

**LAS TEORÍAS DE LA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**
ANÁLISIS POR DIMENSIONES EDUCATIVAS

PSICOLOGÍA EDUCATIVA
Clave 637, UNIDAD III (Sem. 94/2)

Autores: Jesús Carlos Guzmán,
Hortensia Gracia Vigil y
Gerardo Hernández

Facultad De Psicología, Sexto Semestre

Directorio

Dr. Juan José Sánchez Sosa

Director

Dr. Arturo Bouzas Riaño

Secretario General

Lic. Juan Carlos Hurtado

Secretario Administrativo

Dr. Javier Nieto Gutiérrez

Jefe de la División de Estudios de Posgrado

Lic. Josette Benavides Tourres

Jefa de la División de Estudios Profesionales

Mtra. Margarita Molina Avilés

Jefa de la División de Universidad Abierta

Lic. Eva Laura García González

Jefa de la División de Educación Continua

Lic. Sotero Moreno Camacho

Secretario de Control de Gestión

Mtra. Rocío Quesada Castillo

Jefa de la Unidad de Planeación

Lic. Beatriz Reynaud Retamar

Coordinadora de Formación en Servicio

Lic. Rubén Miranda Salceda

Coordinadora de Servicios de Apoyo Académico

Lic. Gabriel Vázquez Fernández

Coordinador de Relaciones Institucionales y Difusión

Lic. Corina Cuevas Renault

Secretario del Personal Académico

Lic. Germán Álvarez Díaz de León

Secretario de Asuntos Estudiantiles

Lic. Alicia Velásquez Medina

Secretaria de Servicios Escolares

Publicaciones

Responsable de la edición: Alma Treviño Nogueira

Diseño: Teodoro Morales Sandoval

Armado: Ma. Elena Gómez Rosales

Impresión: Armando Mendoza Ocañas y Colaboradores

TEORÍAS DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA: ANÁLISIS POR DIMENSIONES EDUCATIVAS

Lic. Jesús Carlos Guzmán

Lic. Gerardo Hernández Rojas

Lic. Hortensia Gracia Vigil

Primavera de 1991.

Este material fue impreso en el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología, UNAM, 1994.

ÍNDICE

1. [Introducción](#)
2. [Conductismo](#)
3. [Cognoscitivismo](#)
4. [Humanismo](#)
5. [Psicoanálisis](#)
6. [Teoría Genética \(Piaget\)](#)
7. [Teoría Sociocultural \(Vigossky\)](#)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está dirigido a todas aquellas personas interesadas en conocer las aportaciones educativas de seis teorías psicológicas en dimensiones claves del ámbito educativo. Son varios los propósitos que nos ánimo a realizar estos apuntes; por un lado, consideramos necesario presentar aunque sea en forma un tanto esquemática, un breve análisis de las teorías psicológicas que han abordado de alguna o de otra forma las distintas y complejas facetas de la problemática educativa, con el ánimo de promover la contrastación y comparación de las semejanzas y diferencias entre ellas. En este sentido, nos parece que este escrito puede ser guía pero sobre todo catalizador, para los intereses de las personas, induciendo el deseo de motivarlos a reflexionar, discutir y profundizar sobre temas más particulares de los enfoques que exponemos. Esto posibilitará la identificación de que aspectos del continuo psicológico resaltan, cuales omiten, a cuales dan prioridad, etc. Un análisis cuidadoso de estas teorías revelará sus puntos de divergencia pero también sus convergencias y posibles interacciones, que en apariencia sería difícil de encontrar siendo teorías tan disímbolas.

Por otro lado, sentimos valioso este intento de sintetizar e integrar los puntos de vista de las distintas teorías, porque era un trabajo que en nuestro medio no había sido realizado así ex profeso, dando que aún cuando existen algunos textos y escritos de gran relevancia realizados con una finalidad similar a la nuestra, estos son poco introductorias y por tanto difícilmente didácticos, o bien retoman algunas teorías o ciertos aspectos de ellas y además se encuentran dispersados en la literatura especializada. Las teorías o aproximaciones psicológicas a la educación expuesta aquí fueron propuestas, por ser las más representativas de distintas aproximaciones psicológicas al fenómeno educativo. La intención es mostrar la amplia gama de perspectivas psicológicas involucrados en todo acto educativo, a saber: conductuales, afectivos, cognoscitivos y sociales. En este sentido, es que se analizan las siguientes aproximaciones:

- Conductista (conductuales),
- Psicoanalítica y humanista (afectivos),
- Cognoscitiva y psico-genética (cognoscitivos),
- Sociocultural (sociales)

Cada una de estas teorías es expuesta, de acuerdo a las siguientes dimensiones educativas:

- Metas de la educación
- Concepto de aprendizaje
- Papel del maestro
- Concepción del alumno
- Motivación
- Metodología de la enseñanza
- La evaluación

Finalmente a manera de aclaración, hay que señalar que los escritos realizados por los autores han tratado de ser fieles en la medida de lo posible a los enfoques que se han reseñado, intentando presentar las formas más “puras” de los argumentos de las teorías a los procesos educativos. De ninguna manera son presentaciones exhaustivas (ni intentan serlo), pero creemos que hemos puesto elementos suficientes para acometer los debates necesarios. Dejamos a los alumnos y al profesor la selección de “críticas” a las teorías o a aspectos particulares. Consideramos que hay elementos explicativos muchos de los postulados que implícitamente manejan las teorías. Como por ejemplo, la cual es la noción de ciencia que manejan, en que la teoría filosófica se apoyan, como conciben al ser humano, cual es el sentido último que le dan a la educación, como puede contribuir la psicología a lograr estas metas y consideramos que también pueden hacerse claras las limitaciones —que como cualquier disciplina— tiene la psicología para resolver los complicados problemas educativos. Estamos conscientes que como toda obra humana este documento tendrá carencias y lagunas, por eso pretendemos que sea en la clase donde el mismo sea terminado. No queremos terminar estas notas sin antes decir que si logramos despertar el interés de los lectores por profundizar en algunas u (optimísticamente) todas las teorías expuestas, habrá valido la pena el esfuerzo realizado para elaborar este escrito.

COGNOSCITIVISMO

El cognoscitivismos es una corriente, resultado de la confluencia de distintas aproximaciones psicológicas y de disciplinas afines tales como la lingüística, la inteligencia artificial, la epistemología entre otras; compartiendo el propósito común de estudiar, analizar y comprender los procesos mentales

Su antecedente se remonta a la psicología de la Gestalt, sus escuelas más representativas son la teoría del procesamiento de la información que esta interesada en estudiar las maneras en que los sujetos incorporan, transforman, reducen, almacenan, recuperan y utilizan la información que reciben, esta teoría tuvo su origen en el desarrollo de las computadoras y la inteligencia artificial. Otra aproximación es la teoría de aprendizaje significativo de David Ausubel quien se ha dedicado a investigar el funcionamiento de las estructuras cognitivas de las personas y a determinar los mecanismos para lograr un aprendizaje significativo en la enseñanza. Finalmente la teoría instruccional de Jerome Bruner enfatiza el valor del aprendizaje por descubrimiento ya que los humanos son seres activos dedicados a la construcción de su mundo (Bruner citado por Patterson, 1982). Estas perspectivas se ampliarán más adelante e incluso a sus aportaciones a la educación. Muchas personas incluyen dentro del cognoscitivismos a la obra piagetiana pero a estos apuntes ella será revisada en otro apartado debido a su trascendencia y magnitud.

El cognoscitivismos es una corriente que esta teniendo gran arraigo en diferentes instituciones y escuelas del país, de entre los aspectos más trascendentes destacan: la propuesta de desarrollo de las estrategias de aprendizaje, las cuales han venido a sustituir y perfeccionar a las llamadas “técnicas hábitos de estudio” (Aguilar y Díaz Barriga 1988; Nisbet Schucksmith 1985). El deseo de aplicar en ámbitos educativos laborales la sugerencia de los cognoscitivistas de que la creatividad puede ser adiestrada a través de diferentes técnicas y estrategias (De Bono 1974; Logan y Logan 1985) y inclusión de los denominados “programas para enseñar a pensar” (Nickerson, Perkins y Smith 1987) dentro de los currículos de varias instituciones educativas de nivel medio superior.

Metas de la educación

Una antigua fábula china cuenta que hubo una vez un personaje llamado Hui Zi quien siempre usaba parábolas para explicar sus ideas. Este modo de comunicarse irritaba a algunos quienes pidieron al príncipe del reino que le prohibiera hablar así. El príncipe lo mando llamar y le dijo: “—de ahora en adelante haga el favor de decir las cosas en forma directa y no en parábolas—”. A lo que Hui Zi replicó “—supongamos que hay un hombre que no sabe lo que es una catapulta y me pide que se lo explique. Si yo le contesto que una catapulta es una catapulta no me va a entender pero si yo le digo que una catapulta es como un arco y que su cuerda esta hecha de bambú, ¿no lo comprenderá mejor?— —así es contesto el príncipe— “—comparamos algo que un hombre ignora con algo que conoce para ayudarlo a comprender”¹ —dijo Hui Zi— si no me permite usar parábolas ¿cómo puedo aclarar las cosas?”. El príncipe convino que Hui Zi tenía razón.

Esta fábula la suscribirla plenamente el cognoscitivismos Ausubel en particular, dado que gran parte de sus prescripciones educativas es que la enseñanza es un puente que une lo conocido con lo desconocido y la tarea principal de la educación es lograr que el alumno retenga a largo plazo cuerpos significativos de conocimientos.

Los teóricos de esta corriente consideran que la educación debe contribuir a desarrollar los procesos cognoscitivos de los alumnos, para los cognoscitivistas es primordial conseguir que los estudiantes aprendan a aprender- esto es a emplear las habilidades de autorregulación del aprendizaje y del pensamiento que la mera acumulación de información o el manejo de contenidos. Por lo tanto valoran muy altamente que la educación promueva la curiosidad, la duda, la creatividad, el razonamiento o el auto-aprendizaje, Bruner particularmente señala que la educación tiene un papel fundamental en sociedades tan complejas como las contemporáneas, donde el lenguaje simbólico es uno de los canales de comunicación interpersonal más utilizado. Si la sociedad quiere preparar a sus miembros jóvenes debe ser no solo una agencia de socialización sino sobre todo un trasmisor de las aptitudes básicas como sería la adquisición de reglas, símbolos, creencias, habilidades, etc. Dar prioridad al aprendizaje de reglas o principios generales que sinteticen porciones grandes de información. Para Bruner es esencial integrar los conocimientos con la acción y mantener el interés de los jóvenes en seguirse preparando.

¹ Subrayado nuestro

Conceptualización del aprendizaje

Definen al aprendizaje como el resultado de un proceso sistemático y organizado que tiene como propósito fundamental la reestructuración cualitativa de los esquemas, ideas, percepciones o conceptos de las personas. Ausubel en particular lo concibe como un proceso dinámico, activo e interno; un cambio que ocurre con mayor medida cuando lo adquirido previamente apoya lo que se está aprendiendo reorganizando otros contenidos similares almacenados en la memoria. Ausubel distingue varios tipos de aprendizaje: el significativo que es cuando se puede relacionar de manera lógica y no arbitraria lo aprendido previamente con el material nuevo, tal como lo expresa la fábula anteriormente expuesta; el repetitivo resultado de asociaciones arbitrarias y sin sentido del material, es el que peyorativamente se denomina 'memorístico'. Finalmente el aprendizaje puede ser receptivo cuando se le da al estudiante el material por aprender y por descubrimiento cuando tiene que buscar el contenido a adquirir.

Ausubel aclara que no necesariamente el aprendizaje por descubrimiento es significativo sino que también puede existir un aprendizaje significativo por recepción, lo fundamental, en todo caso es conseguir este tipo de aprendizaje.

Papel del maestro

Su tarea principal es la de contribuir a fomentar los procesos cognoscitivos del alumno. Su función debe ser la de presentar el material instruccional de manera organizada y coherente e identificar los conocimientos previos de los alumnos para relacionarlos con lo que van a aprender. Debe procurar hacer interesante y atractiva la clase teniendo en mente que el fin último de su labor es lograr el aprendizaje significativo.

Concepto del alumno

El aprendiz es visto como un activo procesador de información y el responsable de su propio aprendizaje. Es también aceptado que los estudiantes tienen distintas maneras de aprender pensar, procesar y emplear la información; estas características son denominadas "estilos cognoscitivos". Para el cognoscitismo es esencial averiguar cuáles son los conocimientos y esquemas que el alumno posee porque servirán de apoyo al nuevo aprendizaje.

La motivación

Para los cognoscitivistas la conducta humana está dirigida por la forma en que los individuos perciben las cosas; de ahí que cuando se enfrentan a una dificultad se crea un desequilibrio y el deseo de superarlo impulsa actuar. (Biehler y Snowman, 1990). Esta perspectiva privilegia a la motivación intrínseca, la cual se puede aprovechar en la educación si se induce al estudiante a concebir a la adquisición de conocimiento como un fin en sí mismo, los beneficios derivados de lograr lo anterior será de que la propia persona busque los mecanismos y formas para satisfacer su curiosidad intelectual. Lo hará porque lo desea y no debido a que el profesor se lo dijo a por obtener una calificación. De ahí la conveniencia de que el docente provoque desequilibrios para que la búsqueda de equilibración se convierta en el motor del aprendizaje.

Metodología de la enseñanza

Como hemos revisado para el cognoscitismo la enseñanza debe estar encaminada a promover la capacidad de aprendizaje del estudiante, perfeccionando las estrategias que promuevan la adquisición de cuerpos de conocimientos relevantes y que sean retenidos a largo plazo. En este sentido la metodología de la enseñanza desprendida de esta postura se centra en la promoción del dominio de las estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas (saber que se sabe), autoregulatorias y la inducción de representaciones del conocimiento (esquemas) más elaborados e inclusivos.

Dentro de esta postura se distinguen dos tipos de estrategias: las "instruccionales y las del aprendizaje". La primera es la que utiliza el profesor para diseñar situaciones de enseñanza, haciendo las modificaciones pertinentes al contenido para mejorar el proceso instruccional y facilitar así el aprendizaje de los alumnos (Díaz Barriga y Aguilar, 1988). Ejemplos de este tipo de estrategia son el organizador anticipado que consiste en presentar antes de la información más detallada a específica, un principio general y abarcador, el cual va a servir como puente para relacionar los conocimientos previos del alumno con la información nueva y facilitar su incorporación a los esquemas. Otros recursos instruccionales son la presentación de resúmenes, ilustraciones, preguntas intercaladas, redes semánticas, mapas conceptuales, etc.

Las estrategias inducidas o de aprendizaje las cuales son habilidades, hábitos, técnicas y destrezas que el alumno emplea para facilitar su aprendizaje, permitiéndole una mejor asimilación, comprensión y recuerdo de la información. Son ejemplos de este tipo de estrategia el autointerrogatorio, la imaginaria, el identificar las ideas clave del material expuesto y la elaboración significativa de la información. Como resulta evidente estas estrategias pretenden que el alumno se haga cargo de su propio proceso de aprendizaje, dotándolo de independencia y autonomía. Las personas que deseen ampliar y conocer un empleo práctico de ellas pueden consultar la tesis de Espinosa y Cortés (1989) así como el trabajo de Díaz Barriga (1990).

La aplicación conjunta de ambos tipos de estrategias para servir para “modelar” las representaciones de los novatos en el tema, para que al final posean el nivel de competencia y pericia de los expertos.

Para lograr la consolidación de los conocimientos y habilidades adquiridos es imprescindible la práctica de los mismos. Se recomienda que ella ocurra en fases distintas; una de ellas es la temprana que se da poco después de haber aprendido el material, la otra es luego de un lapso de tiempo o práctica demorada, otra se aplica entre contenidos parciales de un material amplio y la última sucede al final de un contenido de aprendizaje complejo. La finalidad de estos tipos de prácticas es lograr una diferenciación clara entre distintos contenidos (García, 1989)

Desde la perspectiva cognoscitiva los materiales de enseñanza deben elaborarse de acuerdo a las siguientes características:

- 1) Utilizar términos y conceptos definidos de manera precisa, clara y sin ambigüedades.
- 2) Emplear apoyos gráficos, visuales y/o analogías que hagan fácil y atractiva la transmisión de la información.
- 3) Estimular la reflexión, crítica y análisis del material estudiado que aliente a los alumnos a reformular las ideas, conceptos y principios en sus propias palabras, aplicándolos a su vida cotidiana y a sus problemas.
- 4) Presentar el contenido siguiendo una secuencia lógica y organizada, recomendando el enfoque deductivo por ser de tipo amplio, inclusivo y general para a partir de ahí llegar a los más concretos y específicos.
- 5) Aplicar el principio de la reconciliación integradora que es explicitar las diferencias y semejanzas de lo aprendido previamente con lo que se está adquiriendo.

En resumen, para el cognoscitivismo es primordial que el estudiante logre las destrezas de aplicar adecuadamente las estrategias metacognoscitivas y autoregulatorias, con lo cual le permitirá dirigir su propio proceso de aprendizaje para obtener un manejo y representación del conocimiento más elaborado y consolidado.

La evaluación

En este rubro no ha habido una aportación concreta de los cognoscitivistas, salvo la de enfatizar la trascendencia de evaluar las habilidades de pensamiento y de razonamiento de los alumnos y no solo el manejo de la información o de los contenidos. Para Ausubel una buena evaluación es aquella que de una comprobación objetiva de los logros y deficiencias de los estudiantes.

Desde esta perspectiva los propósitos de la evaluación deberían ser: valorar la implementación de los planes y contenidos de estudio para contribuir a la orientación y guía de la individualización de la enseñanza; sobre todo debería servir para facilitar el aprendizaje del alumno y mejorar la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, J. (1988) *El enfoque cognoscitivo contemporáneo*. Apuntes para la materia Tecnología de la Educación II. Programa de Publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología, UNAM.
- Aguilar J. y Díaz Barriga A. F. (1988) *Los métodos de estudio y la investigación cognoscitiva*. Estrategias de intervención en el campo de la comprensión de textos académicos con estudiantes de nivel medio superior. Apuntes para la materia Tecnología de la educación II. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología, UNAM.
- Ausubel, D. (1980) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México. Ed Trillas pp. 53-106.
- Biehler, R. F. y Snowman J. (1990) *Psicología aplicada a la enseñanza*. México. Ed Limusa-Noriega pp 393-403.

- Bruner, J. (1986) *Acción, pensamiento y lenguaje*. España, Ed Alianza (APS,2).
- De Bono E. (1974) *El pensamiento lateral*. Barcelona, Programa Editorial.
- Díaz Barriga Arceo F. y Aguilar, J. (1988) “*Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en pros*”. En Perfiles Educativos No 41-42 Julio-Diciembre. CISE, UNAM.
- Díaz Barriga Arceo F. (1990) *Diseño de estrategias de instrucción cognoscitiva*. Apuntes para la practica de la materia, material didáctico. Facultad de Psicología, UNAM.
- Espinosa, O y Cortes, E. (1989) *Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de lectura de un grupo de alumnos de segundo año de educación media básica con bajo rendimiento escolar*. Tesis inédita de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Ediciones en Lenguas Extranjeras (1961) *Fábulas antiguas de China*. Beijing, China.
- García Venero M. (1989) “*Metodología para el logro de un aprendizaje significativo*”. En Tecnología y Comunicación Educativas. Revista del ILCE, Octubre.
- Mayer R. (1989) Ayudas para la comprensión de textos. Apuntes para la materia Tecnología de la Educación II. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología, UNAM.
- Nickerson R.; Perkins D y Smith E. (1987) *Enseñar a pensar*. Aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona, Ed Paidós M. E . C.
- Nisbet J. y Shucksmith J. (1985) *Estrategias de aprendizaje*. España, Ed Santillana.

CONDUCTISMO

La teoría conductual tuvo un gran impacto en nuestro tiempo a principios de los setentas, mucho del entusiasmo despertado se debió en buena medida a que pugnaba por un estudio científico de la conducta humana alejado de especulaciones ambiguas y subjetivas, para en su lugar, dar aseveraciones fundadas en apego a una estricta metodología experimental.

Las suposiciones básicas subyacentes a la postura conductual son: el interés en identificar las interacciones entre la conducta de los individuos y los eventos del medio ambiente, a este resultado se le denomina relación funcional, porque al variar uno de los elementos el otro también cambia. Si bien hay desacuerdo entre los conductistas sobre quien es el agente causal, la mayoría se inclina en asignar este papel al medio ambiente. Estos continuos cambios se acumulan para dar origen a conductas más complejas, organizadas de manera lineal, jerárquica y piramidal. Con esto quieren decir que cualquier comportamiento superior debe estar basado en conductas simples o básicas.

Para esta postura la conducta a estudiar debe ser observable para medirla, cuantificarla y finalmente reproducirla en condiciones controladas. Otra suposición esencial del conductismo es la de asumir que el comportamiento humano esta sujeto a leyes; es decir que posee una legalidad susceptible de conocerse aplicando el método científico propio de las ciencias naturales, ya que para este enfoque no hay diferencias entre ciencia natural y social. La trascendencia de identificar las leyes de la conducta estriba en que podremos entonces predecirla y controlarla. Su aproximación al objeto de estudio va de lo particular a lo general; o sea procede de forma inductiva. Eligen esta forma de conocimiento argumentando que ante la complejidad de la conducta humana no es posible ni tenemos los medios para abordarla en toda su extensión; por eso lo mejor es descomponerla en sus elementos e ir estudiando cada una de ellos por separado hasta lograr las leyes generales del comportamiento de los organismos.

Las aportaciones del conductismo a la educación han sido amplias; para citar algunos ejemplos mencionaremos a los objetivos de aprendizaje elaborados en base a conductas observables y verificables; la enseñanza programada que proporciona una instrucción individualizada sin necesidad del maestro; otra es la programación conductual donde se clarifican y organizan los medios, formas y técnicas para lograr el aprendizaje. Un componente importante para obtener lo anterior es el análisis de tareas, que consiste en descomponer una habilidad en sus elementos para ir adiestrando una por una hasta lograr el pleno dominio de la habilidad. En el campo de la evaluación su énfasis ha estado en preferir aquella que compara la ejecución de una persona consigo misma y no con otros o con respecto a una norma tal como lo hacen las pruebas estandarizadas.

Tal como se dijo al principio la influencia de esta postura ha sido muy notable en México y sus contribuciones han abarcado a diferentes niveles y situaciones educativas. Así por ejemplo se ha aplicado en la educación preescolar, en la primaria, o en la educación superior tal como fue el caso de la ENEP Iztacala donde el curriculum fue uno de tipo plenamente conductual (Ribes, Fernández, Rueda, Talento y López, 1980) Pero no solo se ha utilizado en el ámbito de la educación formal sino en otros escenarios tales como las instituciones de custodia (Domínguez, 1982), centros hospitalarios, etc. Pero donde su influencia es innegable es en el campo de la educación especial al que apoya con técnicas, procedimientos e instrumentos que han demostrado su eficacia para el diagnóstico y tratamiento de poblaciones atípicas (Ribes, 1972; Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla 1980 y Macotela y Romay 1991) Si bien fue preponderante el conductismo en cierta época, ante sus limitaciones otras posturas y enfoques tienen mayor influencia en nuestros días.

Metas de la educación

De acuerdo con los conductistas la educación es uno de los métodos que emplea la sociedad para controlar la conducta de las personas. Todo grupo humano requiere que la educación cumpla dos funciones esenciales: la trasmisión de las pautas culturales y la innovación de las mismas la relevancia de estas tareas se manifiesta en que "...el vigor de una cultura esta en su capacidad para reproducirse a si misma"; "...pero también tiene que cambiar si es que quiere aumentar sus posibilidades de sobrevivencia" (Skinner,1970) La escuela tal como existe ahora es principalmente trasmisora y no innovadora, privilegia la homogenización a la individualización por eso para cumplir mejor sus imprescindibles funciones requiere fomentar la diversidad y hacer de los individuos personas creativas; de ahí que la meta final de la educación no puede ser otra que lograr "...el desarrollo del máximo posible del potencial del organismo humano" (Skinner, 1975) Una tecnología de la enseñanza derivada del estudio científico de la conducta humana puede contribuir a alcanzar esa meta.

Conceptualización del aprendizaje

Para los conductistas aprender es la modificación relativamente permanente del comportamiento observable de los organismos como fruto de la experiencia. Las condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje son:

- 1) una ocasión a situación donde se dá la conducta,
- 2) la emisión de la conducta y
- 3) las consecuencias de la misma; o sea sus efectos sobre el medio ambiente. A esta triple relación se le denomina “contingencias de reforzamiento”.

Las técnicas y procedimientos para conseguir el aprendizaje son el moldeamiento, donde se van reforzando diferencialmente aquellas conductas que se aproximen cada vez más al comportamiento deseado. Si al alumno le resulta difícil conseguirlo, se le puede ayudar a hacerlo, con la condición de ir retirando este apoyo hasta que él pueda lograrlo por sí mismo. Otra forma muy efectiva para la adquisición de nuevas conductas es la imitación, que consiste en reproducir el comportamiento mostrado por un modelo.

Papel del maestro

Esta perspectiva concibe al profesor como un tecnólogo de la educación que aplica las contingencias de reforzamiento para producir el aprendizaje en sus alumnos. Su trabajo consiste en estar continuamente monitoreando el rendimiento de sus estudiantes y corrigiendo sus respuestas. Debe programar la enseñanza mediante pasos cortos, basar los nuevos conocimientos en lo previamente aprendido, reforzar y dirigir el aprendizaje. Skinner se opone al uso del castigo por parte del maestro, ya que genera conductas indeseables como temor, agresión, angustia etc. La alternativa es diseñar situaciones de aprendizaje donde éste se convierta en un proceso agradable y satisfactorio para los involucrados. Finalmente postula que la capacidad de enseñar no es algo innato, ni un arte sino que es un conjunto de conocimientos y habilidades que pueden ser adiestrados.

Conceptualización del alumno

Es concebido como el objeto de todo acto educativo. Hay que arreglar cuidadosamente las condiciones medio ambientales para conseguir que aprenda.

El estudiante, como cualquier organismo, tiene que actuar antes de poder ser reforzado. En cierto sentido él tiene que tomar la iniciativa, todo el comportamiento mostrado debido —en última instancia— ser suyo en alguna forma antes de que empezara la instrucción. Sin embargo el profesor tiene que inducirlo a actuar por medio de reforzadores e instigadores; es preferible que la conducta del alumno esté bajo control de reforzadores positivos y no aversivos.

Motivación

Los intereses y necesidades de los estudiantes no son concebidas como ya “dados” sino que pueden ser modificados y aprovechados cuando se considere pertinente.

Una buena manera de motivar al alumno es mediante un sistema de economía de fichas donde se recompense su buen comportamiento. Los incentivos pueden ser de diferente tipo: materiales, sociales a cubrir otras necesidades personales. Al contrario de lo que postulan las teorías psicoanalista y humanista, el conductismo cree que la satisfacción de las necesidades es la consecuencia y no el requisito para aprender. La motivación siempre es extrínseca.

Metodología de la Enseñanza

El primer requisito de una estrategia educativa exitosa es la presentación detallada y clara de los objetivos instruccionales; éstos deben especificar la conducta terminal en términos observables. Después, analizar las destrezas y conocimientos necesarios para el logro de los objetivos. Esto se realiza mediante un análisis de tareas donde se especifican los pasos a seguir para alcanzar el dominio de un conocimiento o habilidad, desde lo que el estudiante ya posee hasta la consecución de los objetivos propuestos.

A continuación se identifican las precurrentes, es decir los conocimientos y habilidades que ya dominan los estudiantes, determinándose la información, capacidades y destrezas que son imprescindibles para la adquisición

del nuevo aprendizaje. Luego de hacerlo hay que diseñar a seleccionar los materiales y técnicas de instrucción para enseñar los conceptos y destrezas identificadas en el análisis de tareas.

Enseñar las respuestas nuevas por medio de la instrucción verbal, el moldeamiento, la demostración o el descubrimiento. El principio fundamental para lograr lo anterior es que los estudiantes aprenden actuando; por lo tanto hay que solicitarle al alumno una respuesta manifiesta, darle retroalimentación correctiva inmediata y en especial manejar adecuadamente las contingencias de reforzamiento

Una vez iniciada la enseñanza debe evaluarse continuamente para determinar si se están alcanzando los objetivos, en base a esa información continuar con el programa o hacer las modificaciones pertinentes. Si los estudiantes no consiguen dominar los objetivos al primer intento, hay que volver a adiestrarlos, revisar la forma de impartición procurando mejorar la instrucción donde se detecten fallas; si algo no esta funcionando es porque en alguna parte del proceso instruccional hay errores y por eso el estudiante no alcanza los objetivos.

La evaluación.

La evaluación juega un papel crucial para mejorar la enseñanza ya que al estarla checando continuamente permite detectar en forma expedita los aciertos y errores de la misma. Es imprescindible utilizar instrumentos objetivos para constatar el logro de los objetivos conductuales.

Las funciones de la evaluación son principalmente identificar la problemática psíco-educativa del alumno con objeto de programar la secuencia instruccional pertinente y al final de ella valorar los resultados de la instrucción.

Esta perspectiva prefiere la evaluación referida al criterio en lugar de a la norma porque considera importante medir el desarrollo de habilidades particulares en términos de niveles absolutos de destreza.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson R. y Faust C. (1979) *Psicología Educativa*. México, Ed. Trillas.
- Bijou S. (1978) “*Lo que la psicología puede ofrecer a la educación*”. En Bijou, S. y Rayek E. (comp). Análisis conductual aplicado a la instrucción. México, Ed. Trillas pp. 19-30.
- Domínguez B. (1982) *Psicología Ecológica. Análisis y modificación de la conducta humana en instituciones de custodia*. México, UNAM.
- Galindo E.; Bernal T.; Hinojoza G.; Galquera I. y Taracena E. (1980) *Modificación de conducta en la educación especial: diagnóstico y programas*. México, Ed. Trillas.
- Macotella S. y Romay M. (1991) *Inventario de habilidades básicas. Un modelo diagnóstico—prescriptivo para el manejo de problemas asociados al retardo en el desarrollo*. México, Ed. Trillas.
- Ribes E. (1972) *Técnicas de modificación de conducta*. México, Ed. Trillas.
- Ribes E.; Fernández C.; Rueda M.; Talento M. y López F. (1980) *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México, Ed. Trillas.
- Skinner, B. F. (1970) *La tecnología de la enseñanza*. Barcelona, Ed. Labor.
- Skinner, B. F. (1975) “*Porque necesitamos maquinas de enseñanza*” en Skinner, B. F. Registro acumulativo. España, Ed. Fontanella
- Skinner, B. F. (1978) “*El manejo de contingencia en el salón de clase*”. En Bijou, S. y Rayek E. (comp). Análisis conductual aplicado a la instrucción. México, Ed. Trillas pp.31-66
- Patterson C. H. *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. México. Ed. El Manual Moderno pp. 194-245.

HUMANISMO

La teoría humanista a existencial fue fundada por Abraham Maslow quien la concibe como una psicología del “ser” y no del “tener”. Esta corriente propone una ciencia del hombre que tome en cuenta la conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales. Aunque la psicología humanista es relativamente reciente en Norteamérica, en Europa tiene una honda raíz histórica, la cual se remonta hasta Aristóteles y Santo Tomas en cuanto a sus doctrinas del intelecto activo y a Leibnitz para quien el intelecto está perpetuamente activo por derecho propio y es auto-impulsado. La psicología humanista es un movimiento contra la psicología predominante en la primera mitad de este siglo, caracterizada por su mecanicismo y simplismo.

El humanismo comparte con la filosofía existencialista la visión del hombre como un ser creativo, libre y consciente de lo que significa la existencia humana. Como representantes de la corriente humanista-existencial están el ya citado Maslow, Allport, Rogers, R. May y V. Frankl, cuyas contribuciones teóricas han enriquecido a la psicología y psiquiatría modernas (Salama y Villarreal 1988).

La meta principal del enfoque existencial humanista es que la persona se responsabilice de su propia vida, no importando las limitaciones físicas a su posición socioeconómica, porque consideran que aún en las peores situaciones los individuos tienen libertad de elección. Esta meta se logra en la medida que la persona asume sus compromisos y los lleva a la práctica.

Para los humanistas el tema de estudio prioritario es el conocimiento y apoyo de las tendencias innatas de la persona hacia el bien y la búsqueda de su trascendencia. Han actualizado la idea de Rousseau de que el hombre es bueno por naturaleza y que si obra mal es por la influencia de la sociedad en que vive.

Rogers postula que el organismo funciona como una totalidad organizada ante su campo de experiencias, donde el cambio en una de sus partes afecta y produce modificaciones en otro; por ejemplo, un cambio fisiológico tiene efectos sobre la psique del individuo y viceversa. La persona que funciona plenamente es capaz de vivir intensamente todos y cada uno de sus sentimientos y reacciones sin miedo a represión hacia alguno de ellos (Rogers C. 1963). El enfoque humanista considera al hombre como un ser libre y creativo cuyo comportamiento depende más de su marco conceptual interno que de presiones de fuerzas externas.

Los humanistas consideran que el propósito de la psicología es desarrollar formas de investigación por medio de las cuales la gente pueda lograr mayor conocimiento y dominio de su propia conducta y experiencia, de sus relaciones con los demás, de su sentido de la vida y el lugar que ocupa en el orden social (Heather, N. 19a.). Para los humanistas esto es lo fundamental y no lo que propone la psicología que ellos denominan positivista centrada en la aplicación de las técnicas metodológicas “puras” y rigurosas— concebidas como la única norma válida de obtención de conocimientos— desdeñando lo subjetivo, las intuiciones, lo fenomenológico, etc. En apoyo a sus objeciones, los humanistas citan a Einstein quien decía “en ciencia la formulación de un problema es mucho más importante que su solución, la cual puede constituir solo una mera destreza matemática o experimental; lo crucial es plantearse nuevas interrogantes, diferentes posibilidades de ver los viejos problemas desde distintos ángulos, lo que requiere una gran imaginación creativa y eso es lo que hace avanzar a la ciencia (citado por Maslow, 1988). Para ampliar las críticas a la psicología positivista consultar a Heather (1981)

De acuerdo con la filosofía humanista existencial, el ser humano vive dentro de un contexto y la conciencia que tiene de su existencia es resultado de sus relaciones con los objetos y congéneres de su mundo” (González, 1987). Donde la conciencia de sí mismo es producto de la interacción con otros seres humanos. Una consecuencia de esta conciencia de sí mismo —la de ser y existir— lleva aparejada la posibilidad de la no-existencia. Este concepto aparece en dos formas distintas:

- a) Conciencia de la muerte física y
- b) Los sentimientos de vacío, soledad aislamiento y falta de autoconciencia las cuales son otras formas de morir, solo a través de la interacción social, la comunicación y las relaciones interpersonales es posible aminorar estos sentimientos (González, 1987).

Como ejemplo de la aplicación del enfoque humanista a la educación encontramos el ejercicio denominado círculo mágico el cual consiste en el intercambio de información entre alumnos de primaria. En secundaria una de las actividades que se llevan a cabo es “La Marcha de la Trompeta: Esquemas y Detalles” donde los estudiantes reúnen y evalúan datos referentes a su conducta y la de sus compañeros (Citado en Good y Brophy, 1983).

En general, a través de la educación los humanistas se proponen guiar a los niños en su autoconocimiento a fin de que desarrollen una serie de valores, tengan sentido de logro, expresen su creatividad y conciban a la vida como algo hermoso. Como puede notarse, las implicaciones pedagógicas de esta corriente son amplias sin embargo sus aplicaciones aún son incipientes.

Metas de la educación

La función última de la educación es desde esta postura la de promover “la auto-realización” de la persona para que llegue a ser plenamente humana; o sea, la educación debe estimular las potencialidades de los individuos para fomentarlas hasta la altura máxima que la especie humana puede alcanzar. El propósito final de la educación es ayudar a que las personas logren lo mejor de lo que son capaces (Maslow, 1988).

Para otro humanista como Rogers la educación tiene el importante papel de enseñar a las personas a vivir en paz, evitando las guerras, adiestrarlas en el cuidado del medio ambiente y sobre todo adecuar a los individuos a vivir en un mundo en perpetuo cambio, donde lo más importante no es adquirir conocimientos sino aprender a aprender (citado por Patterson, 1982).

Los humanistas hacen mucho énfasis en los aspectos éticos y morales porque consideran que una buena educación debería lograr que las personas fueran seres altruistas, generosos, creativos; con una fuerte conciencia social, respetuosos de las necesidades, derechos e interés de los demás. La auto-realización y la tolerancia son virtudes que toda buena educación debería promover. No les interesa tanto la naturaleza y validez del conocimiento en sí, sino la de promover nuevos procedimientos metodológicos que enriquezcan la parte crucial del conocimiento: la comprensión del hombre como persona total.

Los humanistas conciben la universidad ideal, como el espacio donde los estudiantes acudirían por iniciativa propia a cursar las asignaturas que respondan a sus inquietudes personales de aprendizaje, sin que estuvieran preestablecidos créditos ni grados a cursos obligatorios. Esta Universidad ideal tendría como meta el descubrimiento de la vocación.

Concepto de Aprendizaje

Esta corriente propone como el aprendizaje ideal al significativo a experiencial. Definen al aprendizaje como el proceso que modifica la percepción que los individuos tienen de las cosas derivado de la reorganización del yo.

El aprendizaje significativo es uno de tipo total ya que abarca a toda la persona porque combina lo cognoscitivo y lo afectivo. Este aprendizaje debe ser auto-iniciado para ser afectivo. Este aprendizaje debe ser auto-iniciado para ser duradero y profundo.

Para Rogers “el aprendizaje significativo es un aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de la existencia del individuo” (Rogers, 1963).

Papel del maestro

Le dan al profesor un papel no directivo del proceso del aprendizaje; su función dicen, debe ser de facilitar el aprendizaje del estudiante a través de proporcionarle las condiciones para posibilitar que éste proceso se de en forma autodirigida. El profesor debería promover la creación de comunidades de aprendizaje, donde la obtención de nuevo conocimientos recupere su sentido lúdico y libertario. La sugerencia es crear una atmósfera de total respeto y apoyo a la curiosidad, la duda, valorar la búsqueda de los conocimientos de forma personalizada, donde todas las cosas se vuelven objeto de inquisición y exploración. El profesor no dirige estas comunidades ni es alguien extraño sino que participa como un facilitador e integrante más del grupo. Es importante que estimule y propicie iniciativas de ayuda y apoyo entre compañeros sin que esperen recibir premios externos por ello.

La labor docente es considerada no como el uso o aplicación de “técnicas didácticas” para supuestamente lograr una enseñanza eficaz, sino modificar las actitudes para que desempeñen en *forma* radicalmente distinta su trabajo, aceptando nuevas formas de enseñanza. Los humanistas sostienen que sin un cambio de las actitudes de los profesores los efectos de cualquier innovación serán a corto plazo o inexistentes.

Hay tres condiciones esenciales para que el maestro facilite el aprendizaje, todas se relacionan con su forma de ser. La primera es la de comportarse auténticamente, en el sentido de mostrarse ante los alumnos tal como es

sin poses o artificios; este es, no ocultar sus sentimientos sean estos positivos o negativos sino asumirlos como tales. La segunda condición es la de crear un clima de aceptación, estima y confianza de tal manera que haya un mutuo respeto entre profesores y alumnos, donde todos sientan que son importantes y que no se les va a estar enjuiciando o criticando ni mucho menos ser objeto de burla. La última condición es la de tener una comprensión empática; lo que significa ponerse en el lugar de los alumnos — “colocarse en sus zapatos”— tratando de comprender sus reacciones íntimas, así podrá ayudarlos a superar las dificultades a las que se enfrentan y convertir estas experiencias en un vehículo de crecimiento personal.

Concepción del alumno

Si el proceso enseñar-aprender es un encuentro entre el que facilita y el que aprende, el aprendiz tiene que participar en el proceso. Son tres las condiciones que el alumno necesita cumplir para lograr el aprendizaje:

- 1) Percibir las condiciones facilitantes. Es decir, los estudiantes deben darse cuenta que es sincera la propuesta del maestro y no los está engañando, para superar el escepticismo deben sentir que el profesor no finge sino que es genuina su postura facilitante.
- 2) Conciencia de la existencia de un problema. El educador debe percibir un problema como relevante y digno de estudiarse. Por eso las situaciones problemática que ser reales, trascendentes en el sentido de afectar aspectos importantes de su propia existencia y por lo tanto vale la pena esmerarse en solucionarlas.
- 3) Motivación. Los humanistas consideran que hay una motivación intrínseca por aprender. Por desgracia nuestro sistema educativo actual frena esta motivación en lugar de favorecerla. Las condiciones facilitantes —en contrapartida— convierten al aprendizaje en algo vivo, tonificante, auténtico lo que conlleva a que el alumno se convierta en ser que aprende y que continuamente cambia.

Motivación

Este enfoque enfatiza la necesidad que tiene el alumno de vivir experiencias, de sentirse útil y en comunicación con los demás. Sólo canalizando estos deseos hacia la situación escolar es como surgirá un último aprendizaje la escuela debería dar la oportunidad de alcanzar todas las etapas de la escala de necesidades de Maslow, las cuales se desarrollan de acuerdo a un orden, de interiores a superiores: fisiológicas, de seguridad, de pertenencia-amor, de estimación y autorrealización. Estas necesidades deben ser motivadas de forma adecuada para que ante la satisfacción de las de orden inferior se satisfagan las superiores.

Desde el momento en que el estudiante se asume como un ser comprometido con sus acciones y que estas son positivamente intrínsecas tal como lo propugna el humanismo.

Metodología de la enseñanza

Si bien no puede hablarse de una metodología de la enseñanza del humanismo en sentido estricto, si proponen una serie de sugerencias para lograr un clima de confianza, aceptación y respeto en el salón de clase. El propósito es que los alumnos tengan confianza en sí mismos, sientan el gusto y la libertad por aprender. Las sugerencias para propiciar un clima de este tipo son

- 1) Trabajar con problemas se perciben como reales. Esto es poner al educando en contacto directo con los intereses, las inquietudes y los problemas importantes de su existencia. Cuando la enseñanza está vinculada a la vida y las necesidades de las personas, ellas participan, opinan y aplican lo que están aprendiendo a su vida cotidiana.
Hay problemas verdaderos que se derivan de los propios estudiantes pero también existen otros que no tienen una vinculación directa sino que se relacionan con el tema del contenido a aprender. Debido a lo aislados e inmediatos que pudieran ser los problemas que viven los alumnos, es necesario que el maestro los coloque en situaciones que planteen problemas importantes a largo plazo. Cierta reto o confrontación parece ser una condición necesaria para conseguir un aprendizaje significativo.
- 2) Proveer de recursos. La materia prima del aprendizaje significativo está constituida por una gran variedad de recursos que se ofrecen al estudiante ellos son: conocimientos, técnicas, teorías, libros, laboratorios, viajes, visitas, bibliotecas, periódicos, etc. sin olvidar que el recurso más valioso es el humano es decir, personas que aportan conocimientos, experiencias, consejos, etc. Indudablemente el profesor es el recurso humano más importante; sin embargo, su experiencia a

- “pericia no debe imponerse a los alumnos, sino ofrecerse como una opción más para que lo tomen en el momento que juzguen necesario.
- 3) Uso de contratos. Ellos constituyen un mediador entre las exigencias propias de una institución educativa y la completa libertad del alumno. Son un acuerdo que se hace al inicio del curso entre el alumno y el profesor para darle seguridad al educando y a la vez establecer su responsabilidad. Así por ejemplo, si hay alumnos que solo deseen acreditar la materia, se les pide que cumplan con ciertos requisitos para aprobarla con la mínima calificación requerida; en cambio si hay otros que realmente tengan interés en aprender se establecen diferentes criterios y tareas. Los alumnos deben confiar en que si cumplen con su parte obtendrán la calificación acordada.
 - 4) Dividir la clase. Los grupos numerosos pueden dividirse de distintas maneras, con los miembros tomando sobre sí varios tipos de responsabilidades. El trabajo en equipo es una herramienta importante porque permite al estudiante la libertad para participar y comprometerse en las actividades grupales. Los alumnos deben sentirse libres para elegir la forma de aprendizaje que deseen: pasiva o activa. Si esta última es la elegida se facilita más a través de trabajar en grupos pequeños.
 - 5) El trabajo de investigación. El método de aprendizaje por investigación es un proceso de experiencia y participación individual y colectiva. La función del maestro es la de plantear problemas a investigar y la de servir de recurso en la solución de los mismos. Los métodos inquisitivos conducen al pensamiento independiente y a la apertura. Al igual, que una comprensión de los hechos y de las cosas novedosa, profunda y duradera.
 - 6) Promover grupos de encuentro. O grupos de entrenamiento de la sensibilidad. Esta es una aportación de la terapia humanista donde un grupo de personas se reúnen para participar en un tipo de experiencia no estructurada, que tiene el propósito de ayudar a que el grupo se exprese a sí mismo de manera que los integrantes vivan una experiencia significativa y provechosa. Con esta vivencia los participantes se vuelven más generosos, respetuosos, comprensivos y genuinos.

Papel de la evaluación

Esta perspectiva indica que la única evaluación válida es la auto-evaluación del alumno ya que los agentes externos están incapacitados para juzgar al educando, dada que los cambios al ser integrales, son difíciles sino que imposibles de medir y valorar empleando criterios externos a la propia persona.

Rogers reconoce que algunas veces hay que evaluar a los estudiantes por medio de pruebas objetivas de rendimiento. Sin embargo, si se optó por la enseñanza en la libertad donde los alumnos son los responsables de dirigir y evaluar su aprendizaje, las metas y criterios, por consiguiente las establece el propio individuo, él es quien decide en última instancia que fue lo que aprendió y que le hace falta por alcanzar.

Existen diferentes maneras de incorporar la auto-evaluación al salón de clases como por ejemplo: realizar entre alumno y profesor un análisis mutuo acerca de los logros y de las deficiencias a subsanar, comparar como estaba el alumno antes de iniciar el programa y observar cual es el rendimiento en ese momento; comparar como estaba el alumno antes de iniciar el programa y observar cual es el rendimiento en ese momento; otra forma es calificarse a sí mismo y discutirla con sus compañeros y el profesor, a demostrar que se cumplió con los requerimientos del contrato establecido inicialmente.

De esta manera la evaluación obtenida será muy personal e individual, difícilmente comprobable con la obtenida por sus compañeros de clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Fuster, J. (1977) Como potenciar la auto-realización. Bilbao, Ed Mensajero.
- González Garza A. (1987) El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación. México, Ed Trillas.
- Good, T. L. y Brophy, J. E. (1983) Psicología Educacional. México, Ed Interamericana pp. 270—290.
- Heather N. (1981) Perspectivas radicales en psicología. México, Ed Compañía Editorial Continental.
- Lafarga, J. y Gómez del Campo J. (1982) Desarrollo del potencial humano: aportaciones de una psicología humanística. (Camp) Vols. I y II. México, Ed Trillas.
- Maslow A. H. (1988) La amplitud potencial de la naturaleza humana. México, Ed Trillas.
- Martínez H. (1962) La psicología humanista. *Fundamentación epistemológica*, estructura y método. México, Ed Trillas
- Patterson, C. H. (1982) Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación. México. Ed El Manual Moderno pp. 296-353.
- Rogers, C. R. (1963) Libertad y creatividad en la educación. Buenos Aires, Ed Paidós.
- Salama, H. (1988) El enfoque gestalt. Una psicoterapia humanista. México, El Manual Moderno.
- Suárez, R. (1989) La educación. Su filosofía, su psicología, su método. México. Ed. Trillas.

PSICOANALISIS

El psicoanálisis es tanto una técnica de psicoterapia como una teoría de la personalidad creada por Sigmund Freud para intentar solucionar los problemas presentados por la conducta anormal. Este propósito principal es que distingue al psicoanálisis de otras corrientes psicológicas. El psicoanálisis es con mucho una de las teorías más importantes e influyentes de la psicología. Tan es así que sus implicaciones escapan al estricto marco psicológico para ser retomadas por otras disciplinas y áreas tales como el arte, la historia, la sociología, la antropología y la educación. Vamos a analizar aquí aunque sea de manera breve sus principales implicaciones educativas, aclarando que no pretendemos dar la última palabra sobre este tópico sino entresacar lo más útil para nuestro tema.

Mucha de la dificultad de identificar las contribuciones educativas del psicoanálisis estriba en que hay muchas contradicciones, confusiones y desacuerdos entre los propios psicoanalistas acerca de ellas. El mismo Freud en épocas distintas de su vida postuló ideas totalmente opuestas. Así en un primer momento hizo una severa crítica de la educación tal como se realizaba en su tiempo: severa, rígida, autoritaria, etc.; proponiendo una educación libre de tabú y esencialmente no represora. Sin embargo en otra época adopta un papel más conservador, diciendo que la educación debería apoyar la internalización de normas y valores para apegar a los individuos al principio de realidad. Del “primer” Freud se inspiró A. S. Neill para crear la escuela Summerhill en Inglaterra. Esta escuela estaba organizada bajo el principio de la libertad, respeto y no coacción hacia los alumnos. Ellos tenían la opción de entrar a las clases, de aprender, de asistir, estudiar, etc. Sin embargo aunque era amplia la libertad otorgada había normas y reglamentos que todos los miembros de la escuela deberían cumplir. Esta institución tiene más de sesenta años de existir, las personas que deseen ahondar en el tema pueden consultar las obras de Nelly (1965 y 1978) Se habla sobre esta escuela para demostrar la amplia gama de aportaciones educativas derivadas de la teoría psicoanalítica. Otros teóricos se han centrado en analizar el papel que cumplen las instituciones como moldeadoras de los comportamientos grupales e individuales de las personas. Quizá la aportación estrictamente pedagógica sea la teoría de los grupos operativos; por esa razón se tomará de ella las definiciones y conceptualizaciones derivadas para incluirlas en las dimensiones educativas elegidas.

Metas de la educación

En general los psicoanalistas le dan un carácter profiláctico a la educación; ya que, postulan puede ayudar al que las personas estén libres de neurosis y represiones. Por eso el acto educativo debería regirse por los preceptos de la sinceridad, honestidad, búsqueda de la verdad y por dar una amplia libertad de expresión y pensamiento. Sin olvidar que la tarea principal de la educación es ayudar a que la persona desarrolle el principio de realidad, apoyando su adaptación al mundo simbólico y a diferenciar lo real de lo fantasioso.

Esta postura ha resaltado la importancia de reconocer e incorporar en la experiencia educativa los aspectos emocionales presentados durante el proceso de aprendizaje, así como la interdependencia existente entre los factores cognoscitivos y los afectivos. Otro aporte más es el estudio de los mecanismos de transferencia, contratransferencia, identificación, sublimación, etc que ocurren entre profesores y alumnos; siendo de innegable trascendencia identificarlos y manejarlos —nunca negarlos o reprimirlos— para ahondar en la comprensión del proceso educativo. Otros analistas postulan que la educación debe colaborar en el afán de que los individuos superen de manera adecuada las fases anal, oral y fálica por las que todo individuo pasa —de acuerdo con la teoría analítica— para alcanzar un desarrollo psicoemocional sano.

Conceptualización del aprendizaje

El aprendizaje es más de las veces un proceso inconsciente que genera cambios integrales en las pautas de comportamiento. Un aprendizaje real origina dos tipos de reacciones en los educandos: el miedo al ataque desencadenado cuando el individuo, al enfrentarse a un nuevo conocimiento, siente que carece de los elementos necesarios para entenderlo, se concibe incapaz de aprenderlo y abrumado por la magnitud de la tarea. El otro temor es el miedo a la pérdida que ocurre cuando la persona se aferra a sus antiguos comportamientos y actitudes no obstante que los mismos le provoquen conflictos y problemas, esto es así por la inseguridad generada al verse obligado a cambiar. Las personas en estas circunstancias parecen guiarse por el dicho de “más vale malo conocido que bueno por conocer”.

Para que se dé un aprendizaje verdadero o significativo es inevitable la ruptura de estereotipos y esquemas referenciales previos, ya que muchas veces son un obstáculo para una nueva manera de actuar y sentir. Este cambio implica asumir nuevas actitudes y realizar una adaptación activa a la realidad. En tanto no se superen los temores antes descritos no aparecerá el aprendizaje significativo.

La ansiedad tiene un papel de primera importancia en el proceso de aprendizaje, ya que exige un grado óptimo de la misma; la carencia absoluta de ella ocasiona que el alumno se percibe omnipotente o un “sabelotodo”; reaccionando ante el nuevo contenido con la idea de que “eso ya me lo se”; por lo tanto se niegue a aprender. El caso contrario es también negativo porque una excesiva ansiedad impide el aprendizaje pues genera miedo, bloqueos e inseguridades.

Papel del maestro

Esta postura hace hincapié en la importancia de dilucidar y criticar el rol tradicional asignado al maestro, para poner en evidencia su autoritarismo implícito y cuidarse de él para relativizar su función. Es también importante que los profesores tengan muy consciente las razones por las cuales se convirtieron en maestros, evitando así las fantasías formadas con respecto a su papel. Una vez alcanzada esta autoconciencia estarán en posibilidades de manejar adecuadamente las transferencias e identificaciones que provocan en sus alumnos. Aunque se reconoce que el conocimiento de estos elementos no le va a proveer automáticamente de una actuación más “técnica”, sí le va a dar herramientas para comprender los riesgos que implica la tarea docente y sus posibilidades reales.

Concepción de alumno

Fue difícil encontrar referencias acerca de como se concibe al estudiante, lo que se cita aquí fue extraído del trabajo de los psicoanalistas críticos; esto se aclara para no dejar la impresión de que así opinan todos los psicoanalistas. Algunos analistas como Mendel han postulado que los alumnos deben oponerse a una enseñanza autoritaria, violenta y represiva. Por eso propone como alternativa que los estudiantes participen en la planificación y puesta en práctica del proceso docente, convirtiéndose en agentes activos dentro de la institución escolar (Palacios, 1984). Sugiere, también, que los alumnos se organicen para luchar por su propio desarrollo personal y sus intereses. En esta lucha es crucial recuperar en los alumnos el sentido lúdico del aprendizaje, la curiosidad, la capacidad de asombro, creatividad y las fantasías evitando que estos elementos sean dejados de lado en aras de una supuesta “maduración” o “cordura”.

Motivación

La satisfacción de las necesidades son vistas como la principal fuente de impulso para la acción (v.g.r. “el principio del placer”). Para el psicoanálisis es prioritario satisfacer la necesidad de amor, seguridad y logro antes que el aprender. La motivación es tanto extrínseca como intrínseca.

Metodología de la enseñanza

Tal como se ha dicho previamente es dificultoso encontrar lineamientos y prescripciones pedagógicas —mucho menos “técnicas didácticas”— elaboradas *por* los psicoanalistas, ya que sus propuestas además de estar poco estructuradas son contradictorias.

Hecha esta aclaración pasaremos a describir algunas ideas que diferentes psicoanalistas tienen acerca de como debe ser la *actividad* escolar. La educación, señalan, deberla permitir y fomentar el aprendizaje de la libertad y la participación social. Reformular la enseñanza para que en vez de ser transmisora de información y preocupada por la disciplina, cumpla otras funciones como la de dar cabida a la aceptación y manejo de lo subjetivo, a mejorar la interrelación y comunicación grupal. El fin principal de la enseñanza sería la búsqueda del placer y el gusto por aprender. En este esquema se evitaría que la enseñanza sea cosificada dentro de esquemas rígidos y preestablecidos. Igualmente buscar la posibilidad de liberar la palabra tanto en el aula como dentro de la institución escolar en su conflicto.

Como se ha visto es altamente apreciado el aprendizaje grupal porque es un mecanismo que contribuye a mejorar las relaciones interpersonales, es un apoyo para el manejo de la ansiedad dentro del salón de clase y es el vehículo idóneo para la adquisición de los contenidos escolares. Fruto del énfasis en el trabajo grupal es que esta perspectiva angina a los “grupos operativos”, los cuales son su propuesta concreta para aplicar las ideas psicoanalíticas dentro de la educación. Un grupo operativo, en sentido amplio del término, es un conjunto de personas con una tarea en común. Se diferencia de otro tipo de trabajo grupal en que se aborda la tarea en forma colectiva y analizando los obstáculos emocionales latentes producidos por las distorsiones defensivas del aprendizaje (De Lella, 1978).

Se caracteriza por ser colectivo, dirigido a una meta concreta, multidimensional, por integrar lo cognoscitivo con lo emocional, versátil ya que el control del proceso pasa por todos los miembros del equipo, dinámico y posibilita un abordaje interdisciplinario del tema a tratar. Las fases del grupo operativo son: pretarea, tarea y proyecto. La primera suele ocurrir al comienzo del trabajo grupal, se caracteriza por una gran motivación de los participantes y una seguridad de estar asimilando todo de manera muy fácil, por eso a esta fase se le denomina “la de como si se” aprendiera.

La tarea, en cambio, implica el enfrentamiento y manejo de los miedos producidos por darse cuenta de que no se sabe. En esta situación la tarea ocupa toda la atención del grupo, es “el líder”. Los temas explícitos de ella atraen la atención del equipo, pero simultáneamente se trabajan los factores emocionales resultado de la interacción personal, de manera que la dinámica grupal se integra al análisis de los contenidos del tema. El proyecto surge al momento de lograr la identificación e integración grupal, cuando esta apunta de terminarse la tarea abordada y los integrantes comienzan a plantearse otros propósitos que van más allá de los propósitos inmediatos. Existen muchas maneras de llevar a cabo la tarea grupal las cuales van de acuerdo a los objetivos específicos que se desean lograr. Así puede realizarse por medio de exposiciones breves de los alumnos y/o coordinador, debates en subgrupos (vgr. lecturas comentadas, análisis de casos, discusión guiada, etc.) para después debatir en plenarios los puntos más álgidos, problemáticos o incomprensibles.

La labor del coordinador es la de presentar la tarea plantear las condiciones e introducir la dinámica de trabajo. Debe evitar que el grupo deposite el liderazgo en él junto con la responsabilidad de cumplir con la tarea, si esto sucede el debe devolver estas funciones al grupo. Es muy importante que tenga muy claro cual es la tarea para que pueda estar en condiciones de ayudar al grupo a que la aborde, incorpore y recree. Su función esencial consiste en integrar los contenidos del tema con la conducta y dinámica grupal. Su papel es no recrear. Su función esencial consiste en integrar los contenidos del tema con la conducta y dinámica grupal. Su papel es no directivo, tiene que ayudar a resolver la tarea pero sin sustituir las capacidades, aportaciones y reflexiones de los participantes; sino dando una vía para que ellas se manifiesten para que al final la solución sea una de tipo colectivo —donde se reflejen las aportaciones y cualidades de todos los miembros— y no individual, “de los que saben” o “de expertos”.

Papel de la evaluación

No hay planteamientos o propuestas explícitas sobre este aspecto, pero ampliando sus postulados básicos podría decirse que desde la perspectiva psicoanalítica darían prioridad más al proceso que al resultado educativo; se opondrían a una “evaluación objetiva” de los alumnos y pugnarla por una evaluación grupal. En ella el profesor y los alumnos de manera conjunta decidirían cuales fueron los logros obtenidos, tanto en términos de los objetivos alcanzados como los que no le cumplieron. Identificarían que elementos no esperados sucedieron, expresarían su opinión acerca de la conducción del grupo, etc. Finalmente cada estudiante se auto evaluarla y entre todos decidirían la calificación final.

BIBLIOGRAFÍA

- De Lella E. Cayetano (1978) “La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario. En Perfil Educativos. CISE, UNAM pp. 45-51.
- Gilbert, Roger. (1977) Ideas actuales en pedagogía. México, Ed Grijalbo pp. 129-153.
- Glazman, R e Ibarrola M. (1987) Planes de estudio. Propuesta institucional y realidad curricular. México, Ed Nueva Imagen pp. 203—250.
- Neill A. S. (1965) Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. México, Ed Fondo de Cultura Económica.
- Neill A. S. (1978) Hablando sobre summerhill. México, Ed Editores Mexicanos Unidos.
- Serrano, J. A. (1981) Psicoanálisis y Enseñanza. Manuscrito no publicado. ENEP Zaragoza.
- Palacios, J. (1984) La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona, Ed LAIA pp. 289-327.

TEORIA GENETICA (Piaget).

Introducción

Es bien conocido que la “génesis” de la Teoría Genética, se remonta a la tercera década del presente siglo, con los primeros trabajos realizados por Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños. De igual modo, resulta una obviedad señalar que la problemática que la inspiró fue esencialmente de tipo epistémico (¿cómo se pasa de un cierto nivel de conocimiento a otro de mayor validez?) y que si se continuaron una serie de investigaciones sistemáticas en psicología genética durante los siguientes cincuenta años por su fundador y sus colaboradores (además de otras, de orden netamente epistemológico), fue con un interés puramente instrumental o metodológico (o según la expresión de algunos, como “by product”), para dar *una* respuesta con pretensiones científicas (junto con los aportes de otros métodos como el histórico-crítico) a dicha problemática.

Piaget dedica muchas obras a disciplinas tan disímiles como la Biología, la Filosofía, la Psicología, la Sociología, etc, en menor medida, en comparación con las anteriores, también escribió en torno a cuestiones educativas, por compromisos (fue el primer director del Euro Internacional de Educación en 1929) y por peticiones más que por intereses personales (aunque se suele decir que también por ciertas convicciones y posturas asumidas...).

En sus escritos educativos, como señalan varios autores (Marro, 1983 y Munari, 1985, entre otros) se reflejan, además de una notable originalidad, ciertas influencias de las aproximaciones funcionalista (Claparede) y pragmatista (Dewey) en Psicología, así como de las corrientes de la escuela nueva (A. Ferriere). Contrariamente a lo que se ha mencionado en otros lugares, el trabajo en el Instituto Jean Jacques Rousseau (donde participó Piaget durante la década de los treinta como investigador y como director) y después a partir de sus investigaciones psico-genéticas, es innegable que generaron en la escuela de Ginebra durante una época, un cierto grado de atracción por encontrar utilidad y por proponer implicaciones que pusiera tener la teoría al campo educacional, aunque en las últimas décadas (especialmente desde la constitución del Centro de Epistemología Genética), éste interés declinó ostensiblemente.

Por otro lado, en Norteamérica a partir de los años sesenta comenzó a ser redescubierta la obra piagetiana, debido básicamente al “boom” existente por la búsqueda de innovaciones educativas y por la ponderación de las posibilidades inherentes de la Teoría Genética en tanto teoría epistemológica y como teoría del desarrollo intelectual (Coll, 1983).

Durante este periodo y en los años posteriores, las aplicaciones e implicaciones al campo de la educación comenzaron a proliferar en forma notable (especialmente en la educación elemental y solo posteriormente en la educación media y media— superior), desde aquellas interpretaciones o versiones más ingenuas y reduccionistas (las de C. Lavatelli y los primeros trabajos del grupo de Highscope), hasta posturas más críticas y reflexivas con una interpretación más correcta en relación al uso educativo de la teoría. Varios autores (Coll, DeVries y Kohlberg, Kamii y DeVries, Kuhn, Marro,.) han intentado clasificaciones y realizado análisis de estas aplicaciones e implicaciones. De manera breve consideramos, que estos análisis coinciden en dos cosas que nos interesa resaltar:

- 1) No existe univocidad en las interpretaciones o lecturas de la teoría para la subsecuente utilización al campo educativo y
- 2) A pesar de los enormes esfuerzos realizados hasta estas fechas, existe aún mucho trabajo de investigación por hacer (especialmente en el campo de los aprendizajes de los contenidos escolares), lo que aún no ha redundado en el gran impacto esperado de la teoría a la educación.

Metas de la educación.

La educación debe favorecer y potenciar el desarrollo cognoscitivo del alumno, promoviendo su autonomía moral e intelectual. Piaget ha comentado lo siguiente en torno al problema de los objetivos de la educación:

“El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca” (Piaget, 1964 cit por Kamis, 1982 p. 29).

En este sentido, el fin último es lograr un pensamiento racional, pero al mismo tiempo la autonomía moral e intelectual de los educandos.

Papel del maestro.

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

Su papel fundamental consiste en promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y auto confianza para el niño, dando oportunidad para el aprendizaje auto estructurante de los educandos, principalmente a través de la “enseñanza indirecta” y del planteamiento de problemas y conflictos cognoscitivos. El maestro debe reducir su nivel de autoridad en la medida de lo posible, para que el alumno no se sienta supeditado a lo que el dice, cuando intente aprender a conocer algún contenido escolar y no se fomente en él la dependencia y la heteronomía moral e intelectual. El profesor debe, respetar los errores y *estrategias de conocimiento* propias de los niños y no exigir la emisión simple de la “respuesta correcta”. Debe evitar el uso de la recompensa y el castigo (sanciones expiatorias) y promover que los niños construyan sus propios valores morales y solo en aquellas ocasiones cuando sea necesario hacer uso más bien, de lo que Piaget llamó sanciones por reciprocidad (aquellas que están directamente relacionadas con el acto que es de *nuestro* interés sancionar) siempre en un contexto de respeto mutuo.

Respecto a la formación docente es importante también ser congruente con la posición constructivista, esto es, permitiendo que el maestro llegue a asumir estos nuevos roles y a considerar los cambios en sus prácticas educativas (en la enseñanza, la interacción con los alumnos, etc.) por convicción auto construida (no por simple información sobre las ventajas de esta nueva forma de enseñar, aunque en el fondo no crean en ellas...) luego de la realización de experiencias concretas e incluso dando oportunidad a que *su* práctica docente y los planes de estudio se vean enriquecidos por su propia creatividad y vivencias particulares.

Concepción del alumno.

El alumno es visto como un constructor activo de su propio conocimiento, es un “experto ingenuo”; es decir, un aprendiz que posee un nivel determinado de conocimientos (estructuras y esquemas: competencia cognoscitiva) las cuales determinan sus acciones y actitudes. El alumno debe ser animado a conocer los eventos físicos (descubrirlos), lógico-matemáticos (reconstruirlos) y sociales (aprenderlos, apropiarlos y/o reconstruirlos) por sus propios medios. Igualmente se le debe ayudar a adquirir confianza en sus propias ideas (Duckworth), a temer sus propias decisiones y a aceptar sus errores como constructivos (en tanto que son elementos previos a intermedios, de la misma “clase” que las respuestas correctas).

Los beneficios de la construcción de los conocimientos son múltiples: se logra un aprendizaje verdaderamente significativo, si el aprendizaje de los alumnos es construido por ellos mismos, existe una alta posibilidad de que pueda ser transferido o generalizado a otras situaciones (lo que no sucede con los conocimientos que simplemente han sido incorporados en el sentido literal del término) y los alumnos recorren todo el proceso de construcción o elaboración, lo cual los hace sentir como capaces de producir conocimientos valiosos.

La interacción entre alumnos o en ciertas formas particulares de relación entre profesor y alumno (confrontación de distintos puntos de vista) es considerada en el esquema piagetiano, contrariamente a lo que suponen algunos, muy relevante porque fomenta el desarrollo cognoscitivo (vg. transitar del egocentrismo al socio-centrismo, acceder a niveles superiores de pensamiento operatorio que implica la coordinación de ideas intra e interindividuales) y socio-afectivo (a ser más cooperativos y establecer relaciones de respeto y reciprocidad para la construcción de una autonomía moral). En este sentido, debe distinguirse, como lo hace el propio Piaget, la interacción social de la mera transmisión social a cultural.

Conceptualización del aprendizaje.

De acuerdo con la postura psicogenética, existen dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje en sentido amplio (desarrollo) y el aprendizaje en sentido estricto (aprendizaje de datos y de informaciones puntuales: aprendizaje propiamente dicho). El primero predetermina lo que podrá ser aprendido (la lectura de la experiencia viene en *gran* parte determinada por los esquemas y estructuras que el sujeto posee) y el segundo puede contribuir a lograr avances en el primero, pero solo como elemento necesario más no suficiente (en oposición a las versiones del aprendizaje asociativo o acumulativo de ciertas aproximaciones empiristas). De acuerdo con

Piaget, es posible lograr un cierto aprendizaje de nociones lógico-matemáticas (aprendizaje operatorio) e incluso el avance en el ritmo normal de desarrollo, teniendo en cuenta ciertas condiciones: que existan apropiadas experiencias de auto-estructuración desarrolladas por el sujeto y que exista en los sujetos un cierto nivel cognoscitivo disposicional (que los sujetos están en niveles de transición operatoria entre estadios). En este contexto, el papel de los conflictos cognoscitivos y/o socio cognoscitivos (perturbaciones y desequilibrios) resulta también de suma importancia como lo han demostrado las investigaciones del equipo de Inhelder y cols. y de los trabajos de Perret-Clermont, Doise y Mugny.

Respecto a los aprendizajes escolares, también se ha demostrado en varios dominios como es el caso de la lecto-escritura (Ferreiro, Teberosky y otros) y en el aprendizaje de nociones aritméticas (Kamii, Vergnaud, Brousseau, Papert) entre otros, que se sigue un proceso constructivo (inclusa iniciado antes de la escolaridad formal o en otras situaciones a pesar de las prácticas pedagógicas tradicionales) en su adquisición.

Motivación.

La motivación es fundamentalmente intrínseca ya que es producto de los desequilibrios (conflictos cognoscitivos) del alumno, quien busca un nivel de equilibración cognoscitiva de tipo adaptativa superior (respuestas de tipo alfa, beta y gamma) cuando el desequilibrio cognoscitivo es elevado a rango de lo que Piaget denomina una “contradicción” (tematización conciente). En este sentido es que se dice que los desequilibrios son el motor fundamental del desarrollo. Cuando a un alumno se le motiva en este sentido (promoviéndole conflictos y contradicciones, o bien dando lugar a que el mismo niño sea quien se haga las preguntas y cuestionamientos) es suficiente para que este involucre su competencia cognoscitiva general y sienta la necesidad de encontrar una solución que le promueva un nivel superior de conocimiento de los contenidos escolares, a través de una genuina actividad auto estructurante (actividad libre y espontánea que se supone culmina en procesos constructivos cognoscitivos en el sujeto).

Metodología de la enseñanza.

El método que se privilegia desde una didáctica constructivista, es el denominado de “enseñanza indirecta”. No debemos olvidar aquí la frase célebre de Piaget: “todo lo que enseñamos directamente a un niño, estamos evitando que él mismo lo descubra y que por tanto lo comprenda verdaderamente”. De acuerdo con la enseñanza directa, el énfasis debe ser puesto en la actividad, la iniciativa y la curiosidad del aprendiz ante los distintos objetos de conocimiento (físico, lógico-matemático o sociocultural), suponiendo que esta es una condición necesaria para la auto-estructuración y el auto descubrimiento en los contenidos escolares. En lo que corresponde al maestro, su participación se caracteriza por recrear situaciones adecuadas de aprendizaje, concordantes con los tres tipos de conocimientos antes señalados, debe igualmente promover conflictos cognoscitivos y socio cognoscitivos, respetar los errores, el ritmo de aprendizaje de los alumnos y crear una ambiente de respeto y camaradería.

El profesor debe valorar durante la situación instruccional los niveles cognoscitivos de los estudiantes en particular, a partir de sus acciones y plantearles “experiencias claves”, conflictos cognoscitivos o desajustes óptimos apropiados. El uso del método crítico-clínico en este ámbito, puede favorecer mucho el conocimiento del nivel cognoscitivo del alumno, o del grado de avance o hipótesis que poseen ellos acerca de una noción operatoria o un contenida escolar. Se recomienda al maestro de una clase (sobre algún contenido o procedimiento) que antes de impartirla, observe cuidadosamente a un grupo de niños cuando aprenden (en forma individual si fuera posible) y/o se observe a sí mismo como procede a adquirir ese conocimiento que desea enseñar. Esto redundará tanto en un manejo más sensible del método (como instrumento indispensable para la exploración y el entendimiento del nivel operatorio de los alumnos) como en una comprensión más fina del acto individual del aprendizaje.

Otras sugerencias concretas para el maestro serían

- 1) Los docentes deben conocer las características de los estadios del desarrollo cognoscitivo y analizar los contenidos escolares tan cercanamente como sea posible a aquellos. Esta consideración debe tomarse con un cierto grado de laxitud.
- 2) En educación básica es conveniente empezar la enseñanza empleando objetos concretos, a partir de ellos ir construyendo los conceptos hasta llegar a los más abstractos.
- 3) Varios autores (por ejemplo Block y Papacostas, Brousseau, Díaz Barriga y Renner) han propuesto que la situación instruccional debe verse guiada por ciclos que inician en actividades de descubrimiento por los alumnos, donde estos interactúan libremente con los objetos según sus

concepciones espontáneas para pasar sucesivamente a fases de formalización o de confrontación con un saber más institucionalizado. El corolario que se desprende y que constituye la sugerencia práctica de este punto sería: deje primero a los niños proceder con sus recursos e intereses propios para acercarse a los contenidos que se pretenden enseñar de manera que logren una cierta comprensión o que formen un bagaje nocional y solamente a partir de ese momento introduzca los conceptos de nivel formal.

- 4) El desarrollo cognoscitivo no es un proceso acumulativo. Su naturaleza jerárquica requiere la formación de esquemas básicos antes de poder pasar a los complejos.

Evaluación.

Durante un cierto tiempo, para evaluar el nivel de desarrollo cognoscitivo producido por la instrucción impartida, se había recurrido al uso de las tareas piagetianas como recurso de evaluación; no obstante, su uso fue severamente criticado por antieconómico y poco informativo. En forma más reciente, para determinar el nivel cognoscitivo, se ha optado por dos vertientes:

- 1) La utilización de los procesos y estadios determinados por el estudio de la psico-génesis de los aprendizajes escolares, y;
- 2) El enfoque centrado en la apreciación de la diversidad y aplicación de las ideas y conceptos enseñados a los niños en la situación escolar. De cualquier forma en ambas, el énfasis de la evaluación se centra en el estudio de los procesos cognoscitivos y escolares (génesis y desarrollo) y en la utilización del método crítico-clínico.

Por lo que toca a la situación de la evaluación del aprendizaje de contenidos escolares en particular, Piaget está en contra de los exámenes porque generalmente estos evalúan la adquisición de información y no las habilidades de pensamiento. Pone en tela de juicio la permanencia de los conocimientos que se demuestran en los exámenes, porque el privilegiar la repetición de información se fomenta la memorización sin sentido. Así la enseñanza pierde su razón de ser, ya que al concentrarse alrededor del logro de resultados efímeros, deja de lado lo más valioso como sería la información de la inteligencia y de buenos métodos de trabajo en los estudiantes. Finalmente hace notar los efectos emocionales indeseables que los exámenes tienen en los niños.

BIBLIOGRAFÍA

- Coll, C. (1983) Psicología genética y aprendizajes escolares. México: Siglo XXI.
- Díaz-Barriga, F. (1987) El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en educación media superior. Perfiles educativos 37, 16-26.
- Duckworth, F. (1987) Como tener ideas maravillosas y otros ensayos sobre como enseñar y aprender. Madrid: Visor.
- Kamii, C. (1982) La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. Infancia y Aprendizaje, 18, 3-32.
- Kamii, C. y DeVries, R. (1985) Piaget y la educación preescolar. Madrid: Visor.
- Labinowicz, E. (1986.) Introducción a Piaget. México: Fondo Educativo Interamericano.
- Marro, F. (1983) Aplicabilidad y repercusiones de la teoría de Piaget en la práctica educativa. Instancia y aprendizaje, 12,
- Munari, A. (1985) Mise en scène. En V. Shulman, L.C. Restaino-Baumann y L. Butler. (Eds.) The future of piagetian theory. N. York: Plenum Press.
- Piaget, J. (1976) Psicología y Pedagogía. Barcelona: Ariel
- Piaget, J. (1978) La equilibración de las estructuras cognoscitivas: problema fundamental del desarrollo. Madrid: Siglo XXI.
- Schwebel, M. y Raph, J. (1986) Piaget en el aula. B. Aires: Abril.

TEORIA SOCIO-CULTURAL (VYGOSTKY).

L. S. Vygotsky es el fundador de la teoría sociocultural en Psicología. Con una amplia formación en el campo de la filosofía, la literatura y las artes, es conocido no obstante, como el “Mozart” de la Psicología. Su obra en esta disciplina se desarrolló entre los años 1925 y 1934, fecha en la que falleció a los 38 años como producto de una enfermedad infecciosa. Estos escasos diez años bastaron para que Vygotsky desarrollara uno de los esquemas teóricos más acuciantes de su época y que a pesar de los años transcurridos, siga teniendo una gran vigencia debido al programa teórico planteado por él, que intentó con acierto articular los procesos psicológicos y socioculturales y por su propuesta metodológica de investigación que demuestra un alto nivel de originalidad (con ciertos paralelismos a los propuestos por los piagetianos, aunque también con sendas diferencias).

Sin embargo, se ha considerado que estos *escritos* psicológicos, constituyen una teoría inacabada en el estado en que se encontraban hasta su muerte (a pesar de los esfuerzos continuados por otros psicólogos soviéticos tan relevantes como Luria, Leontiev, Galperin y Elkonin entre otros) y de acuerdo con varios autores, algunos puntos de ella merecen ciertas reflexiones, precisiones y análisis con base en los trabajos empíricos recientes realizados tanto por psicólogos soviéticos como anglosajones.

Después del periodo estalinista, la obra de Vygotsky fue revalorada en la Unión Soviética (sus obras salieron a la luz luego de permanecer oficialmente prohibidas desde los años treinta, a partir de 1956) extendiéndose su influjo hasta la psicología occidental (como prueba de ella se encuentra la traducción al inglés de su libro *Pensamiento y Lenguaje* en 1962 que J. Bruner prologara). No obstante solo es hasta los últimos quince años, cuando en Norteamérica se ha manifestado una tendencia creciente por retomar sus ideas e hipótesis básicas de gran potencial heurística, con el fin de comprobarlas a desarrollar más allá las líneas de investigación propuestas por él. Cabe mencionar, que algunos de estos trabajos se han llevado a cabo y siguen desarrollándose con mucho dinamismo en campos como la cognición cotidiana (*everyday cognition*), la psico-lingüística, la psicología evolutiva, las investigaciones interculturales, y la educación, por autores como J. Bruner, M. Cole, S. Scribner y el grupo del Laboratorio de Cognición Humana Comparada, J. Wertsch, M. Hickmann, B. Rogoff, M. Minick y A. L. Brown, por citar solo a los más representativos.

Metas de la educación.

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

Para Vygotsky, los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educacionales, ambos están vinculados desde el primer día de vida del niño, en tanto que este es participante de un contexto sociocultural y existen los “otros” (los padres, los compañeros, la escuela, etc.) quienes interactúan con él para transmitirle la cultura. La cultura proporciona a los miembros de una sociedad, las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social, de gran relevancia para los individuos están los signos lingüísticos (el lenguaje) que mediatizan las interacciones sociales y transforman incluso las funciones psicológicas del sujeto cognoscente (funciones psicológicas superiores). La educación (cultura) entonces, es un hecho consustancial al desarrollo humano en el proceso de la evolución histórico cultural del hombre y en el desarrollo ontogenético, genera el aprendizaje y este a su vez al desarrollo.

De manera específica, la enseñanza debe coordinarse con el desarrollo del niño (en sus dos niveles real y potencial, aunque sobre todo este último) para promover niveles superiores de desarrollo y autorregulación. El concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP, la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del niño expresada en forma espontánea y/o autónoma y el nivel de desarrollo potencial manifestada gracias al apoyo de otra persona) es crucial y entremezcla el desarrollo cognoscitivo y la cultura (esto es, se producen conocimientos y formas sobre como enseñarlos), las cuales según la expresión de M. Cole se van “auto-generando mutuamente”.

Papel del maestro.

El maestro es un experto que enseña en una situación esencialmente interactiva, promoviendo zonas de desarrollo próximo. Su participación en el proceso instruccional para la enseñanza de algún contenido (conocimientos, habilidades, procesos) en un inicio debe ser principalmente “directivo”, creando un sistema de apoyo que J. Bruner ha denominado “andamiaje” por donde transitan los alumnos (y sin el cual ellos no podrían aspirar a niveles superiores de desempeño y ejecución) y posteriormente con los avances del alumno en

la adquisición o internalización del contenido, se va reduciendo su participación al nivel de un simple “espectador empírico”. Para crear y negociar zonas de desarrollo próximo, el maestro debe ser experto en el dominio de la tarea y ser sensible a los avances progresivos que el alumno va realizando.

En la concepción sociocultural podemos hacer extensiva la noción de maestro a cualquier otro guía o experto que mediatice o provea un tutelaje, aún en situaciones de educación informal a extraescolar que propicia un aprendizaje guiado. En este sentido hay que hacer mención del paralelismo existente entre aquellos estudios que han investigado a través de un análisis micro-genético las interacciones diádicas madre-hijo (que supone una cierta instrucción) (los estudios de Bruner y Cole y los realizados por Wertsch) o los estudios realizados sobre aprendizaje cooperativo en grupos pequeños de niños, bajo el paradigma de la enseñanza recíproca” (Brown) y los estudios realizados en escenarios naturales de corte más bien etnográfico (ver Cole) sobre la llamada “enseñanza proléptica”, (ver más abajo) donde se ha demostrado la involucración de la noción de ZDP y la gran similitud de las actividades realizadas con aquellas que se supone debe realizar un maestro en el aula que oriente su práctica de acuerdo con la postura vygotskiana.

Concepción del alumno

El alumno debe ser visto como un ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Las funciones cognitivas superiores de hecho son producto de estas interacciones sociales, con las cuales además mantienen propiedades organizacionales en común.

El alumno es en ese sentido una persona que internaliza (reconstruye) el conocimiento, el cual estuvo primero en el plano interindividual y pasa posteriormente al plano intra-individual (ley de la doble formación del desarrollo). Los conocimientos, habilidades, etc., que inicialmente fueron transmitidos y exo-regulados (regulados por otros); posteriormente el educando los interioriza y es capaz de hacer uso de ellos de manera autorregulada. En este sentido el papel de la interacción social con los otros (especialmente los que saben más: experto, maestro, padres, hijos mayores, iguales, etc.) es considerada de importancia fundamental para el desarrollo cognoscitivo y sociocultural.

Brown y Reeve (1987) sugieren, que los niños también pueden ser creadores de sus propias zonas de competencia, aunque la explicación a ello sería necesario analizarla respecto al papel de uno o ambos de los siguientes argumentos:

- 1) Que los niños hayan probablemente internalizado de alguna u otra forma la audiencia (el papel de los otros), después de verse implicados en situaciones interactivas que involucrasen la generación de zonas y/o
- 2) Que no depende exclusivamente de la influencia externa, sino que son producto de la construcción del conocimiento y/o de la organización interna del propio aprendizaje.

Conceptualización del aprendizaje.

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

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

Metodología de la enseñanza.

La metodología básica de enseñanza de los vygotskianos, se fundamenta en la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP) con los alumnos, para determinados dominios de conocimiento. El profesor debe ser un experto en ese dominio de conocimiento particular y manejar procedimientos instruccionales óptimos para facilitar la negociación de las zonas. La creación de las ZDP, se da dentro de un contexto interpersonal maestro-

alumno (experto-novato en general) y el interés del profesor consiste en trasladar al educando de los niveles inferiores a los superiores de la zona, “prestando” un cierto grado necesario de competencia cognoscitiva y guiando con una sensibilidad muy fina, con base en los desempeños alcanzados por los alumnos; es decir el proceso va de la exo-regulación a la autorregulación.

La tarea instruccional se realiza por medio de la provisión de apoyos estratégicos a los alumnos, para lograr una solución superior del problema a aprender, también por el planteamiento de preguntas claves, a por la inducción del auto cuestionamiento del niño, etc. Por lo tanto en las fases iniciales de enseñanza, el maestro tome un papel más directivo y provee un contexto de apoyo (andamiaje) amplio; a medida que aumenta la competencia del alumno en ese dominio, reduce su participación sensiblemente. El educando durante todo este proceso, debe ser activo y manifestar un alto nivel de involucramiento en la tarea. En resumen, la instrucción escolar debe preocuparse menos por las conductas conocimientos “fossilizadas” o automatizados y más por aquellos en proceso de cambio.

Otros estudios, han identificado diferencias pero sobre todo grandes semejanzas en estos puntos, al estudiar como enseñan los expertos a los novatos a realizar actividades de trabajo adulto (vg. tejido, sastrería, etc.) en contextos naturales de aprendizaje y aculturación. A este tipo de situación de aprendizaje se le ha denominado enseñanza proléptica. En este tipo de enseñanza, los expertos (generalmente adultos) tienen como tarea principal la realización de las actividades de su oficio y solo como segunda tarea la de iniciar al novato y/o supervisar su progreso (situación inversa respecto a la de instrucción formal). De inicio es el adulto quien toma la responsabilidad total de la actividad, mientras que los niños son simples observadores o espectadores e incluso pueden llevar a cabo otras actividades un tanto distantes. Poco a poco el novato se vuelve responsable de una pequeña parte del trabajo (por iniciativa propia y/o del experto). Cuando el novato llega a ser más hábil, el experto cede responsabilidades, modelando la conducta apropiada y ocasionalmente guía al niño a incrementar su nivel de participación. Esta situación prosigue paulatinamente hasta que el novato alcanza niveles superiores de desempeño y maestría.

P. Greenfield estudiando la enseñanza proléptica, ha identificado cinco elementos comunes en las situaciones de instrucción explícita (formal) e implícita (no formal):

- 1) El grado de ayuda o andamiaje es adaptado al nivel actual del aprendiz
- 2) La cantidad de apoyo o andamiaje decrece cuando la habilidad del aprendiz aumenta
- 3) Para un aprendiz en cualquier nivel de habilidad, se le ofrece mucho apoyo si la dificultad de la tarea crece y se le reduce el andamiaje si la dificultad disminuye.
- 4) El andamiaje es integrado con el modelamiento
- 5) La ayuda o andamiaje son internalizados permitiendo la ejecución habilidosa independiente

Evaluación

La evaluación debe dirigirse no solo a los productos del nivel de desarrollo real de los niños, que reflejan los ciclos evolutivos ya completados (como la hacen los test psico-métricos comunes y las pruebas de rendimiento escolar), sino sobre todo para determinar el nivel de desarrollo potencial (las competencias emergentes que son puestas de manifiesto por las interacciones con otros que les proveen contexto) y si es posible establecer lo que algunos autores han denominado “la amplitud de la competencia cognitiva” en dominios específicos de conocimiento. En este sentido debe hablarse de una “evaluación dinámica” (ver Feuerstein, Ludoff, Brown y Minick). Un concepto radicalmente distinto al esquema tradicional estático de relación entre examinador-examinado de fuertes connotaciones empiristas, que exige una separación o un alejamiento extremo entre ambos, para lograr la objetividad en la evaluación.

Este tipo de evaluación tan original, constituye una de las propuestas más interesantes de Vygotsky y se realiza a través de la interacción continua entre examinador-examinado, prestando ciertas “ayudas” (previamente analizadas y que son de distintos niveles) según el nivel de desempeño de cada examinado, etc., con la intención de determinar el desempeño real y potencial del sujeto. Por tanto, el fin básico de la evaluación dinámica consiste en diagnosticar el potencial de aprendizaje a bien la amplitud de las zonas de los niños. De igual manera, la evaluación dinámica, no solo serviría para determinar el nivel potencial de aprendizaje, sino también las líneas de acción por donde deberían verse encaminadas las prácticas educativas que jalonasen el desarrollo cognoscitivo.

BIBLIOGRAFÍA.

- 1) Álvarez, A. y Del Río, P (1990) Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid Alianza.
- 2) Biblioteca de Psicología Soviética (1989) El proceso de Formación de la Psicología Marxista L. S. Vygotsky, A. Leontiev y A. Luria. Mexico, Progreso.
- 3) Brown, A. y Reeve, R. (1987) Bandwidths of competence The Role of Supportive Contexts in learning and development. En L. Liben (Ed). Development and learning conflict or congruence. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum.
- 4) Carretero, M. y García, J. (1985) Principales contribuciones de Vygotsky y la psicología evolutiva soviética. En A. Marchesi, M.
- 5) Carretero y J. Palacios (Comps.) Psicología evolutiva. Teorías y métodos. (v. 1) Madrid: Alianza.
- 6) Cole, M. (1985) The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. En J. Wertsch (Ed.) Communication and cognition: vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- 7) Linaza, J. L. (Comp.) (1984) Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.
- 8) Siguán M. (Comp.) (1987) Actualidad de L. S. Vigotski. Madrid: Anthropos.
- 9) Vygotsky, L. S. (1978) El desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Barcelona: Grijalbo.
- 10) Wertsch, J. (1989) Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.