provoca que los alumnos piensen que lo que ellos creen sobre determinado fenómeno, está o puede estar equivocado, que las preguntas que ellos se hacen son inadecuadas o poco

importantes. A la larga su preocupación consiste únicamente en contestar “correctamente” las preguntas del profesor o del libro y no el comprender el fenómeno que se está estudiando, ni resolver sus propias dudas.

En otras ocasiones, los alumnos siguen los pasos indicados por el libro o el maestro, pero sus conclusiones son radicalmente diferentes a lo que se esperaba.

Lo que ocurre en esas clases por regla general, es más una apariencia de investigación y participación de los alumnos. Los problemas tratados nunca forman parte de la realidad de los alumnos; tampoco se les hace buscar a ellos mismos la manera de resolverlos ni de encontrar los medios más adecuados para ello. Sólo tienen que seguir una receta para llegar a una verdad ya conocida de antemano. De esta manera, el maestro tradicional enseña la ciencia no como un proceso en acción, inacabado, sino como un conjunto de verdades definitivas que hay que transmitir, hacer y aceptar.

A fin de que lo afirmado anteriormente en tomo a la caracterología y consecuencias de la Práctica docente, no sea producto sólo de una simple especulación teórica, se llevó a cabo una pequeña investigación de campo, para lo cual se diseñó y aplicó en primer término una ficha de observación a maestros y alumnos de 1° a 6° grado de educación primaria, en la práctica educativa de diferentes asignaturas, seleccionados al azar. La muestra abarcó escuelas de ese nivel en la delegación Coyoacán, pertenecientes al ámbito de la Dirección de Educación Primaria No.5 en el D. F. Posteriormente llegué a la conclusión que estas observaciones demuestran con claridad el planteamiento de que la práctica docente actual sigue siendo tradicional, ya

que no existe por parte de los docentes una guía teórico-conceptual y mucho menos filosófico-social y psicopedagógica consciente que guíe su diario quehacer en el aula.

Estos instrumentos fueron elaborados para registrar el desarrollo de práctica docente de las secuencias didácticas empleadas por los maestros, incluyendo la síntesis de hechos reales, experiencias de estudio de los alumnos y las metodologías didácticas empleadas por los maestros, evaluando los tres momentos del proceso didáctico: planeación, realización y verificación de logros.

Los aspectos que se consideraron en la elaboración de las fichas de observación y que fueron registrados durante diferentes momentos de la práctica docente de los maestros y alumnos que constituyeron la muestra son:

- Planeación de actividades .Pertinencia de la planeación
- Función del alumno
- Función del maestro
- Relación maestro-alumno
- Ambiente grupal
- Relación entre lo planeado y lo realizado
- Forma en que los alumnos se apropian del conocimiento

En tales observaciones pude apreciar las siguientes consideraciones:

En cuanto a la formación profesional, de los catorce docentes entrevistados

tenemos que: diez concluyeron únicamente la normal básica, mientras que los otros cuatro, el décimo primero estudió hasta el tercer nivel de licenciatura, el décimo segundo concluyó la licenciatura de educación primaria en la Universidad Pedagógica Nacional, el décimo tercero, la licenciatura en el plan 1984 de la Escuela Nacional de Maestros y el último la Normal Superior. Esto evidencia que la preparación profesional de los maestros sigue siendo carente de escolaridad y si a ello agregamos la escasa participación en cursos, acciones y proyectos de actualización.

La muestra revela además que el proceso de planeación carece de creatividad, ya que en la mayoría de los casos, el maestro se concreta a dosificar contenidos, en vez de elaborar una serie de actividades encaminadas a despertar el interés por sus alumnos; por lo que toca a los materiales utilizados para ello son insuficientes e inadecuados, pues básicamente trabajan con el material que les proporciona la Secretaría de Educación Pública, como son: Plan y Programas de Estudios de Educación Primaria, Avances Programáticos, Libros del Maestro y Libros del Alumno; en el mejor de los casos.

Así, el papel del maestro sigue siendo tradicionalista en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que él toma las decisiones por los alumnos, aún cuando hay intentos en algunos de ellos por tratar de dar a los alumnos mayores espacios de libertad en convertirse en facilitadores del proceso educativo. También hay casos en que los alumnos intentan dejar de ser receptivos y tratan de interactuar con los objetos de conocimiento, así lo demuestran algunas actividades realizadas en las aulas de clase. Sin embargo, aún no se ha logrado superar esa práctica tradicionalista de seguir indicaciones del maestro y acatar en última instancia lo que éste señala.

En cuanto al ambiente escolar, pude observar que no está adecuado a los intereses y necesidades de los niños. La escuela sigue siendo una obligación y no un gusto para los escolares, así lo demuestra la falta de interés de muchos niños y en algunos casos hasta resistencia a desarrollar las actividades propuestas por el maestro.

En lo que toca a la evaluación del aprendizaje, esta revela muy pocos resultados positivos en la incorporación de contenidos en los niños y las expectativas del maestro, distan mucho de ser ideales. Los niños en el mejor de los casos, sólo retienen la información. Sin comprenderla adecuadamente no la relacionan con sus actividades cotidianas; esto se debe además, a la ausencia evidente de metodologías por parte de los maestros, pues la muestra nos ilustra que la mayoría de los maestros no sólo no la utilizan, sino que incluso no tienen idea de ella.

Los recursos materiales utilizados por los maestros son insuficientes e inadecuados; no se ha explotado la existencia de recursos vivos que pueden ser utilizados para los fines educativos, pues éstos se concretan a materiales documentales en su mayoría.

El programa de estudios plantea una serie de actividades de corte constructivista, pero éstas en la práctica no son llevadas a cabo por una serie de limitantes, como las que he mencionado.

Todo ello hace necesario replantear el papel que juega el maestro de educación primaria, ya que a pesar de los grandes cambios en la ciencia y en la tecnología moderna, no se ha suplido la tarea que éste desempeña; antes

bien, se ha fortalecido, pues es una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la formación humana.

Solamente el maestro es capaz de proporcionar a los niños el ambiente propicio para la manifestación de sus aptitudes, hábitos, valores, etc., pero también de inhibirlos.

Por esta razón, considero necesario que el análisis y estudio de lo que el maestro ha venido realizando y lo que realmente de él esperan sus alumnos.

Mucho cambiaría para bien, el ambiente escolar, si el maestro tomara conciencia clara del papel que debe asumir en esta tarea y demandar, al mismo tiempo, condiciones de superación y actualización profesional permanente al Estado.

La mayor preocupación del maestro de educación primaria, estriba en proporcionar a sus alumnos los elementos suficientes que le permitan adquirir hábitos, actitudes y conocimientos suficientes para enfrentar los retos de la vida, procurando una educación omnilateral, pero al mismo tiempo, desea dominar técnicas y metodologías que hagan su tarea amena y productiva.

La experiencia del docente es la base fundamental de su formación, la cual se complementa necesariamente con la preparación profesional y el compromiso social adquirido en la tarea magisterial.

La dialéctica social plantea una complicada red de relaciones entre los factores que influyen en el hecho educativo. Por esa razón, no se puede hablar de que

talo cual actividad es preponderante en la práctica del docente, sino que hay una confluencia que se integra en un equilibrio tal, que nos permite dar respuestas múltiples a los fenómenos de la educación, evitando caer en “recetas” para solucionar problemas.

El maestro de educación primaria debe ser un investigador en el sentido amplio de la palabra, ya que la investigación es una tarea que complementa la docencia, pero que al mismo tiempo, la cuestiona y modifica críticamente, como resultado de una reflexión y análisis científico.

La educación moderna exige una capacitación y actualización permanente de sus actores, ya que es producto de un contexto sociocultural e histórico, lo que crea la necesidad de investigar nuevas alternativas a los nuevos problemas.

La investigación participativa es la esencia de ese nuevo enfoque de la educación y debe estar vinculado a la práctica docente en forma tal, que permita orientar los contenidos teóricos y metodológicos acordes con la nueva realidad social.

Se hace necesario que el maestro de educación primaria haga una reflexión sobre su práctica docente y conozca las características fundamentales de la investigación participativa, para establecer su vinculación con la realidad, dando paso a nuevas alternativas que tiendan a modificar esquemas tradicionales inmersos en su quehacer profesional.

3.2 La escuela primaria actual

La escuela mexicana al igual que todas las instituciones de gobierno tiene características semejantes en su funcionamiento, responde a una estructura verticalista. En el ámbito de discurso se establece que la promoción a un nuevo cargo depende de la experiencia, la aptitud y los estudios realizados, los cuales serán valorados por comisiones y capturados a través de un escalafón. No obstante, en la realidad, la oportunidad de ascender se da en el mayor de los casos por “influencias”.

Así, de ser profesor de grupo que desempeña actividades técnico-pedagógicas, administrativas, sociales y manuales, se puede ascender a directivo de una escuela, cuyas funciones debieran ser eminentemente de apoyo a cuestiones pedagógicas y de enlace con las instancias superiores y la comunidad, esto no ocurre así, pues la carga administrativa es agobiante con lo cual se absorbe la mayor parte del tiempo, excluyendo al director de la oportunidad de brindar apoyo pedagógico a los docentes.

Esta situación trae como consecuencia que frecuentemente los proyectos e ideas sean especulativos, al margen de la realidad, ya que el alto mando no considera las situaciones tan diversas que se viven en el grupo escolar. El ejecutor de toda orden emitida es el profesor, este personaje debe cumplir con una gama muy variada de actividades, muchas veces ajenas al contenido oficial del programa escolar, reduciendo con esto el ya de por sí mínimo tiempo para alcanzar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

De acuerdo con lo anterior, un profesor debe ser capaz de cumplir en cuatro

horas y media de trabajo: los objetivos del programa correspondiente al grado que atiende, planear sus clases, elaborar material didáctico, cumplir con requisitos administrativos como: avance programático, estadísticas, registros de asistencia, planes anuales, informes, oficios, etc. Cumplir con comisiones extras, tales como el botiquín o la cooperativa escolar, el periódico mural, festivales, ceremonias, concursos de pintura, canto, atención a padres de familia, niños que requieren atención especial, juntas con directivos, reuniones de trabajo o de carácter social, etc., reduciendo el tiempo de trabajo pedagógico a una parte mínima de la jornada escolar .

A un buen maestro no sólo lo define su “vocación” o sus habilidades magisteriales, también lo hace ser la mayor o menor capacidad de controlar los recursos que pueden asegurarle el éxito en su actividad docente. Las demandas y expectativas frente a su actuación también son diferentes. El niño demanda de la maestra atención y afecto. Ellos quieren aprender y la forma en que la maestra se comporta es importante en este proceso. Los niños quieren ser calificados, orientados, enseñados y escuchados (...) La maestra es mediadora entre los conflictos infantiles: “mire maestra, él me quito mi lápiz” (...)

Los padres de familia también elaboran un punto de vista muy particular de lo que es el buen maestro. El maestro debe estar allí y no faltar (...) debe ser enérgico, y también escuchar y atender el punto de vista de ellos (...). Las demandas de la directora son de otro tipo.. ser puntual, no faltar, colaborar con la autoridad, ser materia siempre dispuesta, tener al día planes y programas, debe enseñar, mantener al grupo en silencio y disciplinado, etc.(...) Los contenidos y técnicas pedagógicas están envueltos en este ropaje a través del

cual se desarrollan las prácticas de enseñanza-aprendizaje.⁴¹

Dentro de todo el sistema jerárquico administrativo, el maestro es el último eslabón que viene a descargar su autoridad sobre el alumno, de tal manera que la formación docente y sus actitudes permean las relaciones con él.

Las relaciones entre maestro y alumno no se establecen de manera voluntaria y por elección anticipada, ninguno de los dos elige estar con el otro, por lo que dicha relación tiene un carácter rígido, normativo y obligatorio.

Este verticalismo institucional propicia que el maestro sea la persona responsable de organizar las actividades dentro del aula, distribuir el tiempo, evaluar lo que se realice, etc. Como consecuencia de ello se convierte en “poseedor del poder” frente al alumno. Un poder que se legitima por ser el individuo que dirige la formación del hombre que necesita el Estado y por lo tanto le da la “autoridad” para decidir qué hacer y qué no hacer dentro del aula.

Esta situación, aunada al sistema administrativo de una escuela como institución y sus antes mencionadas consecuencias, influyen para que las relaciones maestro- alumno se caractericen por el autoritarismo y poca expresión de afectividad

“Los maestros no están siendo formados para establecer relaciones

⁴¹ Universidad Pedagógica Nacional. Problemas de educación y sociedad en México. P. 84

pedagógicas sanas con sus alumnos a pesar de que se sabe que en ellas reside una parte importante de la explicación de la deserción”⁴².

El maestro asume su responsabilidad dentro de la crisis educativa y en la baja calidad de la educación. Sin embargo, no todo se debe a la deficiente preparación del mismo. Hay cuestiones de la estructura educativa que están fuera de su control y que afectan el rendimiento en el grupo, entre las cuales puedo mencionar las siguientes:

- La falta de mecanismos de enlace entre la escuela y las diferentes instituciones culturales que colaboran en la conformación de la personalidad del individuo como: bibliotecas, teatros, salas de música, conferencias, exposiciones, etc.
- El sistema administrativo obstaculiza con sus trámites excesivos el trabajo fuera del aula y del contexto de la escuela.
- La frecuente imposición de actividades improvisadas, es decir, no planeadas, tales como unidades de trabajo, concursos, programas delegacionales, visitas no programadas, etc.
- Los “talleres”, “asesorías” y “juntas” que obligan la asistencia de los maestros aún cuando éstos no tengan un nivel adecuado para

⁴² Schmelkes Silvia. “Los retos de la modernización de la educación básica. Cero en conducta No.17 p. 17

interesarlos a participar, como consecuencia de esto se reducen los días de trabajo con el grupo y con ello la calidad en la educación.

3.3 La escuela y la comunidad

La escuela primaria está vinculada estrechamente con la comunidad a la que sirve y de la que se sirve. Esto es así por la inevitable dialéctica inmersa en todos los fenómenos sociales.

Tradicionalmente se ha comprobado que la formación que se requiere dentro del ámbito escolar es determinada por los objetivos de la comunidad. Así por ejemplo, podríamos decir que la escuela es hija de la comunidad ya que responde a sus necesidades e intereses.

Es importante tomar conciencia de que el vínculo escuela comunidad constituye un binomio indisoluble y por ello, las circunstancias sociales pueden contribuir determinadamente en los efectos de la educación que se imparte en el ámbito escolar.

“La escuela y la vida no deben ser extrañas la una a la otra. Si la escuela es el lugar en el que viven y trabajan niños, adolescentes y jóvenes, escuela y vida deben constituir una unidad.”⁴³

Uno de los beneficiarios importantes de las tareas de la escuela son los padres

⁴³ Th Dietrich. Pedagógica socialista.175

de los alumnos. Por lo tanto, es imprescindible lograr su participación por parte de los maestros. Es decir, lo ideal sería que la comunidad haga propia la escuela, se involucre activamente en el proceso permanente de mejoramiento de la calidad. Para ello, es necesario que el maestro se vaya trazando metas comunes. Por esa razón el trabajo conjunto hará que se cumplan esos propósitos, produciendo mejores resultados que el esfuerzo aislado y solitario de cada una de las partes.

La escuela es parte de la vida de la comunidad. De muchas formas la escuela celebra junto con la comunidad sus fiestas, organiza campañas, experimentos, muestras pedagógicas, eventos deportivos; etc. También el maestro participa en la comunidad al tratar de resolver problemas comunitarios, asiste a reuniones cívicas, sociales, laborales, gestiona, negocia y enseña a la comunidad a enfrentar problemas de orden político y social. Algunos maestros realizan visitas domiciliarias a sus alumnos, conversan con padres de familia, aclaran dudas e inquietudes a los miembros de la comunidad, dándole una presencia específica a la escuela. Ese tipo de escuelas que estrechan lazos con la sociedad son las que mejores resultados de aprendizaje logran con sus alumnos.

Debemos aprender lo demostrado por Aníbal Ponce en su libro Educación y lucha de clases⁴⁴ que la sociedad engendra el tipo de escuela acorde con sus intereses; que la educación está ligada a la estructura económica de las clases sociales, y que es un reflejo en cada momento histórico de los intereses y

⁴⁴ Cfr. Aníbal Ponce. Educación y lucha de clases. P. 48

aspiraciones de esas clases. Por ello, la transformación definitiva de la escuela y de la sociedad es un proceso dialéctico. Por esa razón, ningún proceso, revolucionario o no, violento o pacífico, es capaz de transformar la escuela y la sociedad de la noche a la mañana. Sólo la dialéctica de los cambios en el ámbito social, y en el ámbito de cada uno de los espacios sociales (y la escuela es uno de ellos) es capaz de realizar la transformación. La lucha o el desarrollo de las contradicciones, en la escuela y su transformación, es inseparable de la lucha por el desarrollo y transformación de las contradicciones sociales.

La educación pertenece a la esfera de la superestructura y por lo tanto, estará siempre determinada en última instancia por las condiciones de la infraestructura. Si se quiere que la transformación de la escuela sea una transformación posible, verdadera y con posibilidades de futuro, la lucha por la transformación de la infraestructura económica y social debe ir inseparablemente unida con ella. Sólo la crítica que se convierte en praxis escapa a la utopía, al tiempo que se encamina hacia ella como motor y meta que es.

El individuo no se explica por sí mismo, sino por las condiciones sociales en que se desenvuelve. La escuela y la comunidad son inseparables, conforman una unidad. La fuente que suministra experiencias al niño es la convivencia con sus semejantes, su ser genera su ser con los que avivan sus intereses y la satisfacción a sus necesidades. Es decir, el medio-social es preponderante e influye directamente en el ambiente escolar. Sí como dice Wallon: “(...) *la evolución psíquica se realiza por la interacción del*

inconsciente biológico y el inconsciente social”⁴⁵.

Es necesario que el maestro tome en cuenta la influencia que la comunidad tiene en la escuela, ya que el individuo se explica por las condiciones sociales que actúan sobre él. En otras palabras, si queremos estudiar al niño para poder entender su proceder y derivar secuencias didácticas acordes a sus intereses, no debemos olvidar el entorno social, ya que este último se manifiesta en todos los niveles de la evolución.

La política educativa actual, contempla el acercamiento de la participación social en la escuela, equilibrando la relación escuela-comunidad que sirva al propósito común de mejorar la educación.

“La ley General de Educación contempla un mayor acercamiento de las autoridades educativas y la comunidad, mediante la creación de consejos de participación social.”⁴⁶

El papel de los padres de familia es muy importante en el aprendizaje de sus hijos, por lo que la autoridad educativa ha considerado necesario tomar en cuenta en su legislación y en su operación la participación decisiva en el proceso educativo, adecuando el funcionamiento de la escuela a las necesidades de la localidad en la que se desenvuelve.

⁴⁵ Henry Wallon. Psicología y Materialismo Didáctico. p.49

⁴⁶ SEP Programa de desarrollo educativo 1995-2000. p.42

*“Al fomentar una vinculación más estrecha de la escuela con los padres de familia y la comunidad, se promueve una mejor educación. Entre otras acciones, conviene impulsar las prácticas que nos lleven a la construcción de una nueva cultura de participación, respeto y corresponsabilidad en torno a la vida escolar. Ello ocurrirá de manera gradual, conforme a las experiencias sugieran métodos y procedimientos que fortalezcan a la escuela”.*⁴⁷

No obstante, este discurso oficial, actualmente la relación escuela-comunidad no se da en términos generales. Es entonces, fundamental el acercamiento del maestro al grupo escolar y social, ya que ello le permitirá un mayor conocimiento de sus alumnos y por ende, tomará decisiones más acertadas que coadyuven a solucionar distintos problemas que se originan en el ámbito familiar y social, en beneficio de mejores resultados para la práctica docente.

“Considero que todo maestro se encuentra, en su quehacer cotidiano, con diferentes limitantes, por ejemplo, para convivir con sus alumnos y padres de familia más cercanamente dentro de la comunidad, (...) para subsanar esta limitante se hace urgente el funcionamiento de cuerpos de apoyo profesional (...)”⁴⁸

El maestro constructivista tiene como compromiso dedicar mayor esfuerzo y conocimiento para lograr la aceptación del grupo que atiende. Es decir, se requiere un maestro comprometido con su grupo, con la comunidad; un

⁴⁷ Loc. Cit.

⁴⁸ Calzada Torres Javier. “Análisis etnográfico de una comunidad escolar” en Xitlí No.24 p.

maestro optimista y preocupado por mejorar las condiciones de trabajo de sus alumnos; ello, aunado a la preocupación de actualización permanente para provocar inquietudes de un conocimiento significativo en sus educandos, le reportará una mejor relación con la comunidad y por ende, mejores resultados en la labor que desempeña.

CAPÍTULO 4

LA PROPUESTA

LA ESCUELA CONSTRUCTIVA

“Nuestras actuales instituciones educacionales están al servicio de las metas del profesor. Las estructuras de relación que necesitamos son las que permitan a cada hombre definirse él mismo aprendiendo y contribuyendo al aprendizaje de otros”. (Lilliah, La sociedad desescolarizara, Barral, Barcelona, 1974).

4.1 La propuesta: El constructivismo

La relación entre la psicología y la pedagogía siempre ha sido compleja e intensa. Esto ha sido así quizá porque la pedagogía, demanda de los conocimientos de la psicología una serie de cuestiones que a lo largo la hacen dependiente. Esto quiere decir que los profesionales de la educación y los responsables de las políticas educativas esperan encontrar en la psicología un marco de referencia global que los guíe en su actividad. Es innegable la multitud de conocimientos puntuales que dicha disciplina puede aportar al campo educativo, sin embargo lo que no podrá ofrecer nunca es una explicación global de los procesos escolares en general y de enseñanza-aprendizaje en particular. Por ello, la alternativa que propongo en este trabajo es recurrir a la investigación y desarrollo de conceptos teóricos y metodológicos que se refieren a la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares. Es decir, el principio que lleva a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción. Esta convergencia se denomina “constructivismo”. La convergencia entre los principios constructivistas es una nueva posibilidad para abordar el tema de las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y práctica educativa.

Las críticas que se pueden hacer a la enseñanza actual son esquemáticamente de tres órdenes:

- a) Se enseña sólo por referencia aun sacrosanto programa revelado.
- b) Algunos errores pedagógicos resultan de un análisis epistemológico

incompleto.

c) La enseñanza ignora a quién va dirigida, es decir, al alumno.

El constructivismo, es construir activamente una estructura que corresponde a una motivación. Mi propuesta es el constructivismo porque pone en juego sistemas de relaciones, operaciones que se apoyan en lo que domine el niño, en su sistema de referencia y esto implica que los alumnos que todavía no saben razonar sobre soportes operativos abstractos maximicen actividades reales de construcción de respuestas con relación a soportes concretos. Esto implica que en lugar de seguir llenando al niño con conocimientos, sería preferible liberarlo de las falsas ideas que le molestan, a través del descubrimiento que él realiza al construir el conocimiento, de lo contrario se le convierte en un armario.

La ciencia no puede darse, es preciso apropiársela. Y esto implica un cambio en la relación del niño con el saber, de uno pasivo por otro más constructivo.

El conocimiento, desde la perspectiva constructivista, es siempre contextual y nunca separado del sujeto; en el proceso de conocer, el sujeto va asignando al objeto una serie de significados, cuya multiplicidad determina conceptualmente al objeto. Conocer es actuar, pero conocer también implica comprender de tal forma que permita compartir con otros el conocimiento y formar así una comunidad. En esta interacción, de naturaleza social, un rol fundamental lo juega la negociación de significados.

Una tesis fundamental de la Teoría piagetiana es que todo acto intelectual se construye progresivamente a partir de estructuras cognoscitivas anteriores y

más primitivas. La tarea del educador constructivista, mucho más compleja que la de su colega tradicional, consistirá entonces en diseñar y presentar situaciones que, apelando a las estructuras anteriores de que el estudiante dispone, le permitan asimilar y acomodar nuevos significados del objeto de aprendizaje y nuevas operaciones asociadas a él. El siguiente paso consistirá en socializar estos significados personales a través de una negociación con otros estudiantes, con el profesor, con los textos.

Al poner el énfasis en la actividad del estudiante, una didáctica basada en teorías constructivistas exige también una actividad mayor de parte del educador. Esta ya no se limita a tomar conocimiento de un texto y exponerlo en el aula, o en unas notas, o en otro texto, con mayor o menor habilidad. La actividad demandada por esta concepción es menos rutinaria, en ocasiones imprescindible, y exige del educador una constante creatividad.

El núcleo de la actividad constructiva por parte del estudiante consiste en construir significados asociados a su propia experiencia, incluyendo su experiencia lingüística. La socialización de este proceso consiste en tales significados en una comunidad -el salón de clase- que ha hecho suyo ese proceso constructivo. La sensación de objetividad que se desprende del proceso negociador induce a la creencia que este conocimiento compartido preexiste a la comunidad que se dedica a su construcción. Es necesario analizar con cuidado las relaciones entre matemática y lenguaje. Este último es un campo de experimentación para el estudiante.

Para el constructivismo, es importante distinguir entre “concepciones” y “conceptos”. La experiencia del estudiante, su punto de partida, es una red de

información, de imágenes, de relaciones, de anticipaciones e inferencias alrededor de una idea. Este complejo cognoscitivo es lo que llamamos su concepción. El trabajo del estudiante consiste entonces, en extraer de tal concepción relaciones y patrones: un conjunto coordinado de acciones y esquemas que conducen al conocimiento viable, a los conceptos ya la generación de algoritmos. El proceso de construcción de significados es gradual, pues el concepto queda por así decirlo, “atrapado” en una red de significaciones.

A lo largo del proceso constructivo -que es permanente- el estudiante encuentra situaciones que cuestionan el “estado” actual de su conocimiento y le obligan aun proceso de reorganización; con frecuencia el estudiante se ve obligado a rechazar, por inviable, mucho de lo que ya había construido.

Durante el proceso de construcción de significados, el estudiante se ve forzado a recurrir a nociones más primitivas que expliquen la situación que estudia. Esta situación es análoga al desarrollo de una ciencia durante la búsqueda de sus principios. En la física, por ejemplo, el estudio de las leyes generales de movimiento condujo a la formulación de la ley de la inercia; en matemáticas, el estudio de la geometría condujo primero a las organizaciones locales y, posteriormente, a la axiomática de Euclides. Claro que esto sólo es una analogía: el estudiante no está conscientemente buscando esquemas lógicos. Más bien, está tratando de encontrar el sentido de aquello a lo que se ve enfrentado.

El Principio explicativo más ampliamente compartido, es el que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización

de los aprendizajes escolares; el principio que lleva a concebir el aprendizaje escolar como una ayuda a este proceso de construcción. La convergencia en torno a los principios constructivistas abre una nueva vía para abordar el tema de las relaciones entre el conocimiento psicológico así como la teoría y la práctica educativa.

Las ventajas que pueden derivarse de un esquema integrado de esta naturaleza son innegables. Por una parte, es posible utilizarlo como punto de partida para la elaboración de propuestas pedagógicas y materiales didácticos, para el análisis de prácticas educativas diversas.

Por otra parte, al integrar en un esquema coherente aportaciones relativas a diversos aspectos o factores de la escolarización y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pone al alcance de los profesores y, otros profesionales de la educación un conjunto de conocimientos psicoeducativos cuya accesibilidad les sería de otro modo ciertamente difícil y cuya utilidad resultaría considerablemente mermada si se mantuviera su carácter parcial y disperso.

La utilización del constructivismo como marco global de referencia para la educación escolar ha sido frecuente recientemente en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias, tampoco faltan ejemplos de utilización de los principios constructivistas como marco global de referencia para la enseñanza y el aprendizaje de otros contenidos curriculares, e incluso para la enseñanza y el aprendizaje de la totalidad de los contenidos escolares.

Pese a las ventajas que puede suponer un esquema integrador de esta

naturaleza, subsisten riesgos considerables: riesgo de perseverar en un eclecticismo encubierto simplemente de teorías o enfoques, distinguiéndose los elementos aparentemente no contradictorios; riesgo de desgajar los elementos seleccionados del contexto en el que han sido elaborados y del que extraen, su poder explicativo; riesgo de que la convergencia apuntada sea mucho menor de lo que se supone y de que, tras la aceptación generalizada del término “*constructivismo*”, se esconda en realidad una divergencia de fondo en cuanto a la explicación del aprendizaje y de la enseñanza. Riesgo de dejar al margen elementos que, pese a su interés intrínseco para la Teoría y la práctica educativa, no encajan en un esquema integrador preocupado por la coherencia del conjunto; riesgo de olvidar las lagunas inmensas que todavía subsisten en cuanto a nuestra comprensión de cómo los alumnos construyen su conocimiento en la escuela y de cómo es posible ayudarles en esta tarea, sucumbiendo a la tentación de colmarlas mediante el procedimiento de tomar como verdades firmemente establecidas lo que son únicamente hipótesis de trabajo plausibles; riesgo, en suma, de utilizaciones dogmáticas y de seguir favoreciendo la práctica del reduccionismo psicológico en la explicación de los fenómenos educativos.

Sin embargo, si añadimos estas reservas epistemológicas una serie de precauciones que tienen más bien su origen en una reflexión sobre la educación y en un rechazo radical del reduccionismo psicológico como manera de entender las reacciones entre Psicología y Educación, entonces es posible soslayar la mayoría de los riesgos mencionados sin renunciar a las ventajas que supone utilizar el constructivismo como un marco psicológico global de referencia, articulado y coherente, de la educación escolar.

Hay que insertar las aportaciones de la Psicología, y más concretamente los principios constructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en una reflexión más amplia sobre la naturaleza y las funciones de la educación escolar.

Las ventajas que tiene el maestro constructivista de disponer de un marco psicológico global de referencia para la educación escolar no son únicamente, a mí entender, de orden práctico o aplicado.

Las exigencias que plantea la integración de aportaciones referidas a distintos aspectos de los procesos educativos, así como a la necesidad de articularlas en una visión coherente de conjunto, puede conducir a la identificación de problemas nuevos, a la revisión de postulados comúnmente aceptados como obvios de forma un tanto acrítica y al señalamiento de prioridades para la investigación, adquiriendo de esta manera indudable valor heurístico desde el punto de vista de la dinámica interna de la evolución del conocimiento psicoeducativo.

La Psicología de la Educación y la Psicología de la Instrucción brinda al maestro constructivista un cúmulo de conocimientos sobre los procesos psicológicos implicados en la construcción del conocimiento; sin embargo, las informaciones sobre cómo aprenden los alumnos, pese a ser un aspecto cuya pertinencia para avanzar en tareas de planificación y desarrollo curricular está fuera de discusión, no son suficientes; es necesario además, disponer de informaciones precisas sobre cómo los profesores pueden contribuir con su acción educativa a que los alumnos aprendan más y mejor.

Y en este punto es forzoso reconocer que los conocimientos disponibles son mucho más limitados. La toma de conciencia de estas dificultades y limitaciones permite identificar prioridades para la investigación, y lo que es quizás más interesante es que permite formular estas prioridades en términos directamente relevantes para seguir avanzando en la elaboración de un marco psicológico global de referencia para la educación escolar de naturaleza constructivista que sea cada vez más potente desde el punto de vista explicativo y más útil desde el punto de vista de su utilización práctica. (Praxis).

Es en este punto donde se hace necesario recurrir a otras disciplinas que nada tienen que ver con la psicología; y es precisamente la aportación de Wallon acerca de que la filosofía es la base integral del desarrollo psicogenético del niño, la que nos da la respuesta, ampliando nuestra concepción de la necesidad de un marco filosófico global de referencia para la educación.

“Al igual que Marx, Wallon salva a la educación del psicologismo tradicional, mecánico reduccionista, es decir, Wallon se opone con energía a poner a la psicología como el núcleo explicativo y único del ser y del quehacer educativo, pues desde la perspectiva dialéctica de Marx y Wallon, no es posible explicar y entender totalmente al ser humano sólo, por y desde la psicología, pues el hombre es una totalidad”⁴⁹.

⁴⁹ Meza Antonio. La teoría psicológica del desarrollo de H. Wallon; una concreción del pensamiento filosófico -educativo de Marx y Engels. p. 7

Con ello, no se trata de menospreciar el papel de la psicología, lo único que se pretende es clarificar y evitar caer en reduccionismo que implican oscurecer más la posibilidad de fundamentar la pedagogía.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa, está constituida por la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares.
- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognoscitivas.
- La importancia de la promoción de la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La revalorización del papel docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino

más bien como mediador del mismo, resaltando el papel de la ayuda pedagógica que presta reguladamente al alumno.

“La postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognoscitiva.. el enfoque psicogenético piagetiano, la Teoría de los esquemas cognoscitivos, la Teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigostkiana, algunas teorías instruccionales, entre otras. A pesar de que estos autores se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructivista del alumno en la relación de los aprendizajes escolares”⁵⁰.

El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognoscitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno. De esta manera, se explica la génesis del comportamiento del aprendizaje, lo cual puede hacerse poniendo énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural, socioafectiva o fundamentalmente intelectuales y endógenos. Es decir, el alumno no es sólo activo cuando manipula, explora descubre o inventa, sino también cuando escucha o lee. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración, o sea, que son el resultado de un proceso de construcción a nivel social. El conocimiento educativo es en gran medida, un conocimiento preexistente a su enseñanza y aprendizaje en la escuela. Los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho

⁵⁰ Díaz Barriga Frida. Educar. p. 23

están ya contruidos. Construyen el sistema de la lengua escrita, pero este sistema está ya elaborado; construyen operaciones matemáticas, pero estas operaciones están ya definidas; construyen el concepto de tiempo histórico, pero éste ya forma parte del bagaje cultural existente.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán satisfactoriamente a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva. Así la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes.

- a) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje; y
- b) Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Es mediante la realización de **aprendizajes significativos** que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así, su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

Cabe mencionar que desde una postura constructivista, se rechaza la

concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es una simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, permitiendo a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

“La finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí sólo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)”⁵¹.

En el enfoque constructivista, tratando de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, la idea central se resume en la siguiente frase: ***enseñar a pensar sobre contenidos significativos y contextualizados.***

De acuerdo con Coll la concepción constructivista de la práctica docente se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1°. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, sucediendo que puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha las exposiciones de los otros.

⁵¹ Coll César Op. Cit P. 133

2°. La actividad mental constructivista del alumno no se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar.

Dado que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán en buena parte los contenidos curriculares ya elaborados y definidos.

En este sentido es que decimos que el alumno más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

3°. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limitará a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Se puede decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir

que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de Teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o bien reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso constructivo. En todo caso, la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo en situaciones escolares.

Ausubel, como otros teóricos cognoscitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognoscitiva. Podría caracterizarse su postura como constructivista (aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista. “Los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz”⁵².

Ausubel concibe al alumno como un procesador activo de la información y

⁵² Díaz Barriga, Frida Op. Cit. p.35

dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, siendo un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etc.) desde esta concepción considera que no es factible que todo el aprendizaje de tipo significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento. Antes bien, propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las escuelas, principalmente a nivel medio y superior.

De acuerdo con Ausubel, hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden darse en el salón de clases. Se diferencian en primer lugar dos dimensiones posibles del mismo:

1°.La que se refiere **al modo en que se adquiere el conocimiento.**

2°.La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente **incorporado en la estructura de conocimientos** o estructura cognoscitiva del aprendiz.

Dentro de la primera dimensión, encontramos a su vez dos tipos de aprendizaje posibles: por recepción y por descubrimiento; y en la segunda, dimensión encontramos también dos modalidades: por repetición y significativo. La interacción de estas dos dimensiones se traduce en las denominadas situaciones del aprendizaje escolar: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa, o por descubrimiento significativo. No obstante, estas situaciones no deben pensarse

como compartimientos estancos, sino más bien como un continuo de posibilidades, donde se entretujan la acción docente y los planteamientos instruccionales y la actividad cognoscente y afectiva del aprendiz.

La enseñanza tradicional en el salón de clases esta organizada prioritariamente con base en el aprendizaje por recepción, por medio del cual se adquieren los grandes volúmenes de material de estudio que comúnmente se le presentan al alumno. Esto no implica necesariamente que recepción y descubrimiento sean excluyentes o completamente antagónicos; pueden coincidir en el sentido de que el conocimiento adquirido por recepción, se emplee posteriormente para resolver problemas de la vida diaria que implican descubrimiento, y porque a veces lo aprendido por descubrimiento, conduce al redescubrimiento planteado de proposiciones y conceptos conocidos.

El aprendizaje por recepción, en sus formas más complejas y verbales, surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del sujeto y se constituye en un indicador de madurez cognoscitiva. En la primera infancia y en la edad preescolar, la adquisición de conceptos y proposiciones se realiza prioritariamente por descubrimiento, mediante un procesamiento inductivo de la experiencia empírica y concreta.

Es evidente que el aprendizaje significativo será más importante y deseable que el aprendizaje repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación.

“La estructura cognoscitiva se compone de conceptos, hechos y proposiciones

organizados jerárquicamente. Esto quiere decir que procesamos la información que es menos inclusiva (hechos y proposiciones subordinados) de manera que llegan a ser subsumidos o integrados por las ideas más inclusivas (denominados conceptos y proposiciones supraordinados)”⁵³.

La estructura cognoscitiva está integrada por esquemas de conocimiento; los esquemas son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de los objetos, hechos y conceptos, así como de las interrelaciones que se dan entre estos.

Es indispensable tener siempre presente que la estructura cognoscitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, mismas que son, además, un reflejo de su madurez intelectual.

Para que realmente sea significativo, el aprendizaje debe reunir varias condiciones: una de ellas mismas es que la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

Cuando se habla de que haya relacionabilidad no arbitraria, se quiere decir que si el material o contenido de aprendizaje en sí no es azaroso ni arbitrario y tiene la suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender.

⁵³ Loc. Cit.

Respecto al criterio de la relacionabilidad sustancial (no al pie de la letra), significa que si el material no es arbitrio, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado. Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos o cognoscitivas.

Puede haber aprendizaje significativo de un material potencialmente significativo, pero también puede darse la situación de que el alumno aprenda por repetición por no estar motivado o dispuesto a hacerlo de otra forma o porque su nivel de madurez cognoscitiva no le permita la comprensión de contenidos de ciertos niveles. En este sentido resaltan dos aspectos:

- a) La necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, así como de disponer de algunos principios efectivos de aplicación en clase.
- b) La importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual de las capacidades cognoscitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los alumnos.

Son múltiples y complejas las variables relevantes del proceso de aprendizaje significativo, y que todas ellas deben tomarse en cuenta tanto en el proceso de planeación, orientación como en la fase de evaluación de los aprendizajes.

Si los contenidos y materiales educativos no tienen un sentido lógico potencial

para el alumno, van a propiciar que se dé un aprendizaje rutinario, carente de significado.

Con frecuencia los maestros se preguntan de qué depende el olvido y la recuperación de la información aprendida. En el marco de la investigación cognoscitiva referida a la construcción de esquemas de conocimiento, se ha descubierto que:

- La información desconocida y poco relacionada con conocimientos que ya se poseen o demasiado abstracta, es más vulnerable al olvido que a la información familiar, vinculada a conocimientos previos o aplicables a situaciones de la vida cotidiana
- La inhabilidad para recordar contenidos académicos previamente aprendidos o para aplicarlos, depende de la naturaleza de la información; es decir, porque la información es:
 - Aprendida hace mucho tiempo.
 - Poco empleada o poco útil.
 - Aprendida de manera inconexa.
 - Aprendida repetitivamente.
 - Discordante con el nivel de desarrollo intelectual y con las habilidades que posee el sujeto.
 - Poseída por el sujeto pero éste no la entiende ni puede explicarla.
 - Puede darse el caso también que el alumno no hace el esfuerzo cognoscitivo necesario para recuperarla o comprenderla.⁵⁴

⁵⁴ Cfr. Díaz Barriga, F. “El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista” en Educación p. 23-35

A partir de lo expuesto anteriormente es posible sugerir al docente una serie de principios de orientación que se desprenden de la postura constructivista:

1. El aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno convenientemente organizados y siguen una secuencia lógica-psicológica apropiada.
2. Es conveniente delimitar intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continúa que respete niveles de inclusividad, abstracción y generalidad. Esto implica determinar las relaciones de supraordinación-subordinación antecedente-consecuente que guardan los núcleos de información entre sí.
3. Los contenidos escolares deben presentarse en formas de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados, y no como datos aislados y sin orden.
4. La activación de los conocimientos y experiencias previos que posee el aprendiz en su estructura cognoscitiva, facilitará los procesos de aprendizaje significativo de nuevos materiales de estudio.
5. El establecimiento de puentes cognoscitivos (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognoscitiva con el material por aprender) pueden orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, a organizar e integrarlas significativamente.
6. Los contenidos aprendidos significativamente (por recepción o por

descubrimiento) serán más estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos generales integradores.

Aunque es innegable que el propósito central de la intervención educativa es que los alumnos se conviertan en aprendices exitosos, así como pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje, la realidad es que sólo será posible a través del tipo de experiencia interpersonal en que se vea inmerso el alumno. De acuerdo con Belmont (1989) “uno de los roles más importantes que cubre el docente es favorecer en el educando el desarrollo y mantenimiento de una serie de estrategias cognitivas a través de situaciones de experiencia interpersonal”⁵⁵.

El mecanismo mediante el cual dichas estrategias pasan del control del docente al alumno es complejo, y está determinado por las influencias sociales, el período de desarrollo en que se encuentra el alumno y los dominios de conocimiento involucrados. Desde esta óptica, el mecanismo central a través del cual el docente propicia el aprendizaje en los alumnos es lo que se llama la *transferencia de responsabilidad*⁵⁶ que significa el nivel de responsabilidad para lograr una meta o propósito, el cual se deposita en un inicio casi totalmente en el docente, quien gradualmente va cediendo o traspasando dicha responsabilidad al alumno, hasta que éste logra un dominio pleno e independiente.

⁵⁵ Belmont, J. M. Estrategias de conocimiento y aprendizaje. p. 44

⁵⁶ Cfr. Rogoff B. La asistencia de los adultos en el aprendizaje de los niños. p. 52

El potencial de aprendizaje del alumno puede valorarse a través del concepto vigostkiano de la zona de desarrollo próximo; este concepto es muy importante para ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. La zona de desarrollo próximo (**ZDP**)⁵⁷ posee dos límites: uno inferior y otro límite superior, al que el alumno puede acceder con ayuda de un docente capacitado.

De esta manera, en la formación de un docente se requerirá habilitarlo en el manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, etc.) flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir (a través de ejercicios, demostraciones, pistas, retroalimentación, etc.) la citada transferencia de responsabilidad, hasta lograr el límite superior de ejecución buscando. Por esto no puede describirse desde fuera el método de aprendizaje que debe seguir el profesor, no hay una vía única para promoverlo, y es necesario que el maestro, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y características de su clase, decida qué es conveniente hacer en cada caso, considerando:

- Las características, carencias y conocimientos previos de los alumnos.
- La tarea de aprendizaje a realizar.
- Los contenidos y materiales de estudio.

⁵⁷ Cfr. Infra. p. 29

- Las intencionalidades u objetivos perseguidos.
- La infraestructura y facilidades existentes.
- El sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno.

De acuerdo con Coll, “el profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlos, pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones indica constantemente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación”⁵⁸.

Esto quiere decir que en la interacción educativa no hay sólo una asistencia del profesor al alumno, sino que el docente y alumnos, gestionan conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada.

Siguiendo a Rogoff (1984)⁵⁹, existen cinco principios generales que caracterizan en situaciones constructivas de enseñanza-aprendizaje en la que se da un proceso de participación guiada con la intervención del maestro:

1°. Se proporciona al alumno un puente entre la información de que dispone (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.

⁵⁸ Coll, César. Psicología y curriculum. p. 450

2°.Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.

3°.Se da un traspaso progresivo del control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno.

4°.Se manifiesta una intervención activa tanto de parte del docente como del alumno.

5°.Aparecen tanto explícita como implícitamente las formas de interacción habituales entre adultos y menores, las cuales no son simétricas, dado el papel que juega el maestro como orientador y guía del proceso.

4.2.1 El maestro: facilitador de un ambiente autogestivo

La mayoría de la gente común, ve a la ciencia y a la tecnología actual como algo ajeno, impenetrable y totalmente fuera de alcance.

La tarea a la que se enfrenta el maestro es crear un ambiente autogestivo para impartir sus clases, esto es, lograr que sus alumnos alcancen los objetivos marcados en el programa que le ha sido entregado, con sus propios medios más la ayuda de los libros de textos y de las actividades programadas para ello, sin tener que recurrir al autoritarismo.

⁵⁹ Rogoff Op. Cit. p. 82,83

En caso de los libros y programas vigentes en México, una de las líneas básicas es transmitir algunos conceptos fundamentales y actuales de las diferentes ciencias, con un criterio basado en la importancia de ciertos contenidos para la ciencia correspondiente que va a enseñarse.

Otra línea es la consideración de la importancia que desde el punto de vista social tienen determinados contenidos.

Los conocimientos deben estructurarse progresivamente, partiendo de lo más simple y cercano hacia lo más complejo y alejado. Es decir, se fraccionan diferentes contenidos y luego se gradúan según su dificultad para decidir en qué momento deberán ser enseñados. Un mismo contenido será transmitido en los diferentes grados escolares, pero cada vez con mayor profundidad y extensión.

En este procedimiento se toma en cuenta al alumno y las representaciones que tiene del mundo y en particular de los fenómenos que se tratan en los programas de estudio. Detrás de este proceder hay una determinada concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, el niño es como una materia moldeable en la que sólo hay que imprimir gradualmente los diferentes conocimientos para que poco a poco los vaya integrando y el problema estará resuelto.

Los estudios de J. Piaget y colaboradores han demostrado, como he señalado anteriormente, que el niño ha ido construyendo no sólo todo un sistema de operaciones mentales, sino que también una serie de explicaciones y representaciones acerca de los fenómenos del mundo que lo rodean. Estas

representaciones tienen su coherencia y consistencia: el niño pasa necesariamente por ciertas etapas y sólo poco a poco va modificando sus representaciones a través de múltiples y variadas experiencias.

El niño en su aproximación a la realidad no la fracciona tal como hacen los programas. Cuando el niño elabora una explicación sobre un determinado fenómeno lo hace con base en representaciones anteriores del mismo fenómeno y de aspectos ligados a él (en el ejemplo citado están implicadas, entre otras cosas, representaciones sobre la palabra, el aire, etc.).

Si queremos que los alumnos puedan avanzar realmente en su conocimiento de los fenómenos naturales y modificar sus representaciones iniciales, debemos elaborar programas que tengan en cuenta los niveles de representación y los diferentes aspectos en que éstos se apoyan.

El maestro debe generar un ambiente autogestivo para sus alumnos.

Ello es necesario ya que la práctica docente constructivista requiere la participación activa y decisiva de los factores que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de los alumnos, la autonomía será fundamental en el logro de este objetivo y únicamente se obtendrá si el maestro es capaz de facilitar las condiciones propicias para el desarrollo natural de los mismos.

El papel del maestro debe ser totalmente replanteado y profundamente modificado para hacer realidad una nueva práctica docente basada en el constructivismo. Si se cambia la filosofía de proceso educativo, si el papel del

niño es completamente distinto de aquel que le asignaba la pedagogía tradicional, el maestro, como agente propulsor de la acción pedagógica, debe modificar sus actitudes y su práctica.

Se trata en primer lugar de un cambio de actitudes; la preocupación esencial no tiene que ser cómo debe enseñarse en la escuela, sino cómo debe ser el maestro para poder enseñar en la escuela, maestro supone **saber volverse niño y ponerse al nivel del niño**, supone que el maestro abra sin descanso su espíritu a la comprensión total del niño; supone que el maestro se dé cuenta de que tiene que aprender más del niño que el niño de él; supone ser capaz de instaurar unas relaciones nuevas entre el maestro y alumno; *“en la antigua escuela, en efecto, el profesor instruido intenta educar a sus alumnos. Nosotros afirmamos: el niño mismo es quien debe educarse, elevarse, con la ayuda del adulto. Desplazamos el eje educativo: el centro de la escuela ya no es el maestro sino el niño (...) La vida del niño, sus necesidades, sus posibilidades son la base de nuestro método de educación popular. ¿Un método? ¡Una simple iniciativa ideológica!”*⁶⁰

El maestro era antes con demasiada frecuencia un predicador que daba lecciones de dignidad y amor filial, pero que golpeaba a veces ferozmente a sus hijos, que hablaba de humildad pero que basaba su prestigio en el orgullo. Todo esto tiene que desaparecer. En lugar de ser predicador o un censor, el maestro tiene que saber promover su papel eminentemente auxiliar, su papel de catalizador y armonizador, de ayudante que colabora con el niño a sortear los obstáculos y conservar el entusiasmo y la iniciativa; tiene que saber

⁶⁰ Celestino Freinet. Nacimiento de una pedagogía popular, p.85

preparar, en un medio rico y favorable, los alimentos que se ajusten mejor a las apetencias de los alumnos; tiene que rebajar las barreras que se deben saltar y guardar los escalones que se deben subir, facilitando recursos y suprimiendo obstáculos, de tal manera que el niño pueda llegar sin crisis a sus cimas por medio de una sucesión de éxitos y una sistematización de los recursos.

La preocupación educativa dominante no será, por tanto, la manera de enseñar ni el contenido de los libros, ni la técnica formal de aprendizaje, sino la creación de un ambiente que haga posible el proyecto de aprendizaje; la preparación de locales adaptados aun nuevo trabajo, la organización metódica de los talleres de trabajo, la fabricación de los instrumentos indispensables necesarios, el estudio de las condiciones de cooperación educativa y la puesta en marcha de todo el mecanismo así montado. El nuevo papel del maestro consiste en perfeccionar sin cesar, individual y colectivamente, en colaboración con sus alumnos, -la organización material y la vida comunitaria de su escuela; consiste también en permitir a cada uno que se entregue al trabajo- juego que responda mejor a sus necesidades y tendencias vitales; dirigir ocasionalmente, con eficacia, sin gruñidos inútiles, a los pequeños trabajadores en dificultades; la práctica docente constructiva debe en definitiva, asegurar dentro de la escuela el reinado soberano y armonioso del trabajo.

El maestro tiene que dedicarse menos a enseñar y más a dejar vivir, a organizar el trabajo, a no obstaculizar el impulso vital del niño, sino a reforzarlo, darle alimento y medios de realización. Lejos de creer que la educación es de naturaleza exclusivamente intelectual, independientemente de

las condiciones materiales y del medio, lejos de aceptar que lo único que cuenta es la personalidad del maestro, con su verbo soberano y su saliva como elementos de trabajo, el maestro debe contentarse con ofrecer posibilidades de actividad, con colocar a los alumnos en una atmósfera de trabajo y organizar en la escuela un embrión de sociedad, con sus reglas, leyes y costumbres, en íntima relación con los procesos sociales actuales. Cada vez hay que contar menos con la erudición del educador y más con su capacidad para crear un medio favorable y facilitar la utilización óptima del material que se pone al alcance del niño.

El papel del maestro, como se ve, es un papel esencialmente antiautoritario; su esfuerzo debe tender a sustraer al niño d. dogmatismo y de los autoritarismos disciplinarios e intelectuales, a dar al niño conciencia de su fuerza ya convertirlo en actor de su propio porvenir en el seno de la gran acción colectiva. Que este nuevo papel requiere una formación especial de los nuevos maestros y una re educación de los que han estado largo tiempo esclavizados por la escolástica, no necesita argumentación. Debe tener una nueva base filosófica y epistemológica.

Para que el niño aprenda es de absoluta necesidad que en los programas se respete en todo .momento las leyes del conocimiento tanto en lo que se refiere al contenido que se desee demostrar como en lo relativo a la forma en que ese contenido se transmite.

Los métodos nuevos postulan que sea el programa el que se acomode a los niños; la escuela activa postulada por Piaget se esfuerza en presentar a los niños, las materias de enseñanza en forma asimilable a su estructura

intelectual y las diferentes fases de su desarrollo: *“cuando la escuela activa pide que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto; cuando le pide que su inteligencia trabaje realmente sin recibir los conocimientos ya preparados desde fuera, reclama, por tanto, simplemente, que se respeten las leyes de toda la inteligencia”*⁶¹.

El trabajo obligado constituye una anomalía antipsicológica causante de lamentables estragos y secuelas en la organización de la inteligencia del niño.

En cuanto a las evaluaciones, Piaget ataca con fuerza los exámenes, él dice que no son objetivos porque implican suerte y dependen de la memoria. A este autor no le falta razón para recriminar a la escuela tradicional, el problema de la memorización en lugar de formar la inteligencia, es que, el primero se dedica a formar a eruditos, y el segundo a formar investigadores.

Como lo describe Piaget, cada sujeto pensante constituye un asistente propio de referencia y de interpretación y la verdad de una coordinación entre los distintos puntos de vista; por lo tanto, los niños deben experimentar para lograr el conocimiento.

Escuela autogestiva supone una comunidad de trabajo que alterna la actividad individual con la actividad grupal.

La educación forma un todo indisoluble y no es posible formar una personalidad autónoma en el terreno moral, si por otra parte el individuo está

⁶¹ Jesús Palacios. La educación por la acción. P.55

sometido a una coacción intelectual que debe limitarse a aprender por encargo, sin descubrir por sí mismo la verdad; si es pasivo intelectualmente no puede ser libre moralmente.

Hay que reconocer la existencia de una evolución de las estructuras mentales; que todo alimento intelectual no es el adecuado indiferentemente para todas las edades, que deben tener en cuenta los intereses y necesidades de cada período. Esto significa también por otra parte, que el medio puede representar un papel decisivo en el desarrollo del espíritu, que la evolución de las etapas no está determinada de una vez para siempre en lo que se refiere a las edades y los contenidos del o pensamiento.

4.3 La alternativa escolar

El papel de la escuela es dar a los alumnos la oportunidad de ejercitar las actividades por las que están motivados, y, a través de ellas, adquirir la mayor cantidad de experiencias originales, tan variadas y abundantes como lo permitan las posibilidades. La escuela debe ajustarse no a las ambiciones del maestro (quien, como un gran industrial del saber, sueña con fabricar bachilleres en serie y obstruye el mercado con su erudición, sin preocuparse de que su superproducción verbal ocasiona a sus víctimas la sobre saturación cerebral correspondiente) sino que debe entenderse más bien al apetito de los alumnos mismos.

De esta forma, y por poner un ejemplo típico, cuando llegue el momento de que la lectura los atraiga, los alumnos se dedicarán, unos antes y otros

después, a los libros, asimilando con rapidez lo que tantos días y sinsabores cuesta a los pequeños escolares que son forzados prematuramente a realizar este aprendizaje.

En el caso del interés tenemos, que volver a la base sobre la que se asienta la escuela constructivista: la psicología del desarrollo. El interés es posible suscitarlo satisfaciendo las necesidades del niño, cuya aparición puede, por lo demás, acelerarse y provocarse. Estas necesidades se conocen gracias a las leyes psicológicas de la evolución intelectual; pero se conoce también -y de una manera muy especial- observando la forma en que estas leyes se manifiestan en los niños concretos, en esos que el maestro tiene sentados delante. De ahí la necesidad de complementar la teoría con la práctica de conocer a fondo la psicología del niño y de enlazarla y compartirla revisándola constantemente, con la práctica cotidiana. Esta es otra de las características definitorias de la Escuela Constructivista.

Hay que tomar en cuenta las aportaciones de Vigotski con relación al desarrollo que alcanzan los alumnos y la influencia que puede ejercer el medio ambiente y concretamente la guía del maestro.

Cuando se demostró que la capacidad de los niños (de idéntico nivel de desarrollo mental) para aprender bajo la guía de un maestro variaba, se creó el concepto de **zona de desarrollo próximo**,⁶² consistente en la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial,

⁶² Cfr. Infra. P. 39

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

El nivel de desarrollo real del niño define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo. Si un niño puede realizar trabajos de manera independiente, significa que las funciones para tales trabajos han madurado en él. La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se haya en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario.

La concepción de zona de desarrollo próximo proporciona al maestro un instrumento mediante el cual puede comprender el curso interno del desarrollo, permitiendo trazar el futuro inmediato del niño, creando un ambiente propicio para favorecer el curso de su maduración.

La educación escolar es una práctica social compleja que debe cumplir la función de promover el desarrollo personal de los niños. El conflicto aparecerá si añadimos que la educación escolar cumple esta función facilitando a los escolares el acceso a los saberes y formas plurales del grupo social al que pertenecen; es decir, promoviendo la realización de aprendizajes específicos.

El origen de esta discrepancia tiene múltiples causas. En primer lugar, la toma de conciencia de que la educación representa un papel conservador y contribuye poderosamente a mantener el orden social haciendo que la sociedad cambie lo menos posible con el sucederse de las generaciones. En segundo lugar, el rechazo creciente de una concepción del alumno como mero

receptor de unos saberes culturales y el rechazo asociado de una concepción del desarrollo entendido como pura acumulación de aprendizajes específicos.

Ambos factores han contribuido a perfilar la idea actual sobre la educación escolar. El primero poniendo de relieve la función conservadora y reproductora de la escuela. El segundo dando definitivamente entrada a la actividad constructiva del alumno como uno de los elementos determinantes del aprendizaje escolar.

Ambos factores han tenido repercusiones. El primero porque ha llevado a la identificar esta función reproductora con el hecho en sí de la transmisión cultural, poniendo en entre dicho el papel que juega la cultura, y la educación como instrumento de transmisión cultura. El segundo porque ha tendido a menospreciar la educación escolar y al aprendizaje de contenidos culturales específicos como fuente creadora de desarrollo.

La separación entre desarrollo y aprendizaje se manifiesta en algunos de los movimientos pedagógicos renovadores de principio de siglo.

La alternativa escolar a la pedagogía tradicional, se concreta entonces en una serie de propuestas de corte constructivista y cognitivista que, al tiempo que atribuyen al alumno un papel activo en el aprendizaje y destacan la importancia de la exploración y el descubrimiento, conceden un papel secundario a los contenidos de la enseñanza y conciben al maestro básicamente como un facilitador y orientador del aprendizaje.

La alternativa escolar son propuestas pedagógicas para las que la educación

escolar ideal no es la que transmite saberes culturales, conocimientos ya elaborados a nivel social, sino la que proporciona condiciones óptimas para que pueda llevarse al cabo en un ambiente propicio para el desarrollo del alumno, sin trabas ni limitaciones, el despliegue de esa dinámica interna al individuo a la que atribuye la responsabilidad precisamente del desarrollo. Un desarrollo entendido como proceso relativamente independiente de la realización de aprendizajes específicos.

El hecho importante es que se produce la configuración de dos alternativas. Por una parte, la concepción de la educación como fenómeno esencialmente social y socializador que aparece estrechamente vinculada a planteamientos ambientalistas y receptivos del aprendizaje, que no dejan lugar alguno a la actividad constructiva del alumno; por otra parte, la alternativa escolar que propongo, responde a planteamientos más constructivistas y cognitivos del aprendizaje, contribuyen en consecuencia a dar a los alumnos un ambiente propicio para favorecer sus capacidades y desarrollo psicosocial a través de su actividad constructiva.

En estricta continuidad con esta manera de entender las relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se organiza en torno a tres ideas fundamentales.

- 1.- En primer lugar, el alumno es responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea.

La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental

constructiva del alumno. El alumno no es sólo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha las explicaciones del profesor.

2.- En segundo lugar, la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración, es decir, que es el resultado de un cierto proceso de construcción en el ámbito social. La práctica total de los contenidos que constituyen el núcleo de los aprendizajes escolares son saberes y formas culturales que tanto los profesores como los alumnos encuentran en buen parte elaborado y definido. El conocimiento educativo es en gran medida, un conocimiento preexistente a su enseñanza y aprendizaje en la escuela. Los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho están ya contruidos.

3.- En tercer lugar, el hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistentes, condiciona el papel que debe desempeñar el maestro. Su función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; el maestro ha de intentar, además, orientar y guiar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales. La enseñanza debe unir estos procesos con el fin de que den lugar a un conocimiento verdadero y potente en el sentido de describir correctamente el mundo o describirlo correctamente de acuerdo con las teorías de una disciplina, y potente en el sentido de ser duradero y de

poderlo utilizar en situaciones diversas.

De esta manera, la toma en consideración de la actividad constructiva del alumno obliga a sustituir la imagen clásica del profesor como transmisor de conocimientos, por la de orientador o guía; pero el hecho de que los conocimientos a construir ya estén elaborados en el ámbito social, lo convierte en un guía peculiar, ya que su función es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse dos condiciones. En primer lugar el conocimiento debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna, como desde el punto de vista de la posibilidad de asimilarlo. En segundo lugar, el alumno debe tener una disposición favorable para aprender significativamente; es decir, debe estar motivado para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe.

“(...) el principio de ajuste de la ayuda pedagógica permite ya derivar criterios y orientaciones que guíen la actuación de los profesores con el fin de promover en sus alumnos el aprendizaje significativo de contenidos escolares; sobre todo si este principio se considera en estrecha interconexión con los otros principios y tomas de postura de la concepción constructivista”⁶³.

En la medida en que la enseñanza consiga su objetivo y los esquemas de conocimiento del alumno se enriquezcan y se diversifiquen, se producirá

⁶³ César Coll Salvador. “Constructivismo e Intervención Educativa” en Aula de Innovación Educativa. No.3 p. 83

también con toda probabilidad un progreso en la competencia cognitiva general, pero desde el punto de vista de la construcción del conocimiento en la escuela, lo importante es el papel constructivo que juega el maestro para que este progreso se concrete en la elaboración de una serie de significados más precisos, más ricos y más articulados en torno al contenido del aprendizaje, tomando en cuenta la psicología del niño.

4.4 Propuesta de actividades didácticas de corte constructivista

Un instrumento fundamental del trabajo cotidiano del maestro lo constituyen los programas de estudio. Los programas de la reforma educativa 72- 74 se diseñaron con base en la programación por objetivos. Cada programa de área se estructuró con una introducción, objetivos específicos y actividades de aprendizaje. Esta metodología, como todo instrumento, tiene ventajas y desventajas. Una de las desventajas es la profusión de objetivos de diferentes niveles, el abuso del detallismo. El desglosamiento exhaustivo de objetivos específicos y de actividades se constituyó en una guía didáctica difícil de seguir en el trabajo diario, por lo que muchos maestros, optaron por basarse en los libros de texto para el desarrollo de su trabajo.

Los actuales programas publicados en agosto de 1993 suprimieron la programación por objetivos y optaron por una estructura que no contempla un apartado para las actividades. El motivo de esta ausencia es dar mayor libertad al maestro para el desarrollo de su trabajo. La razón de entrada es buena, el

hecho es que los maestros requieren de una guía para diseñar actividades de enseñanza- aprendizaje.

Es justo señalar que si bien las actividades de aprendizaje no se especifican en los programas actuales de educación primaria, se cuenta con las *Guías para el maestro* que la SEP distribuyó en los niveles educativos de primaria y secundaria en el año escolar 92-93, las cuales plantean sugerencias de actividades en forma general para el desarrollo en las diferentes asignaturas. También se cuenta con *ficheros y libros para el maestro* editados por la SEP, los cuales constituyen un apoyo para el diseño de actividades de enseñanza- aprendizaje.

No obstante lo anterior, estos programas vigentes desde 1993, adolecen como los anteriores, de una base filosófica-dialéctica ya que no tienen proyectado la formación de alumnos con las características que fundamenta la teoría del materialismo dialéctico, ni mucho menos se aplican principios metodológicos derivados del materialismo histórico. Sin embargo, poseen una serie de actividades de corte constructivista amalgamadas con otras que responden a otros marcos psicopedagógicos, lo cuál me hace concluir que no existe como base una teoría psicopedagógica basada en el constructivismo.

Para concluir este aspecto, es importante señalar que los programas de estudio deben considerarse como instrumentos dinámicos y flexibles, esto significa que los profesores en trabajo colegiado, pueden implementar los cambios que consideren necesarios, basados en las necesidades y características de sus alumnos, de la escuela y de la propia comunidad en que se elabora, siempre y cuando no se alteren los contenidos esenciales y no se pierdan de vista los

propósitos generales a lograr en cada una de las asignaturas que integran el plan de estudios.

Con la reformulación de contenidos y estructuración de los nuevos programas, ¿cuál debe ser la actitud del maestro?

Ante todo, el maestro debe asumir una actitud crítica que lo conduzca a tomar las decisiones más adecuadas para desarrollar su trabajo, en particular las que se refieren al diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje. El ejercicio del pensamiento crítico requiere conocimiento, análisis, reflexión y evaluación, entre otras habilidades intelectuales. No se trata de destacar sin previo conocimiento, sino de ubicar los hechos en su justa dimensión. Por otra parte, es importante que el maestro asuma su trabajo con una actitud positiva, no de descalificación de la actual propuesta pedagógica, aunque sí de cuestionamiento permanente. Asimismo, es necesario que se revalore su experiencia y la de sus compañeros para encontrar las mejores alternativas para el desarrollo de su trabajo cotidiano.

El ejercicio de la docencia como educación sistemática e intencional, requiere del cumplimiento de tres etapas estrechamente relacionadas entre sí: planeación, ejecución y evaluación. Las tres etapas son necesarias para llevar a buen término el proceso educativo escolarizado. Es indudable que la primera etapa del planteamiento didáctico constituye una necesidad que se debe satisfacer de la mejor manera, lo cual significa tomar en cuenta los diversos elementos que intervienen en el proceso. **No confundir planeación didáctica con dosificación semanal de contenidos.** Es muy común que los maestros al realizar su planeación didáctica tomen más en cuenta aspectos que se refieren

al tiempo que dedicarán al desarrollo de los temas, dejando de lado lo fundamental que es la planeación de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Esta tarea implica un trabajo eminentemente creativo, ya que no se trata de un simple cronograma, sino de determinar qué actividades van a desarrollar el maestro y el alumno para lograr la asimilación de los diferentes contenidos señalados en los programas.

Aspectos básicos de la planeación didáctica.

Para realizar la etapa de planeación, el maestro debe considerar los siguientes aspectos en el marco social y cultural en el que desarrolla su labor docente:

¿Qué enseñar?

- *Contenidos y grado de complejidad de los mismos. Esquemas que contengan los contenidos esenciales de cada asignatura.

- *Relación horizontal y vertical de los contenidos de diferentes asignaturas del plan de estudios.

- *Actividades de enseñanza-aprendizaje

¿A quién enseñar?

- * Características de los alumnos: psicológicas y sociales.

Es importante determinar qué alumnos se atenderán, así como los aprendizajes previos con que cuentan respecto a los nuevos conocimientos.

¿Para qué enseñar?

- *Este aspecto se refiere a los objetivos del curriculum ya los de la

materia.

¿Cómo enseñar?

*Métodos, técnicas, procedimientos y estrategias de enseñanza - aprendizaje.

*Técnicas de evaluación.

¿Con qué enseñar?

*Medios y recursos didácticos: carteles, láminas, libros, diapositivas, atlas, pizarrón, videos, periódico mural, álbumes, audiovisuales, etc.

El trabajo de planeación exige una reflexión detenida de estos aspectos; no se trata únicamente de revisar un programa y de establecer tiempos aproximados, recursos didácticos. La tarea de planeación es más compleja de lo que parece.

El maestro debe estar consciente de la importancia que tiene realizar una planeación didáctica lo más cercana a la realidad, pues de ésta dependen las otras dos: ejecución y evaluación; las tres etapas están íntimamente relacionadas, no pueden separarse, pues conforman una unidad didáctica. Estar convencido de las ventajas que reporta una buena planeación y tratar de poner el mejor esfuerzo en el desarrollo de la misma da como resultado un proceso de aprendizaje completo y exitoso

Es necesario considerar que el tiempo disponible del maestro debe ser remunerado para lograr que centre toda su atención en su labor, por lo que propongo la modalidad de tiempo completo: media jornada en el dictado de

clase y otra para la planeación y evaluación.

¿Qué objetivos persigue la planeación didáctica?

- Contar con un instrumento de control de proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Sistematizar e integrar previamente los factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Proponer las actividades de aprendizaje que mejor conduzcan al logro de los propósitos.
- Evitar improvisaciones que dificulten el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Prever las dificultades que puedan presentarse en el desarrollo de determinados contenidos.
- Reflexionar sobre los aspectos esenciales de la materia de enseñanza.
- Preparar con anticipación los recursos didácticos, así como las técnicas y procedimientos más adecuados para el desarrollo de los contenidos.
- Posibilitar la interacción de las diferentes materias, a fin de lograr procesos de enseñanza aprendizaje integrados.

He señalado algunos aspectos de la planeación didáctica con el propósito de contar con un marco general que nos permita comprender y desarrollar el tema de la planeación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, no como un hecho aislado o como una tarea independiente, sino como parte de un todo didáctico, de un sistema en el que sus elementos interactúan y se determinan unos a otros. Así mismo, cabe señalar que el Estado debe proporcionar la infraestructura necesaria para el buen desarrollo de las actividades que debe

desarrollar el docente.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje, aunque constituyen uno de los pilares del currículum, no pueden plantearse ni llevarse a la práctica sin un proceso de integración con el resto de los factores que ya se han mencionado. Analizada así la actividad, resulta ser una categoría integradora, un esquema práctico en el que se refleja el saber del maestro. En las actividades se sintetizan los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, su planeación implica, por parte del maestro, el conocimiento y manejo de: los enfoques actuales de los programas; el tipo de alumnos que se atenderán y el contexto social en que se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje; los objetivos del plan de estudios y los propósitos de cada asignatura; los contenidos programáticos; la metodología y la organización del grupo, según las actividades a desarrollar, las técnicas e instrumentos de evaluación; los recursos didácticos, así como no perder de vista el tipo de alumnos que se desea formar acordes con la visión filosófica que sustenta el constructivismo.

¿Cómo es la actividad desde el enfoque constructivo?

Se tiende a pensar en el ambiente escolar que una educación activa es aquella en la que los alumnos no paran de hacer cosas, como si actividad fuera sinónima de movimiento físico y, por tanto, ser exteriorizada u observable. Esta interpretación pragmática de actividad surge como reacción contra la escuela tradicional que propicia la pasividad del alumno, en oposición a alumno en actividad. Esta posición reduce el término de actividad a la manipulación directa de objetos.

En oposición a la corriente de la actividad por sí misma, se plantea el enfoque psicogenético, en el cual la actividad tiene una connotación más amplia y más compleja.

Comprender la actividad desde esta perspectiva implica recurrir a Jean Piaget quien define el aprendizaje como:

“Proceso de sucesivas reestructuraciones de los esquemas internos del sujeto, en interacción con los objetos de conocimiento”⁶⁴.

Con base en este concepto de aprendizaje, Piaget considera el proceso de construcción del conocimiento como un acto autónomo, en el que el alumno organiza el mundo circundante gracias a la posibilidad de realizar operaciones mentales de nivel cada vez más complejo. Las operaciones, según este enfoque, no son actividades observables, sino acciones interiorizadas. Explica que todo conocimiento construido por el ser humano depende de la acción. Si la operación es acción interiorizada, la génesis del conocimiento no está en la acción directa con los objetos. Esto no significa que Piaget desconozca la importancia de las experiencias directas del proceso del conocimiento, sólo que no constituyen la base de su Teoría.

Importantes grupos de investigadores retornan y aplican en el trabajo pedagógico los avances de la psicología genética de Piaget, preocupados por construir una nueva pedagogía. Los postulados de esta Teoría constituyen un aporte fundamental para la explicación de la génesis del conocimiento, sin

⁶⁴ Piaget Jean. Seis estudios de Psicología. P. 12

embargo, no pueden trasladarse de una manera mecánica al campo de la educación, porque las situaciones educativas de enseñanza-aprendizaje presentan una problemática con características muy específicas.

¿Cuál es el carácter social de la actividad?

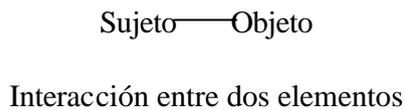
César Coll, educador y representante activo de la reforma educativa en España, retoma los planteamientos de la psicología genética de Piaget, de otros estudiosos de las teorías cognitivas del aprendizaje como Ausubel y Bruner, así como de psicólogos rusos como Lev S. Vigotsky, para plantear una propuesta pedagógica que, entre otras cosas, *destaca el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje y el carácter social de la educación.*⁶⁵

La construcción del conocimiento no es un proceso individual en el que el sujeto se enfrenta a un objeto de conocimiento de manera aislada, pues la interacción con otras personas constituye un factor determinante del aprendizaje. En el caso de los aprendizajes escolares, éstos no podrían explicarse sin la interrelación permanente que el maestro establece con los alumnos. El maestro es el mediador entre el alumno y el contenido por aprender. El siguiente esquema muestra la diferencia entre los dos enfoques de actividad que se plantean.

⁶⁵ Cfr. César Coll. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.

Enfoque psicogénético

Jean Piaget
Aprendizaje como **actividad** entre



Enfoque social

César Coll
Aprendizaje como un **proceso**



La propuesta pedagógica de C. Coll retorna el enfoque histórico-cultural de la educación planteado por Vigotsky, del cual destaca el carácter eminentemente social de la educación y, por tanto, de la actividad. También plantea que los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje son procesos de interacción planificada en los cuales la inter-actividad maestro-alumno constituye el motor que desencadena el proceso de construcción del conocimiento.

Cuando se concibe la construcción del conocimiento en situaciones educativas como una actividad autoestructurante; es decir, en la que el alumno de manera autónoma interacciona con el objeto para generar su propio conocimiento, se limita la posibilidad del accionar pedagógico y, por tanto, la actividad del maestro. Si se considera que el alumno es autónomo, es decir, que él solo puede decidir la organización de sus actividades, se deduce que la acción del maestro tiene un papel secundario. Ubicados en una situación escolar de enseñanza-aprendizaje, real y cotidiana, nos preguntamos si el alumno está

preparado para organizar y operar su propio aprendizaje. Aunque se da el caso de alumnos con mucha iniciativa y capacidad intelectual, en general, podemos decir que no. No se puede entonces analizar la actividad del alumno como ente aislado, autónomo y auto-dirigido. El planteamiento del aprendizaje como actividad autoestructurante en el que el sujeto-alumno y el contenido a aprender interactúan de manera solitaria, es difícil concebirlo en situaciones educativas. Sin la presencia del maestro no puede hablarse de educación sistematizada e intencionada. Estas consideraciones no deben llevarnos a oponer aprendizaje autoestructurante con aprendizaje interactivo, sino más bien a reflexionar en el qué hacer como maestros para que sean compatibles.

Coll considera en sus investigaciones la importancia del aprendizaje como actividad autoestructurante, pero su preocupación se centra en cómo conducir al alumno para lograrlo, cómo guiarlo para que opere sobre el objeto de conocimiento. Llegados a ese punto, se manifiesta la necesidad de plantear el problema desde la perspectiva pedagógica:

- ¿Qué debe hacer el maestro para que el alumno aprenda de una manera constructivista?
- ¿Qué actividades deben desarrollar maestros y alumnos para desencadenar procesos mentales superiores que conduzcan a aprendizajes operatorios y significativos?

Decir al maestro que el alumno tiene que accionar con el objeto y construir su propio conocimiento, no le ayuda mucho a resolver los problemas que se le presentan en el desarrollo de los procesos escolares, de ahí la necesidad de

replantear la importancia de la actividad del maestro, ya que mucho de lo que hace el alumno depende de la actividad del docente, es éste el que analiza y diseña las actividades de enseñanza-aprendizaje en función de los objetivos a alcanzar. Es quien determina (con sus actitudes, con su forma de trabajo, con sus intervenciones) que las tareas de aprendizaje ofrezcan un mayor o menor margen a la actividad autoestructurante del alumno. La docencia es, fundamentalmente, un trabajo de dirección del proceso enseñanza-aprendizaje.

C. Coll argumenta que no se puede analizar la actividad del alumno sin analizar la actividad del maestro porque ambas se interrelacionan permanentemente. De ahí la necesidad de planear las actividades a desarrollar por los alumnos y por el maestro. *“...mientras el niño realiza la tarea, el maestro también interviene, también actúa: da directrices para su realización, proporciona ideas, hace sugerencias, aporta nuevos materiales, impone orden, etc.”*⁶⁶

Aspectos básicos para la planeación de actividades de enseñanza-aprendizaje

¿Por qué es importante el Conocimiento de los propósitos a lograr?

No pueden diseñarse actividades sin saber hacia qué propósitos orientarlas.

¿Cuáles son las características del alumno con relación a lo que ya sabe respecto del nuevo conocimiento?

⁶⁶ César Coll. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. p. 68

Si el maestro no está consciente de este aspecto, corre el riesgo de implementar actividades que no conduzcan al alumno a integrar el nuevo conocimiento con lo que ya conoce. El maestro debe cuidar mucho este aspecto para no partir de supuestos, que, finalmente, lo desviarán de lo fundamental: la asimilación de nuevos aprendizajes por parte de los alumnos. En el ambiente educativo es muy común escuchar entre los maestros expresiones como estas: “se supone que este tema ya lo vieron” o “yo debo cumplir con mi programa y no me interesa si tienen o no antecedentes necesarios”.

Conocer lo que ya sabe el alumno respecto al nuevo conocimiento a tratar, ayudará al maestro a saber dónde partirá.

El manejo del conocimiento por parte del maestro.

El profesor debe preguntarse:

- ¿Qué conozco del objeto de estudio?
- ¿Puedo guiar el aprendizaje de algo que desconozco?

Cuanto más conozca el maestro el objeto de estudio, más posibilidades tendrá de seleccionar actividades adecuadas.

Elemento metodológico

El maestro debe preguntarse:

- ¿Qué técnicas o procedimientos emplearé para el desarrollo de este tema?

- ¿Cuál debe ser la organización del grupo para el trabajo: individual, por equipos o grupal?

El conocimiento de este aspecto didáctico es básico para diversificar las actividades y hacerlas más atractivas y adecuadas.

Recursos didácticos

Este aspecto se refiere a todos los medios utilizados por el maestro para promover el aprendizaje. En una perspectiva de aprendizaje constructivista, es fundamental el uso de recursos didácticos, debido a que el alumno requiere una interrelación constante con los objetos para pasar paulatinamente a acciones interiorizadas.

Organización de la clase en tiempo y espacio

Cuando se ha decidido si el trabajo es individual o grupal, debe entonces el maestro atender aspectos de espacio y tiempo. En lo que se refiere al uso de los espacios más adecuados para el desarrollo de las actividades, la infraestructura con que cuenta la escuela es determinante.

¿Por qué el alumno es el eje fundamental en la planeación de actividades de enseñanza aprendizaje?

Pensar es poner en juego las capacidades intelectivas, es reflexionar, analizar, resolver problemas, tomar decisiones. El pensar se explica también como las operaciones que realiza la mente basada en el empleo de símbolos. Es difícil

una definición del pensar que incluya todo lo que significa. Lo fundamental es que comprendamos que el hombre es un ser pensante por excelencia. El pensar constituye la base de la actividad psíquica del hombre, la cual no se restringe al conocimiento, sino que comprende también lo que son los valores, los sentimientos, la imaginación, los deseos. Es a través del pensamiento como el ser humano se pone en relación con el mundo para entenderlo, explicarlo y modificarlo.

¿Por qué si el pensar es tan importante, la educación escolarizada no incrementa de manera sistematizada su desarrollo?

Pareciera que lo fundamental en la escuela sigue siendo la repetición mecánica de información. Los programas actuales de educación primaria plantean como uno de los ejes fundamentales del trabajo docente el desarrollo del pensamiento, el ejercicio operatorio. El pensar, como otras cualidades, se desarrolla a través de la ejercitación constante, por lo cual la escuela debe planear actividades de enseñanza-aprendizaje que conduzcan al alumno a desarrollar procesos de pensamiento de manera sistematizada y permanente.

De acuerdo con estas consideraciones se plantean enseguida diferentes ejes para el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje que conduzcan al desarrollo del pensamiento del alumno.

Actividades de orientadas hacia el aprendizaje constructivo.

El ejercicio constructivo se refiere a la activación de los procesos intelectuales del alumno para desarrollar su capacidad de pensamiento. Debemos tener

presente que el pensamiento no es sólo una cadena de asociaciones, entendiendo por operación una acción interiorizada. Debemos pensar entonces, de qué puede valerse el alumno exteriormente para accionar interiormente. Las acciones intelectuales no pueden ser formuladas sin acciones exteriores, así como los conceptos no se construyen sin los objetos, sin una realidad.

El maestro puede recurrir a todo tipo de experiencias directas que den la oportunidad al niño de accionar sobre los objetos (plantas, animales, minerales, etc.); pero para que se dé el aprendizaje, esto no basta; es necesario que se le guíe en una exploración perceptiva, que le permita aprender a observar, a concentrarse, para poder pasar de la acción directa a la acción interiorizada.

El desarrollo del pensamiento obedece a leyes generales de análisis-síntesis y comparaciones; inducción-deducción y generalización, así como de establecimiento de nexos y relaciones. Estas operaciones mentales requieren de un trabajo permanente para desarrollar en el alumno las habilidades intelectuales que le permitan operar sobre el medio que le rodea.

El maestro debe tener presente que el aprendizaje constructivo implica desarrollar en los alumnos habilidades para:

Analizar

Analizar significa descomponer el todo en sus partes constitutivas, pero no sólo es un proceso de identificación de elementos, es también determinar las

relaciones, los nexos y la organización de sus partes.

En la educación primaria, el análisis se puede realizar en diferentes grados de complejidad, mismos que deben considerarse al diseñar las actividades:

Un primer nivel de análisis se refiere a identificar las partes del contenido a analizar.

En el segundo nivel se trata de explicar las relaciones de los diferentes elementos, sus conexiones e interacciones. Por ejemplo, en el caso del sentido de la vista, el alumno debe explicar las relaciones entre el nervio óptico y la retina, entre la córnea, el cristalino, la retina y el cerebro. Este proceso es más complejo con la actividad de identificar solamente las partes del todo.

Sintetizar

Sintetizar significa reunir las partes y los elementos de un todo. No se trata de una mera suma de elementos, sino, de combinaciones que den como resultado estructuras nuevas que no estén presentes en los elementos por separado. El trabajo de síntesis requiere que el alumno analice las relaciones, los nexos, pero, además, tener la capacidad de organizar los diferentes elementos en un todo que exprese unidad y coherencia lógica. La unión y el enlace dan como resultado algo nuevo.

En los grados inferiores de primaria predomina la síntesis práctico-visual, realizada con los objetos directamente. En los grados superiores también es importante que el alumno trabaje con Experiencias directas, pero debe

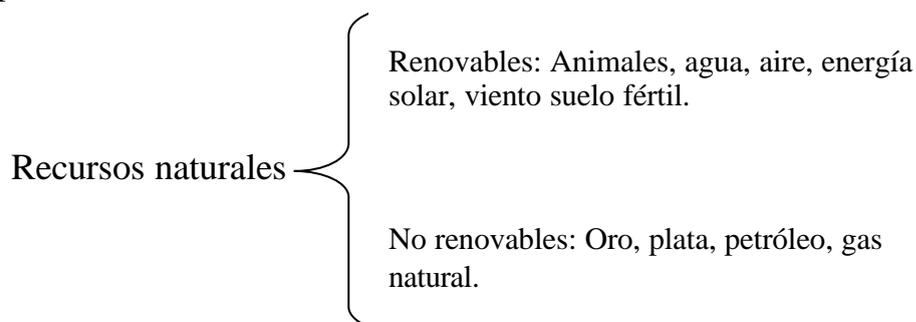
evolucionar ya hacia trabajos de síntesis con conceptos, principios, leyes, procedimientos que representen más complejidad. El proceso de síntesis se expresa en actividades en las cuales el alumno construye, crea, diseña, planea, concluye, organiza, reconstruye, etc. Ejemplos de actividades de síntesis: elaborar un informe o ensayo; diseñar un cartel, un periódico mural, construir una maqueta; elaborar un plan de trabajo, escribir un artículo para el boletín escolar, elaborar un mapa conceptual, armar rompecabezas.

El análisis y la síntesis son correlativos, son dos facetas del mismo proceso mental. Se trata de separar elementos, descomponerlos, para después unificarlos dándoles una unidad. Se puede proceder al contrario, como se señala en el ejemplo: iniciar por la síntesis para continuar con el análisis.

Ejemplo de síntesis:

El alumno elabora un texto con base en los conceptos que se presentan en el cuadro. Aquí el alumno debe demostrar capacidad para redactar el texto de manera coherente, integrando los diferentes conceptos, dándoles su respectiva relación.

1.- Elaborar un texto informativo con los datos del siguiente cuadro sinóptico.



Comparar

Comparar significa determinar diferencias y similitudes entre objetos, hechos, procesos, situaciones, etc. Este proceso mental implica diversos grados de dificultad. El alumno de los primeros grados puede comparar elementos sencillos como animales, plantas, objetos cotidianos, personajes de un cuento, etc. Los alumnos de grados superiores pueden ya comparar hechos, procesos, fenómenos de características más complejas. La comparación es un proceso mental que ésta presente en todas las asignaturas de estudio y de manera permanente en la vida cotidiana. El niño compara números, longitudes, superficies, lugares, calles, casas, prendas de vestir, animales, plantas, etc.

Características de las plantas	Características de los animales
<ul style="list-style-type: none">• las plantas tienen características específicas que los distinguen de otro seres vivos	<ul style="list-style-type: none">• Los animales y las personas tienen características particulares que son:
<ul style="list-style-type: none">• Fabrican su alimento con el sol, el agua las sales que toman del suelo y el aire de la atmósfera	<ul style="list-style-type: none">• No pueden fabricar su alimento, para alimentarse deben comer plantas u otros animales
<ul style="list-style-type: none">• Después de nacer inician su crecimiento y siguen creciendo toda su vida	<ul style="list-style-type: none">• Los animales crecen durante algún tiempo, pero después de este tiempo el animal no crece más
No puede desplazarse. Sus hojas y raíces hacen movimientos	Pueden desplazarse para realizar sus funciones vitales,

Observar

Observar significa examinar detenidamente para obtener información respecto a algo o alguien. Las actividades de observación están encaminadas a que el

alumno describa, note las características de objetos, sucesos, procesos, condiciones, lugares, personajes. Esta práctica ayudará al alumno a diferenciar entre lo real y lo que supone. El programa de español plantea muchos ejercicios de descripción. En el resto de las asignaturas la observación constituye una actividad importante a realizar. El proceso mental de la observación va aunado al análisis, la comparación y la clasificación, la descripción.

Describir es explicar cómo son las personas, los animales, las cosas, los lugares...

Para escribir descripciones es conveniente seguir estos pasos:

- Observar atentamente lo que se quiere describir y seleccionar los rasgos más notables de lo que se describirá, aquellos que lo identifican y lo hacen diferente de otros objetos, individuos o lugares de su misma clase.
- Ordenar los rasgos observados de acuerdo a un criterio: del conjunto a las partes o de las partes al todo.
- Redactar la descripción en forma clara, expresiva y exacta.

La descripción puede ser más expresiva si se recurre al uso de comparaciones.

Argumentar

Argumentar significa exponer las razones en las que se fundamenta una opinión. Las formas de argumentación dependen del campo de conocimiento

de que se traten. En el argumento hay una relación básica entre las razones y la afirmación; las razones deben estructurarse de manera lógica para que apoyen y sustenten la afirmación.

La argumentación está estrechamente ligada a los procesos de inducción y deducción.

Ejemplo de argumentación y contrargumentación

Afirmación:

- La biblioteca escolar debe contar con el servicio de préstamo de libros a domicilio. Conclusión:
- Por tanto, la biblioteca debe contar con el servicio de préstamo a domicilio. Argumentos:
- Los alumnos incrementarán su hábito de lectura.
- Los alumnos pueden avanzar en trabajos de investigación fuera de su horario de clases.
- Sería un apoyo importante para los alumnos que no cuentan con recursos económicos para la compra de libros.

Contrargumentación

Argumento que contradice un argumento dado.

Contrargumentos:

- Si los alumnos se llevan los libros a su casa los pueden extraviar.
- Los alumnos no tienen cuidado con los libros, por tanto, se maltratarán.

- No hay personal que controle el préstamo de libros.
- No se cuenta con personal específico.

Es importante que el alumno desarrolle estas habilidades ya que la práctica de las mismas le ayudará a estructurar y relacionar sus ideas de una manera lógica. En la vida cotidiana es común manejar argumentos, son muchas las situaciones en que tenemos que recurrir a ellos para defender nuestros puntos de vista o para convencer a otros para que acepten nuestra posición. Dada la importancia de la argumentación, la escuela debe intensificar su práctica.

Inferir y deducir

Inferir es derivar otros hecho' o consecuencias a partir de las que se conocen o se presentan.

Deducir es sacar consecuencias de un principio, proposición o supuesto.

Clasificar

Clasificar significa ordenar, agrupar cosas y objetos bajo un concepto general; animales, plantas, pueden agruparse conforme a una clase. Este proceso de clasificación no tiene que trabajarlo el alumno necesariamente con los contenidos programáticos, sino que puede realizarlo como ejercicio mental con objetos, hechos, diversiones que sean de su interés. Por ejemplo, puede clasificar películas, juguetes, imágenes de deportistas o de juegos, palabras, etc. La clasificación debe responder aun propósito no se clasifica sin ningún sentido u objetivo. También es importante tomar en cuenta que cuando se

clasifica, se compara, es decir, se establecen analogías, entre objetos distintos. La práctica de la clasificación contribuye a que el alumno maneje uno de los principios básicos del razonamiento: la comparación y la analogía.

Actividades orientadas hacia el desarrollo del pensamiento crítico.

Uno de los objetivos fundamentales de los actuales programas de estudio de educación primaria, es formar alumnos críticos, es decir, alumnos con capacidad reflexiva y de análisis ante la realidad que los rodea. El desarrollo del pensamiento crítico implica también asumir actitudes de responsabilidad, iniciativa y autonomía.

El pensamiento crítico se puede desarrollar a través de múltiples actividades. Formar esta habilidad intelectual en los alumnos requiere de un maestro con disposición para ejercitarla hasta convertirla en una pauta de conducta del trabajo escolar. Esta habilidad puede lograrse si se proponen actividades que conduzcan al alumno a:

- Observar detenidamente
- Distinguir una simple opinión de un argumento válido
- Comparar hechos, situaciones
- Encontrar razones
- Buscar causa y consecuencias
- Evaluar consecuencias
- Reflexionar las operaciones de un proceso
- Reflexionar sobre los aspectos contradictorios de un tema

Buscar causas y consecuencias.

Una de las bases fundamentales del pensamiento crítico radica en la relación causa-efecto. Esta relación se da tanto en los fenómenos de la naturaleza como en los de la sociedad. En ningún campo del conocimiento se presentan de manera aislada.

La relación causa-efecto constituye un principio básico para el desarrollo de la ciencia y por ende, para el desarrollo del pensamiento lógico del alumno. La labor del maestro en este sentido, debe orientarse al logro de relaciones o nexos entre los fenómenos, hechos o procesos, de tal manera que comprenda cómo unos determinan el surgimiento de otros, es decir, cómo en algún momento lo que es efecto puede ser también causa.

CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LA INDEPENDENCIA DE MEXICO

CAUSAS

- Influencia de las ideas de la ilustración Independencia de EU A
- Revolución francesa
- Invasión de España por Napoleón Bonaparte
- Situación política de los criollos
- Situación de miseria del pueblo
- Absoluto control de las actividades económicas por parte de los españoles
- Eliminación del indígena y del mestizo de la vida política, económica y social

CONSECUENCIAS

- Imperio de Iturbide
- Realización del primer Congreso Constituyente
- Crítica situación económica del país
- Inestabilidad política
- Surgimiento de los grupos políticos: liberales y conservadores
- Afianzamiento político de los grupos con poder económico

El aprendizaje de causas y efectos de los fenómenos es difícil para los alumnos de grados inferiores, incluso de los intermedios por su nivel de desarrollo psicológico, pues es hasta los once o doce años cuando el niño pasa del pensamiento concreto al pensamiento formal, el cual implica una nueva forma de pensamiento basado en ideas generales y construcciones abstractas que le permiten realizar operaciones de carácter hipotético-deductivo.

El desarrollo del pensamiento crítico implica también el proceso mental de la evaluación. Evaluar significa habilidad para juzgar, lo cual implica establecer criterios, líneas que demarquen nuestras apreciaciones.

Evaluar es un aprendizaje complejo en el cual están implícitas las operaciones de observar, analizar, interpretar, formular, jerarquizar, proponer, etc., además, hay que tener presente que la evaluación está muy relacionada con el campo de los valores. La evaluación que hagan los alumnos de las consecuencias de un fenómeno o hecho debe basarse, no en apreciaciones simplistas que se enmarquen en lo “bueno o lo malo”, sino en la reflexión que los conduzca a adoptar posiciones basadas en la solidez de sus argumentos. Es justo mencionar que los patrones de valoración de los padres son

determinantes, sobre todo, en los contenidos sociales; pero también los criterios del maestro tienen una fuerte influencia en los alumnos. ¿Cuál sería, por ejemplo, la valoración que usted, maestro, haría de las consecuencias de la Independencia de México?

La crítica y la evaluación son dos procesos complementarios que es necesario se trabajen en las diferentes asignaturas, haciendo hincapié en que el campo social es propicio para evaluar consecuencias. Los alumnos de los grados superiores guiados por su pensamiento crítico pueden evaluar consecuencias que los conduzcan a valoraciones respecto a temas actuales como:

- La drogadicción
- El desempleo
- La adicción al tabaco
- El tratado de libre comercio
- El SIDA
- La crisis económica
- La democracia
- La contaminación ambiental
- La función de los medios de información masiva naturales
- La explotación de recursos naturales

APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO E INVESTIGACIÓN

El aprendizaje por descubrimiento e investigación se da cuando el alumno descubre el contenido fundamental del material, valiéndose de diferentes procedimientos como la observación, clasificación, análisis e investigación.

El aprendizaje por descubrimiento opera, fundamentalmente, en la formación de conceptos y la solución de problemas. En muchos casos el alumno debe realizar actividades de investigación planeadas y dirigidas por el maestro.

Aprendizaje
Por
Descubrimiento

Formación
De Conceptos

Solución
De Problemas

SUGERENCIAS PARA GUIAR EL APRENDIZAJE POR
DESCUBRIMIENTO.

- Especificar y explicar los objetivos a lograr con las actividades de investigación.
- Manejar y orientar a los alumnos en el manejo de procedimientos y técnicas como: encuesta, cuestionarios, observación directa, experimentación.
- Proponer situaciones problemáticas en relación con el tema o unidad que se esté tratando.
- Adaptar los problemas a las necesidades e intereses de los alumnos. En este paso es importante tomar en cuenta el contexto social del grupo.
- Orientar al grupo en la búsqueda de información relacionada con el problema (revistas, periódicos, enciclopedias, diversos documentos, películas, etc.)
- Orientar a los alumnos en el proceso de clasificación y sistematización de la información.
- Guiar la elaboración de fichas de trabajo.
- Orientar la búsqueda de posibles soluciones del problema.

- Moderar las discusiones que se realicen en debates, plenarias, foros, etc.
- Coordinar el trabajo de equipo cuando se opte por esta forma de organización.
- Aprovechar los errores de los alumnos para que reflexionen acerca de ellos.
- Se trata de hacer de los errores un material activo de reflexión y rectificación de los procesos del razonamiento y no un motivo de humillación o de regaño.
- Estimular el trabajo de manera constante para evitar que éste decaiga.

NOTA: Recomendado para temas donde no hay respuestas únicas y para el aprendizaje de conceptos y solución de problemas.

Esta forma de trabajo requiere de la formación permanente del docente, ya que su participación es determinante para guiar el proceso de solución de problemas.

SECUENCIA DIDÁCTICA DE ACTIVIDADES DE DESCUBRIMIENTO.

FASES DE UNA ACTIVIDAD DE DESCUBRIMIENTO:

- 1.-Presentación de una situación problemática.
- 2.-Observación, identificación de variables y recopilación de datos.
- 3.-Experimentación, para comprobar las hipótesis formuladas sobre las variables y los datos.
- 4.-Organización e interpretación de los resultados.
- 5.-Reflexión sobre el proceso seguido y los resultados obtenidos.

Las actividades del aprendizaje por descubrimiento deben adaptarse al grado

escolar en que se trabajen. En los primeros grados, incluso en los intermedios, no se tienen que seguir todas las fases que se mencionan, quedará a criterio del maestro hasta dónde puede conducir al alumno. Se entiende que la realización de la cuarta y quinta fases requieren de un desarrollo intelectual que rebase la experiencia concreta. También es importante para el desarrollo de este tipo de actividades considerar la signatura a trabajar. Las Ciencias Naturales son más propicias para la fase de experimentación, en cambio en las sociales se verá limitada. El maestro guiará la investigación tomando en cuenta: el grado. y nivel de sus alumnos; el área de conocimiento de que se trate, los medios de información disponibles, todos estos aspectos en función de los objetivos a lograr, los mismos que serán bien definidos y explicados a los alumnos.

El aprendizaje por descubrimiento posibilita que los alumnos desarrollen habilidades para el manejo de diversos procedimientos como: observación, organización de la información a través de fichas de trabajo; así como el planteamiento de hipótesis y elaboración de conclusiones. El maestro ha de guiar a los alumnos de manera permanente en el proceso de adquisición de estos procedimientos de investigación. El aprendizaje por descubrimiento aplicado a la solución de problemas conduce a los alumnos a un mayor desarrollo intelectual.

Esta forma de trabajo propiciará que el alumno trabaje fundamentalmente, con ideas, más que con objetos; todos los recursos materiales de que se valga para la investigación, serán sólo instrumentos que estimulen su trabajo intelectual, el cual lo conducirá al planteamiento de las soluciones buscadas. El aprendizaje por descubrimiento aplicado a la solución de problemas sólo puede llevarse a cabo cuando el maestro está altamente motivado por esta

metodología.

APRENDIZAJE DE DATOS, HECHOS Y CONCEPTOS.

Se tratan estos aspectos en un mismo apartado por la relación existente entre ellos. De éstos, los conceptos tienen particular importancia, ya que constituyen la mayor parte de los contenidos del aprendizaje escolar.

Datos y hechos

Dado el enfoque actual de los programas de educación primaria, podría pensarse que formar alumnos reflexivos y críticos no requiere del aprendizaje de datos y hechos; lo cierto es que están presentes en las diferentes asignaturas y su aprendizaje sigue siendo necesario. La interpretación, el análisis, la crítica serían difíciles de realizar si no se contara con bases informativas expresadas en datos y hechos.

¿Cómo explicar o analizar, por ejemplo, la situación económica del país, sin datos sobre exportaciones, importaciones, deuda externa, PIB, PEA, índice de desempleo e inflación?; ¿O cómo determinar la situación de un punto o región de la superficie terrestre, sin los datos de longitud, latitud y altitud? Resulta evidente la necesidad de los datos como base informativa para el ejercicio del análisis y la crítica. Lo mismo podemos decir en lo que se refiere a los hechos específicos expresados en acontecimientos, personas, lugares.

El aprendizaje de datos y hechos implica que el alumno los retenga en la memoria, pero con el objetivo de interpretarlos, de darles un sentido, por lo

cual deben aprenderse en contextos significativos. Los datos y los hechos adquieren significado para el alumno cuando éste los relaciona con un sistema de conceptos que le posibiliten su interpretación. Regresando al ejemplo anterior, podemos decir que los datos que se refieren a la situación económica no tendrán sentido si el alumno no establece la relación entre los conceptos de: exportación, importación, inflación, desempleo, etc. Si observamos, nos damos cuenta de que cada dato implica el manejo de uno o varios conceptos como es el caso de la expresión: producto interno bruto.

Los datos y los hechos no admiten niveles intermedios de aprendizaje, se saben o no se saben, por lo que hay que aprenderlos de manera literal; esta característica hace que su aprendizaje sea más bien memorístico, por lo mismo están fácilmente expuestos al olvido si no se les practica de manera regular.

Reconocer la necesidad de trabajar los datos y los hechos como bases informativas de aprendizajes significativos, no quiere decir que constituyan la forma fundamental de aprender una materia; no se trata de que el alumno memorice gran cantidad de datos y hechos, sino de que retengan aquéllos que son necesarios para la interpretación de sistemas de conceptos.

Sugerencias para guiar el aprendizaje de datos y hechos.

La orientación general para estas actividades es trabajarlas en contextos significativos para el alumno y en relación permanente con los conceptos a que refiera el tema.

- Diseñar ejercicios variados y atractivos que proporcionen la práctica necesaria de los datos y los hechos.

- Seleccionar los recursos didácticos que apoyen este tipo de aprendizaje.
- Seleccionar los datos y hechos más relevantes de cada materia.
- Cuidar que el repaso sea producto de la práctica y no de la mera memorización aislada. La práctica es fundamental para el recuerdo; de otra manera, la información se olvida fácilmente.
- Dosificar las sesiones de repaso; no deben ser intensivas, sino distribuidas pequeñas dosis de acuerdo con la edad de los alumnos.
- Orientar a los alumnos en el proceso de interpretación de los datos y hechos, así como establecer relaciones significativas entre los mismos.
- Las tareas de repaso deben realizarse en contextos significativos y de interés para el alumno.

Secuencia didáctica para promover el aprendizaje de datos y hechos.

Comprender e interpretar los datos y hechos estableciendo la relación de los mismos con los conceptos correspondientes que el contenido programático señale. Esta es una de las actividades fundamentales para evitar que los alumnos se queden en la repetición expuesta fácilmente al olvido.

- Comparar datos y hechos diferentes sobre un mismo tema.
.Repasar la información cuantas veces sea necesario.
- Ilustrar la información hasta donde sea posible.
- Intercambiar la información entre el grupo.
- Comentar en grupo o equipos los datos y hechos de determinado

tema.

- Organizar los datos y hechos en fichas de trabajo.

Conceptos

¿Qué son los conceptos?

“El concepto es el conocimiento de los rasgos y propiedades esenciales y generales de los diferentes objetos o fenómenos de la realidad objetiva, así como los nexos y relaciones entre ellos”.⁶⁷

Cada ciencia constituye un sistema de conceptos que el alumno debe aprender de acuerdo al grado escolar que curse. Muchos conceptos que el alumno aprende en primaria, los elabora nuevamente en la secundaria, atendiendo a un mayor grado de complejidad. Los conceptos expresan síntesis del conocimiento con los cuales el alumno ha de relacionarse como una de las vías fundamentales para acceder a la ciencia. Los conceptos constituyen el cuerpo fundamental de los aprendizajes de educación primaria, de ahí la importancia que adquieren en el diseño de actividades.

Para el diseño de actividades el maestro debe tomar en cuenta:

- a) Que el contenido a aprender tenga una estructura conceptual lógica. Que se establezca la relación de los conceptos nuevos con los ya aprendidos por el alumno. En este aspecto, el, maestro verifica si

⁶⁷ Shardakov M N Desarrollo del pensamiento en el escolar. P. 243

efectivamente los alumnos poseen aprendizajes previos al nuevo conocimiento, lo que significa que a cada conocimiento nuevo, corresponde una evaluación previa sobre lo ya aprendido.

b) El maestro tomará en cuenta que la experiencia directa con los objetos y el conocimiento directo de los fenómenos, representan un papel fundamental en el aprendizaje de los conceptos, sobre todo, en los alumnos de los grados inferiores e intermedios. Como no siempre es posible el manejo directo de objetos, el maestro debe emplear otros recursos como: modelos, láminas, maquetas, películas, trabajo de campo, visitas a instalaciones públicas, etc.

Aprender conceptos es aprender significados y el aprendizaje de significados implica explicar, analizar, relacionar, sintetizar. Los hechos y los datos pueden aprenderse de manera literal, pero los conceptos requieren otro proceso de aprendizaje. Datos hechos y conceptos se presentan relacionados en los contenidos programáticos constituyendo un continuo difícil de separar en el aprendizaje.

Ejemplos de conceptos de la asignatura de Matemáticas:

Número, unidad, decena, centena, millar, suma, resta, multiplicación, división, longitud, metro, decímetro, centímetro, milímetro, área, cuadrado, triángulo, círculo, polígono, trapecio, capacidad, peso, tiempo, línea, recta, curva, antecesor, sucesor, múltiplo, volumen, fracción, porcentaje, cálculo, ángulo, simetría, gráfica, croquis.

Ejemplos de conceptos de la asignatura de español:

Lectura, lenguaje, letra, mayúscula, minúscula, frase, oración, vocabulario, poema, cuento, sujeto, predicado, género, número, fábula, narración, comunicación, texto, argumento, resumen, párrafo, descripción, comprensión.

Ejemplos de conceptos de la asignatura de Geografía:

Universo, galaxia, estrellas, sol, tierra, luna, movimiento de rotación, movimiento de traslación, paralelo, meridiano, latitud, coordenada geográfica, altitud, sismo, volcán, laguna, río, bahía, océano, continente, isla, montaña.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS

Ausubel plantea que el aprendizaje de conceptos puede darse por recepción o por descubrimiento, cualquiera de las dos vías es válida, siempre y cuando se cubran las características del aprendizaje significativo.

- 1.- Se proporciona al alumno la información del tema.
- 2.- El contenido del tema es investigado por el alumno.
- 3.- Comparar información obtenida en diversas fuentes cuando se trabaje con base en aprendizaje por descubrimiento.
- 4.- El alumno explica, analiza, interpreta, compara esa información a través de diferentes actividades.
- 5.- Incorpora el contenido del tema a su estructura cognoscitiva.
- 6.- El alumno saca conclusiones.

SUGERENCIA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS

Ya que el aprendizaje de conceptos-sea por descubrimiento o recepción, se sugieren las siguientes actividades:

- Manejar el sistema conceptual de las diferentes asignaturas que integran el curriculum de educación primaria.
- Tener siempre presente que en el aprendizaje de un concepto es necesario establecer relaciones significativas con otros conceptos.
- Elaborar glosarios conceptuales de las diferentes disciplinas científicas.
- Relacionar los conceptos por aprender con los conocimientos previos que los alumnos tengan para que se logren aprendizajes significativos.
- Trabajar primero con experiencias directas, con objetos que posibiliten al niño el tránsito hacia lo abstracto, que es el concepto.
- Agrupar conceptos con base en características comunes y analizar sus relaciones.

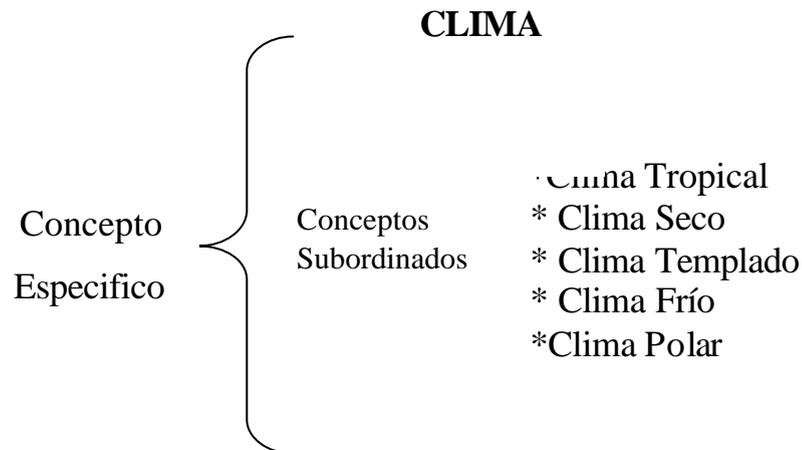
Ejemplos de agrupación de conceptos con base en características comunes:

paralelos	meridianos	latitud	longitud	altitud	Coordinas
tiroides	paratiroides	páncreas	testículos	ovarios	superrenales

Diferenciar los conceptos específicos de los subordinados.

Ejemplos de conceptos específicos de subordinados:

CLIMA



- Especificar los conceptos de lo singular a lo general o de lo general a lo particular, dependiendo del grado y del tema.
- Dirigir a los alumnos hacia el aprendizaje de los rasgos y propiedades esenciales del concepto.
- Jerarquizar los conceptos, es decir, saber cuáles son los más importantes para graduar su aprendizaje. También es importante los conceptos más generales y los más específicos.
- Elaborar mapas conceptuales a partir de la jerarquización de los conceptos que muestren las relaciones existentes entre dichos conceptos.
- Relacionar los conceptos con los datos y/o hechos necesarios
- Comentar en equipos la información referida a los conceptos motivo de estudio.

APRENDIZAJE GRUPAL

El trabajo grupal, estrategia que favorece la comunicación entre maestro-alumno y entre los propios alumnos.

Si tomamos en cuenta que la educación tiene un carácter eminentemente social, la interacción maestro-alumno y entre los propios alumnos constituye otro de los ejes fundamentales para el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje.

Los estudios de Vygotsky demuestran la importancia que tiene el aspecto social en el desarrollo del individuo; la interacción de los demás, ya sea adultos, compañeros de clase, amigos del vecindario, juegan un papel fundamental en la formación de la inteligencia y de los procesos psicológicos superiores.

La estrategia de trabajo grupal favorece la interacción maestro-alumno, permitiendo a éste elaborar sus propios mensajes en los que pueda expresar sus hallazgos, sus inquietudes, así como sus dudas. El trabajo grupal propicia el intercambio de ideas y de conocimientos entre los alumnos; hecho que garantiza un máximo de dinamismo en el aprendizaje y en la formación de actitudes de colaboración. Trabajar con otros propicia y facilita que los alumnos acepten y comprendan puntos de vista diferentes a los suyos. Si un alumno no comparte sus conocimientos, sus opiniones y no aprende a escuchar a los demás, su pensamiento tenderá a la rigidez y al esquematismo; en cambio, el trabajo en grupo le permitirá desarrollar mejor su intelecto. El trabajo grupal obliga, de alguna manera, a los elementos del grupo a ordenar, a estructurar de lo que ha comprobado a través de diversas investigaciones que las situaciones de aprendizaje cooperativas favorecen el rendimiento y la productividad de los participantes, más que las competitivas. Además, su propia naturaleza dinámica evita que el conocimiento caiga en la rigidez de un saber acumulado, pues el conocimiento socializado y compartido, adquiere

mayor movilidad.

SUGERENCIAS PARA TRABAJAR COOPERATIVAMENTE

Las actividades que se pueden trabajar en forma cooperativa son muchas; aquí sólo enuncio algunas a manera de ejemplo. Para una mejor planeación de este tipo de actividades, es necesario que el maestro de primaria realice un análisis minucioso de los diferentes programas que integran el currículum.

- Resolución de problemas
- Tareas de investigación
- Organización de eventos cívicos y sociales
- Análisis y discusión de temas, sobre todo, los referidos a las Ciencias Sociales
- Diseño de proyectos
- Análisis de textos
- Elaboración de planes e informes de visitas a museos, centros de trabajo, comunidad, etc.
- Trabajos de apreciación y expresión artística
- Experimentación y demostración de hechos y fenómenos
- Cooperativa escolar
- Elaboración de periódicos murales y prensa escolar
- Montaje de exposiciones
- Teatro escolar (dramatización)
- Debates, foros, campañas escolares y en la comunidad, asambleas
- Comentarios de fuentes históricas, como: crónicas, biografías, decretos, etc.

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR EN EL ALUMNO HABILIDAD EN EL ESTUDIO

Se sugieren las siguientes actividades:

- Ejercitar de manera constante la lectura de comprensión
- Consultar el diccionario siempre que se necesite
- Identificar las ideas esenciales del tema de estudio
- Formular preguntas sobre el tema de estudio
- Relacionar e integrar las ideas esenciales del tema
- Aprender datos, hechos y conceptos
- Elaborar glosarios conceptuales sobre lo estudiado

Muchos aprendizajes de la vida cotidiana no requieren estudio; en cambio, el aprendizaje que se verifica en la escuela sí lo exige. Constituye un eje fundamental para la selección de actividades, no podemos hablar de aprendizaje sin relacionarlo con el estudio. Este no es mera memorización; es un proceso que requiere esfuerzo intelectual, motivación, sistematización, capacidad para distinguir lo esencial y, sobre todo, asimilación.

- Aplicar lo estudiado en la resolución de nuevos problemas
- Elaborar resúmenes, cuadros sin ópticos, esquemas, etc.
- Explicar lo estudiado en trabajo grupal o en pequeños grupos

CONCLUSIONES

El hombre es un ser social, producto de la historia. El objeto no se comprende pasivamente sino en forma de práctica. Así, el individuo, como un ser real y no como simple conciencia, interactúa con un objeto real, un objeto reflejo de la práctica histórico-social, de los modos de producción de una sociedad determinada en un momento histórico determinado. Esta actividad, por lo tanto, abarca el nivel cognoscitivo del hombre e influye en los aspectos sensoriales de su propia existencia, y sobre la visión de su propia realidad social. De este modo, la interacción individuo-medio no puede seguir interpretándose como un aspecto biológico, sino como un aspecto social.

Marx elaboró una concepción materialista que concibe al objeto no como objeto de contemplación sino en forma práctica. La práctica social y el proceso de producción implican la transformación de la naturaleza y ésta a su vez transforma al hombre que realiza dicha actividad. La influencia transformadora de esta actividad objetual abarca al nivel cognoscitivo superior ya los procesos sensoriales que dan lugar a la existencia del hombre.

Gracias a la realización de esta actividad los pensamientos y las sensaciones, así como su propio desarrollo se encuentran condicionados no sólo por los procesos del orden biológico y psicológico sino también por las leyes históricas sociales.

El aprendizaje es la manifestación de una relación cognoscente entre el sujeto

y el objeto. El conocimiento es actividad concreta y el sujeto es un ser, “*un conjunto de relaciones sociales*”⁶⁸. Las teorías del aprendizaje existentes no dan cuenta de esta relación cognoscente, activa, que tome al individuo en su especificidad histórico social.

Surge la necesidad de reconceptualizar al proceso del aprendizaje, lo que significa un nuevo reto para la investigación psicológica, desde la perspectiva que el materialismo histórico tiene sobre el conocimiento.

A diferencia de Piaget, es la actividad productiva y no la adaptación biológica lo que determina las transformaciones que se presentan en las actividades intelectuales del individuo. Estos son procesos cuyas actividades y transformaciones no pueden desligarse del proceso histórico social en que se encuentra inmerso el individuo.

Con la perspectiva del materialismo dialéctico y mediante el empleo de los conceptos piagetanos de asimilación y acomodación, como procesos que facilitan la transformación de los esquemas, se propone una psicología que conciba al aprendizaje como un proceso dialéctico que, partiendo de la interacción del individuo con su realidad social, concreta, transforma lo que Piaget denomina esquemas de acción en forma constante, a lo largo de su desarrollo biológico y social.

Piaget habla de la transformación de esquemas gracias a los procesos de asimilación y acomodación, sin embargo, contra lo que asevera Piaget, estos

⁶⁸ Schaff, A. Historia y verdad. P.96

procesos están determinados por las prácticas sociales, económicas, culturales e ideológicas que integran la clase social a la que pertenece un individuo dado.

Aquí el concepto de esquema hace referencia a la organización de las experiencias, ya en el interior del individuo, mismas que son producto de su interacción con el medio social. El esquema por lo tanto, abarca las experiencias cognoscitivas y afectivas de este individuo en particular.

Con este enfoque, el aprendizaje es un proceso dialéctico en el cual la transformación de esquemas cognoscitivos se da a lo largo del desarrollo biológico, social y psicológico del individuo, como producto de las prácticas sociales, ideológicas y económicas que caracterizan a una clase social determinada. El aprendizaje, es decir, la transformación de esquemas mentales, no siempre aparece en ciertas etapas cronológicamente determinadas. Sin dejar fuera las capacidades biológicas del individuo, la transformación de sus esquemas se da como consecuencia de sus prácticas sociales, lo que a su vez, produce la transformación de algunas de esas prácticas.

En el ámbito educativo, una concepción del aprendizaje, desde este punto de vista, es necesaria. El discurso educativo y científico conlleva a una ideología que es aceptada o rechazada por el estudiante si se le provee de los elementos teóricos pertinentes para la transformación de una actitud crítica, en interacción constante con su realidad social, lo cual no puede ser logrado si él no transforma sus esquemas referenciales.

Para llegar al concepto de Sociedad y Educación, es necesario especificar en

primer término el conceptualizar al hombre mismo ya que la trama de relaciones sociales obedece a intereses colectivos e individuales. El materialismo dialéctico es la corriente filosófica más apegada a la concepción constructivista de la educación.

Estos términos, conciben al hombre como un ser genérico, consistente, constructivo, sociable, universal, liberal, sensible, dialéctico y total.

La educación es un fenómeno social primordial, ubicada en una de las regiones de la sociedad civil.

Para la adquisición de un concepto es necesario pasar por estadios intermedios que marcan el camino de la construcción y permiten generalizarlo.

En la **Programación Constructivista** de un tema, será necesario integrar: intereses, construcción genética de conceptos, nivel de conocimientos previos y objetivos de los contenidos a trabajar.

En el materialismo histórico, se plantean los cambios históricos que se producen en la sociedad y en la vida material, y conllevan a la vez, otros cambios en la naturaleza humana (en la conciencia y en la conducta). Al respecto, Engels desarrolla el concepto de trabajo humano y el uso de herramientas; el hombre es capaz de cambiar la naturaleza ya la vez se transforma a sí mismo. Sobre las herramientas plantea la especialización de la mano; lo cual presupone propiamente la actividad humana con la cual el hombre transforma la naturaleza y la domina.

El materialismo dialéctico postula que, todos los fenómenos deben ser estudiados como procesos en constante movimiento y cambio. Cada fenómeno posee su propia historia, la cual se caracteriza tanto por cambios cualitativos como cuantitativos.

Este referente, le permitió a Vigotski explicar en primer momento la transformación de procesos psicológicos elementales o naturales (aquellos inherentes al hombre como los reflejos) en procesos más complejos o superiores (por ejemplo la memoria), donde intervienen factores socioculturales, y propone la existencia de un vínculo entre dichos procesos naturales y las formas culturales de la conducta. En esta unión se dan cambios cuantitativos y cualitativos producidos durante el desarrollo del individuo. Esto es concebir un “*método evolutivo*” dinámico, es decir, plantear el grado de madurez alcanzado y lo que está en proceso de maduración en el individuo.

Y en este pasaje, de lo elemental a lo complejo donde intervienen elementos socioculturales, por ejemplo la utilización del lenguaje. Vigotski lo desarrolla a través de los sistemas de signos (lenguaje, escritura); la sociedad crea tales sistemas a través de su historia y su nivel de desarrollo cultural. Estos sistemas culturalmente elaborados contraen cambios conductuales, por lo tanto promueven el desarrollo del individuo.

Así, el mecanismo del cambio dinámico del individuo se fundamenta en la sociedad y la cultura.

Las teorías cognoscitivas han sido hasta la fecha las que más aportaciones tienen hacia la educación, aunque ninguna de ellas por sí sola proporciona una

visión integral del proceso de aprendizaje, concibiéndolo como el resultado de la construcción del conocimiento donde el sujeto es el responsable de su propio proceso de aprendizaje, es decir, donde tiene una participación interactiva con el objeto de conocimiento que le permite ir construyendo su propio conocimiento, lo que supone, que el aprendizaje es la organización de experiencias en forma sistemática y significativa. Plantean el desarrollo y construcción del aprendizaje desde las transformaciones cualitativas o estructurales, es decir, donde el sujeto tiene una participación interactiva con el objeto en el proceso de aprendizaje, y es capaz de ir construyendo su propio conocimiento.

Por todo lo anterior, podría concluir, y esta sería la respuesta a la hipótesis central de este trabajo, que la práctica docente tradicional no ha sido capaz de formar alumnos capaces de enfrentar los retos que le presenta la realidad actual, por lo que se hace necesario retomar los principios y fundamentos de la Teoría psicopedagógica del constructivismo, la cual permitirá la formación de alumnos críticos, reflexivos y capaces de tomar las decisiones necesarias para resolver dichos problemas.

Estas conclusiones parten de una crítica a la psicología y filosofía predominantes en cuanto al planteamiento de que, sólo la naturaleza determina el desarrollo del sujeto. Por el contrario, es el individuo quien actúa y transforma la naturaleza. Con esta argumentación Vigotski explica como la imaginación, guarda estrecha relación con la realidad.

La imaginación en el plano social, se da en todos los niveles de desarrollo psicosocial; opera a través de la memoria y el lenguaje como producto social

que posibilita la intercomunicación de un colectivo, además de ser un organizador del pensamiento, a partir de lo cual el hombre crea transforma su medio. La imaginación asigna un significado a las cosas según las necesidades e intereses del individuo y su entorno. Y en esto es relevante el papel de la experiencia humana individual y colectiva donde el hombre se enriquece a sí mismo y con la experiencia de otros.

Vigotski, observa la necesidad de proporcionar soluciones concretas a la realidad que vive, por lo cual tiende hacia la educación e influir en la práctica médica (tratamiento y curación para restablecer funciones mentales). Sin ser psicólogo de formación, profundiza en algunos aspectos planteados por Piaget en su Teoría psicogenética, aunque el giro que le da Vigotski a su Teoría es eminentemente cultural al hablar de “*desarrollo cultural*” del niño.

A través de los intereses del alumno, de sus aciertos, errores e hipótesis, el maestro puede abordar objetivos de trabajo que le induzcan al aprendizaje de las materias.

El Constructivismo pretende establecer una estrecha relación entre el mundo escolar y extraescolar posibilitando que todo cuanto se hace en la escuela tenga utilidad y aplicación en la vida real del alumno y que todo lo que forma parte de la vida del muchacho tenga cabida en la escuela convirtiéndose en objeto de trabajo.

El papel del maestro deberá concentrarse en recoger toda la información que recibe del alumno y crear situaciones de observación, contradicción y generalización que le ayude a ordenar los conocimientos que posee y avanzar

en el largo proceso de construcción del pensamiento. **Transformar a la escuela en una actividad dinámica, capaz de analizar y discutir sus intereses. Elaborar estrategias para regular los deseos del niño y el principio de la realidad. Enseñar al niño a diferenciar lo posible de lo utópico y conseguir lo posible.**

El niño necesita actuar primero para comprender después por qué lo que se comprende no es el objeto en sí mismo, sí no las acciones que se realizan sobre él.

Al sistema de pensamiento del alumno se le denomina estructuras intelectuales, las cuales evolucionan a lo largo del desarrollo. Conociendo esta evolución y el momento en que se encuentra el alumno, respecto a ella, sabemos cuáles son sus posibilidades para enseñar y el tipo de dificultad que va a tener.

El hecho de comprobar que existe más de una solución a cualquier problema, agiliza el pensamiento e impide la rigidez mental, llevando a considerar que el saber es uno.

Los intereses del alumno deben articularse con los de los demás, por lo tanto es necesario que aprendan a ponerse de acuerdo, a respetarse ya aceptar decisiones colectivas a la vez que defender sus propias ideas.

Se debe adecuar el aprendizaje a tres aspectos:

-Partir de lo que se quiere aprender y cómo quiere aprenderlo en sentido

de que si el alumno es capaz de expresar y aplicar lo que se quiere, esto indica que el alumno elabora sus vivencias profundas.

-Adecuar el aprendizaje escolar al nivel evolutivo de la inteligencia del alumno, respetarlo y estimularlo para que lo ejercite y lo construya en el ámbito superior.

-Adecuar el aprendizaje a las exigencias del programa escolar. Es decir, que el considerar al programa como la estructura cultural dominante, no se alude que el alumno tiene intereses y evolución intelectual para así tratar de anexar estas dos consideraciones.

Todo aprendizaje escolar carece de sentido si no tiene la posibilidad de ser generalizado aun concepto distinto de aquel en que se originó. El proceso seguido cuando cometen errores no se debe retener, sino tomar conciencia de esto, del nuevo resultado y de la forma concreta de razonar para llevarnos al nuevo conocimiento, lo importante no es sólo la nueva adquisición, sino el haber descubierto cómo llegar a ella, eso permite generalizarlo.

Para que el alumno sea creador hay que dejarle ejercitar la invención. Dejarle formular sus hipótesis y, cuando sean erróneas, dejar que el mismo lo comprueba, de lo contrario le estamos imponiendo criterios de autoridad y le impedimos pensar.

Al alumno debe dotársele del bagaje cultural necesario para vivir en nuestra sociedad, así como los elementos necesarios para lograr un desarrollo armonioso de su personalidad.

BIBLIOGRAFÍA

Castrejón, Jaime. Et. all . Educación Permanente. Ed. Fondo de Cultura Económica. México 1988.

Coll Salvador, César. Aula de Innovación Educativa. Barcelona. Ed Laia S.A. 1990 247 p.

Coll Salvador, César. Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir? Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación en Corrientes Pedagógicas, Contemporáneas. (Antología Básica) U. P .N. México 1995, 166 p

Coll Salvador, César. Desarrollo Psicología y Educación. Madrid Alianza Psicología, 1994, 117 p.

Coll Salvador, César.- Psicología y Curriculum Ed. Laía S.A. Barcelona 1988. P 148

Delval, Juan. La construcción del conocimiento en la escuela. Ed. Laía S.A. Barcelona 1994

Díaz Barriga, Frida.- Aprendizajes significativos y organizados anticipados. Programa de Publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología. UNAM. México 1989.

Díaz Barriga, Frida.- “El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista” Educación. (Número Octubre-Noviembre-Diciembre) México 1993.

Dietrich, Th. Pedagogía socialista. Ed. Sígame, Salamanca, 1976, 187 p.

Dobb, Maurice.- Marx como economista-. México, Ed. Nuestro Tiempo 1977, 157 p.

Engels, Federico. Ludwing Fuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. Moscú, Ed. Progreso, 1978, 63 p.

Freinet, Celestino.- Nacimiento de una pedagogía popular. Barcelona, Ed. Laia S.A. 1973, 143 p.

Froom, Erich.- Marx y su concepto de hombre 10a. reimp. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1984, 272

Gramsci, Antonio. La formación de los intelectuales. México, Ed. Grijalbo, 1981, 159 p.

Maruni, I La intervención Pedagógica Cuadernos de pedagogía. México 1994. 174 p.

Marx, Carlos.- Obras escogidas 3 tomos, Editorial Progreso, 1976, 1614 p.

Meza, Antonio. La teoría psicológica del desarrollo de H. Wallon: una concreción del pensamiento filosófico educativo, Marx y Engels. Trabajo Inédito. Meza, Antonio.- “La Educación Permanente y el nuevo educador” en Xitlí. México, U. P .N., año VI.

Navak J. D. y Down, D. o. Aprendiendo a aprender. Ed. Martínez Roca. Barcelona 1988.

Palacios, Jesús.- Infancia y Aprendizaje Barcelona. 1986, 367 p.

Palacios, Jesús. La cuestión escolar. (Críticas alternativas) 2ª Ed. Barcelona, Laia S. A. 1989 672 p.

Palacios, Jesús. La educación por la acción. Barcelona, Laia S. A. 1990 280 p.

Pérez Gómez, Ángel. Corrientes pedagógicas contemporáneas. (Antología complementaria) México U. P. N. 126 p.

Ponce Aníbal. Educación y lucha de clases. Akal, Madrid 1978 172 p.

Portell Hugues. Gramsci y el bloque histórico. 2ª Ed. México Siglo XXI Editores. 1972, 163 p.

Resnick, L. Aprendiendo dentro y fuera de la escuela. Ed. Educacional. París 1987.

Rogoff, B. La asistencia de los adultos en el aprendizaje de los niños. Ed. Raphael. Nueva York. 1984.

SEP. Artículo 3° constitucional y Ley general de educación. SEP: México 1993. p.

SEP. Programa de desarrollo educativo 1995-2000. SEP: México 1994. 172 p.

Sánchez Vázquez, Adolfo. Psicología de la Praxis. 2ª Ed. México Ed. Grijalbo 1980, 446 p.

U. P. N. Desarrollo del niño Segundo nivel de Licenciatura en educación Básica U. P. N. México 1980.

Wallon Henry. Psicología y materialismo Dialéctico. Ed. Enface, París 1959 418 p.