



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "IZTACALA"

"EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS DIRIGIDOS HACIA EL DESARROLLO DEL NIÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA"

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
MARÍA GUADALUPE REYES BAUTISTA

ASESORES: MTRA. ANA ELENA DEL BOSQUE FUENTES
LIC. SUSANA MELÉNDEZ VALENZUELA
LIC. EDY AVILA RAMOS



IZTACALA

LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MEX.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

A la U.N.A.M. y en especial a la Facultad de Estudios Superiores Campus Iztacala, por haberme dado la oportunidad de ingresar en sus aulas, aprender en sus recintos de conocimiento y formar parte orgullosamente de la familia Universitaria Iztacalteca.

Un merecido agradecimiento a la Mtra. Ana Elena del Bosque Fuentes, por brindarme su tiempo, buena disposición, su apoyo y conocimientos, los cuales fueron de gran ayuda para la realización de éste trabajo. A los profesores Susana Meléndez Valenzuela y Eddy Ávila Ramos por su valiosa colaboración, consejo, apoyo, comprensión y tiempo dedicado a este trabajo. Gracias a todos ellos con mi admiración y respeto.

A todos mis profesores que a través de sus conocimientos y experiencias contribuyeron a mi formación profesional, pero sobre toda a mi construcción como ser humano, en especial a las profesoras Carmen Zamora, Leticia Hernández y al profesor Justino Vidal Vargas gracias a todos ellos quienes tendrán siempre un espacio en mi corazón.

ADIOS:

Doy gracias a **Dios** por darme la oportunidad de lograr uno de los sueños y metas más importantes de mi vida, por brindarme amor, comprensión y tolerancia en cada una de mis acciones y en mi actuar con los demás; con todo ello me diste la posibilidad de renacer, conocer la libertad y la paz de una vida nueva, y tener la capacidad de aprender día con día y ser mejor persona, todo esto para mostrarme el camino del bien y de la verdad humana. Gracias por todo tu gran amor hacia mí y por darme tantas cosas y bendiciones. A tí mi más profundo pensamiento, sentimiento y mi corazón abierto, te estoy inmensamente agradecida.

AMIS PADRES:

Este sueño lo dedico a la memoria de mi **PAPÁ Raúl Reyes Vazquez[†]**, a sus enseñanzas, sus valores, y a su amor invaluable que quedará siempre en mi corazón. Este trabajo se lo dedico a una persona muy especial, mi más sincero agradecimiento a la mujer más inteligente, bonita, comprensiva y amorosa del mundo mi **MADRE Gloria Bautista Rodríguez**, a ella quien con sacrificios, su apoyo incondicional, su estabilidad emocional que siempre me manifestó fue un aliento para seguir adelante, a mi madre quien con desvelos, logros y fracasos siempre estuvo conmigo, de ella aprendí nunca rendirme ante nada, ser perseverante en lo que deseo y quiero, ser ante todo sincera, noble y buena persona como ella, un ser altruista, ella quien sin preguntarme y sin cuestionar nada daría su vida por mí como siempre lo ha hecho desde que nací, para mi madre una mujer invaluable es este logro, una de mis más grandes metas también es tuyo, mi triunfo es para tí, gracias por creer en mí, Mi más grande estrella, estoy orgullosa de tí
GRACIAS MAMÁ.

AMIS HERMANOS:

Claudia y Raúl por su apoyo incondicional, comprensión y consejo, por preocuparse siempre por mí, gracias por enseñarme con su experiencia y ejemplo lo valioso de la vida, gracias por tener siempre una palabra de aliento que me hace seguir adelante, los quiero mucho, gracias mis hermanitos, con cariño por todo lo que me han demostrado, esperando poder llegar a recompensar su valioso Sacrificio.

Este trabajo se lo dedico a una persona muy especial a mi **Mamá Toña⁺** en su memoria por ser una persona trascendental en mi vida, su amor cariño y afecto que siempre me brindo, además de sus enseñanzas, y buenos ejemplos que siempre me inculco, gracias abuelita por darme siempre tus bendiciones, en donde estés siempre te recordaré.

A todos mis familiares y amigos, en particular a mis tíos **Abraham Bautista Rodríguez** y **Juan Manuel Bautista Rodríguez**, de quienes recibí su apoyo incondicional cuando más lo necesite, gracias por estar conmigo y mi familia, más que mis tíos son como nuestros papas por todo lo que nos han brindado. con amor, admiración y respeto gracias por hacer realidad este sueño.

A mis amigos: **Israel, Adriana, Janette, Juan Carlos**, gracias por compartir conmigo una hermosa vocación y por tantas experiencias que son para mí invaluable, gracias por brindarme en todo momento su amistad y cariño que espero conservar toda la vida. **A Oly, Erika Ocaña, Vero, Ivonne, Erika Estevez, Mario, Leo, Blanca**, así como todos aquellos estudiosos de la Psicología que de igual manera forman parte de una época inolvidable.

INDICE

	Pág.
RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
CAPITULO 1. LA PSICOLOGÍA Y SU RELACIÓN CON EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	10
1.1 Alcances y fines de la Psicología en la Educación.....	13
1.2 Investigación educativa desde la perspectiva psicológica.....	15
1.3 Construcción del proceso de inserción del psicólogo al campo educativo.....	17
1.4 La Función y tarea del Psicólogo Escolar dentro y fuera del aula.....	19
1.5 Significado y significancia de la relación maestro-alumno dentro del aula.....	21
CAPITULO 2. LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO A PARTIR DEL SIGLO XX	25
2.1 Esbozo general de la Historia de la Educación Primaria en México.....	27
2.2 La modernización de la Educación primaria a partir de los 80's.....	31
2.3 Proceso de Educación Primaria en la actualidad.....	34
CAPÍTULO 3. MODELOS PSICOLÓGICOS QUE EXPLICAN EL PROCESO DE APRENDIZAJE	43
3.1 Modelo Psicogenético de Jean Piaget.....	44
3.2 L.E. Vygotsky, la zona de desarrollo próximo.....	47
3.3 J. Bruner y el desarrollo psicológico.....	50
3.4 Henri Wallon, la evolución psicológica del niño.....	53
3.5 D. Ausubel y el aprendizaje significativo.....	54
CAPITULO 4. EL CONSTRUCTIVISMO UNA PROPUESTA ALTERNATIVA AL MODELO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	58
4.1 Antecedentes del Constructivismo.....	59
4.2 Principales fundamentos del Constructivismo.....	63
4.3 El Constructivismo, una nueva perspectiva de la Educación.....	65
4.4 Aproximación constructivista al proceso enseñanza-aprendizaje.....	66
4.5 El Aprendizaje Significativo desde un enfoque constructivista.....	67
4.6 El rol constructivo, reflexivo del docente y la naturaleza interpersonal en el aprendizaje.....	71

CAPITULO 5. ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y MODELOS DE INTERVENCIÓN.....	75
5.1 ¿Qué significa Aprender a Aprender?.....	77
5.2 ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?.....	79
5.2.1 Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje.....	81
5.2.2 El Aprendizaje Cooperativo y su influencia dentro de las Estrategias de Aprendizaje.....	82
5.2.2.1 El grupo y la intervención educativa.....	84
5.2.2.2 Tipos de grupo y beneficios del Aprendizaje Cooperativo.....	86
5.2.3 Adquisición y Entrenamiento de las Estrategias de Aprendizaje.....	88
5.2.4 Técnicas de Intervención de las Estrategias de Aprendizaje.....	90
5.3 ¿Qué son las Estrategias de Enseñanza?.....	91
5.3.1 Clasificación, Características y Funciones de las Estrategias de Enseñanza.....	92
5.4 La forma que contribuyen las estrategias (Enseñanza-Aprendizaje) en la construcción significativa de conocimientos.....	94
CAPITULO 6. CONSTRUCTIVISMO Y EVALUACIÓN PSICOEDUCATIVA.....	96
6.1 ¿Qué es evaluar en el proceso enseñanza-aprendizaje?.....	98
6.2 Características de la Evaluación Constructivista.....	99
6.3 Técnicas e Instrumentos de Evaluación.....	102
6.4 Tipos de Evaluación.....	105
CAPITULO 7. EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO ESCOLAR Y SU REPERCUSIÓN EN EL APRENDIZAJE.....	109
7.1 Desarrollo Cognitivo.....	110
7.2 Desarrollo de la Creatividad.....	112
7.3 Desarrollo Psicológico.....	115
7.3.1. Las primeras experiencias emocionales.....	116
7.3.2 Timidez biológica y/o aprendida.....	117
7.3.3 Como puede la escuela contribuir en el desarrollo de las emociones.....	118
7.4 Desarrollo Social.....	120
CONCLUSIONES Y PROPUESTA.....	123
BIBLIOGRAFÍA.....	137

RESUMEN

El aprendizaje significativo, se desprende de la postura constructivista la cual se alimenta de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetano, la teoría sociocultural vigotskiana, el desarrollo psicológico de J. Bruner, la teoría Ausbeliana de asimilación y aprendizaje significativo, entre otras. A pesar de que los diversos autores se sitúan en enfoques y estructuras diferentes, cada uno de ellos comparte el principio y le dan la importancia a la actividad constructiva del conocimiento por parte del niño y de reconocer el papel protagónico de éste en el proceso de aprendizaje, siendo la idea central, el enseñar a pensar, actuar, y a aprender a aprender sobre los contenidos significativos y contextualizados. Estos preceptos se llevan a cabo mediante las diversas estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje que tanto el docente como el niño generan alrededor del conocimiento; este primer actor a través de una formación reflexiva y crítica conlleva al niño hacia un aprendizaje más situado, real y significativo, contribuyendo de forma concreta a su desarrollo. Cimentados en estas ideas conceptualizamos al aprendizaje significativo como una propuesta que da una flexibilidad y manejo hacia las necesidades del docente y alumno; ésta propone desarrollar habilidades y destrezas recurriendo básicamente a la autoconstrucción de estrategias de aprendizaje, específicamente en los niños de Educación primaria. Por consiguiente, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan el maestro y el alumno para construir el conocimiento que de cómo resultado el Aprendizaje Significativo. Considerando que éste, responde a las experiencias, intereses y necesidades del niño, así como a las demandas e inquietudes del docente; siendo así que el aprendizaje que va construyendo el niño va integrándose al nuevo mediante su estructura cognitiva. Estos elementos toman importancia para la evaluación situada como un medio para identificar los avances y/o dificultades de los alumnos; es una herramienta que retroalimenta y fomenta las habilidades, capacidades y destrezas de estos, ya que las estrategias que construye el docente alrededor del interés del niño estarán contribuyendo a nuevos espacios de reflexión, autodescubrimiento y autocrítica.

INTRODUCCIÓN

El ser humano tiene necesidades sociales, afectivas y comunicativas que son propias de su especie, por ello, a lo largo del tiempo, la sociedad ha sido un elemento importante para las relaciones interpersonales y extrapersonales de los individuos, es así que cuando interactúan unos con los otros fortalece, y satisface el apoyo psicoemocional.

Estas interacciones que tiene el ser humano con su entorno son de gran importancia para el desarrollo y evolución, por ello, el individuo como parte de la sociedad, se ve inmerso en una serie de factores que se encuentran en su medio, es así que la convivencia con otras personas es tan fructificante, ya que promueve una serie de propuestas ideológicas y a partir de ahí construye un nuevo vínculo social.

Esto también lo hace notar Anibal Ponce (1982), cuando menciona que en la comunidad primitiva los niños acompañaban a los adultos en los trabajos, los compartían en la medida de sus fuerzas. Gracias a una insensible y espontánea asimilación de su entorno, los niños se iban formando poco a poco; la diaria convivencia con los adultos les introducía en las creencias y prácticas necesarias para la vida social. Los adultos explicaban a los niños, cuando las ocasiones lo exigían, cómo deben conducirse en determinadas circunstancias. Pero, "para aprender a manejar el arco, el niño cazaba; para aprender a guiar una piragua, navegaba. Los niños se educaban participando en las funciones de la colectividad"¹, de esta forma y como lo señala el autor, el niño entra en una co-construcción con el otro, el cual le permite ser el mediador del conocimiento que percibe y el que va estructurando para sí mismo.

Sin embargo, la pertenencia a un grupo desde el ámbito personal al social va a depender de lo que uno sabe que le permite avanzar hacia las metas que le interesan. Este tipo de conocimientos "de medio y fines", reúnen la realidad social por sí sola, no sustenta conocimientos inmediatos, mas bien son las vivencias que tienen las personas que se ven atravesadas por una praxis cotidiana que en compañía de otro construyen su propia interpretación de la realidad (Bordieu y Passeron, 1977).

Se ha observado entre las personas una nueva relación que se desarrolla, evoluciona y progresa en beneficio mutuo y en retroalimentación con el otro. Por consiguiente, estas influencias que intervienen en la actividad de las personas como son los valores, emotividad, las costumbres, y la cultura en que se desenvuelve, posibilita al individuo hacia el desarrollo de nuevas habilidades que son propiciadas básicamente por su entorno social.

Toda esta serie de interacciones que en ocasiones dogmatizan la adaptación del individuo en su medio, hace que la colectividad juegue un papel importante en su desarrollo; por ello **La Educación**, como ente, humaniza y racionaliza a la sociedad, hace movilizar al individuo para satisfacer sus necesidades, primordialmente las del sentido socioafectivas.

¹ Ponce, A. (1982) Educación y lucha de clases. México: Editores Mexicanos, p. 27.

Sin duda, este sistema educativo permite y proporciona al individuo un sin número de experiencias dentro y fuera del aula, desde el nivel cognitivo hasta el emocional, estos por su parte le ayudan a reconocer que sus propios motivos y acciones deben estar mediados por la necesidad de responsabilidad social; es así que la educación se ha visto vinculada con un sin número de factores sociales, esto nos conlleva a ubicarnos en un contexto totalmente institucional, donde la escuela tiene como principal función crear en el alumno un estereotipo de la educación; en la idea de crear una persona mecánica que esta inclinada y subordinada a los dogmas de la sociedad, por ello esta concepción anticuaria y errónea de la educación, ha sido relacionado con una serie de intervenciones culturales, que solo permiten obstaculizar el desarrollo creativo, reflexivo y autodidacta del niño.

Sin embargo, es importante añadir que no sólo ese factor atribuye a esa educación dogmática, sino también los discursos que el alumno recibe de sus padres, maestros y de sus interacciones con sus iguales, los cuales son retroalimentados por esas mismas ideas; esto nos conlleva a reelaborar nuevas estrategias que fomente en los alumnos no solo una actividad memorística y repetitiva, sino hacia los ámbitos de la autocrítica, reflexión y valoración que se dirigen persistentemente hacia la construcción significativa de conocimientos. No cabe duda, que las condiciones bajo las que opera estos elementos llevan a considerar que el rendimiento puede girar entorno al éxito más que etiquetarlo como fracaso.

Es así que la calidad contextualizada como una vertiente de logros en el rubro de la educación, donde el nivel de vida y vivencias de una sociedad contribuirán a una plena escolarización y racionalización de la educación, es decir para que el individuo tenga un proceso más completo de razonamiento debe ubicarse a sí mismo en un mejor estatus, libre, construyendo y reconstruyendo una educación moderna con nuevas capacidades, actitudes y reflexiones de un hombre adulto.

Por ello, la escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectual, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje. Además, en este contexto, la educación se puede referir también en lo que hacen en realidad los alumnos en cualquier escuela, independientemente de lo que aprendan; podríamos decir en ese sentido que la educación también implica actitudes, creencias y valores que se aprenden a través de la participación en la vida social en la escuela; por ello la educación designa nuevas metas y objetivos para una mejor sociedad (Bown, 1988).

En la sociedad antigua, moderna y contemporánea se ha observado diferentes procesos por lo que ha pasado el sentido de la Educación, que van desde las estrategias de Enseñanza-Aprendizaje hasta las relaciones maestro-alumno que se gestan dentro del salón de clase; todos estos aspectos nos reflejan aspectos de las practicas conservadoras y progresistas de la educación.

La educación primaria en México, conforma actualmente una realidad y una necesidad inherente al desarrollo de nuestra sociedad considerándose hoy en día un requisito indispensable para el desarrollo del niño escolar. La evolución que ha tenido desde sus inicios a principios del siglo XX hasta la actualidad, la han

llevado ha transformarse en una medida educativa que tiene como principal objetivo el permitir al niño ampliar sus oportunidades de desarrollo.

Es importante considerar que el propósito de favorecer dicho desarrollo, debe plantearse a partir de las características, necesidades e intereses propios del niño. El niño escolar es una persona que se expresa a través de diversas formas, una intensa búsqueda de satisfacción personal, ya sea a nivel corporal (conocimiento e identificación del cuerpo a través del movimiento), emocional, social e intelectual. Demuestra un profundo interés natural para conocer, indagar, explorar y así aprender del mundo en el que vive, mediante la curiosidad y el asombro de las cosas. Sus relaciones más significativas se dan con las personas que lo rodean, de quienes demanda un constante reconocimiento, apoyo y cariño; mostrando también una notable necesidad de desplazamiento físico y aspecto personal.

De ahí, surge la importancia de que a nivel primaria se fije y se cumpla la meta de alcanzar en el niño un desarrollo más completo, no solo cubriendo la parte cognitiva sino todas aquellas que se involucran en su desarrollo y a su vez pueda cubrir todas sus necesidades, y habilite todas sus potenciales. Los esfuerzos del educador deben centrarse en brindar al niño un sin número de experiencias que lo lleven a desarrollar madurez emocional, adaptación social, autonomía personal y un mayor desarrollo intelectual. El medio para lograr dicho desarrollo está en la propuesta de un aprendizaje significativo, el cual se desprende del enfoque constructivista, en donde se considera al niño un ser activo, un pensante autónomo tanto en los aspectos cognitivos, sociales, como en los afectivos, considerando que el niño no es un producto del medio ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día, como resultado de la interacción entre éste y su medio ambiente; es así como el niño construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando su crecimiento personal y dando paso a un verdadero conocimiento de las cosas a través del aprendizaje significativo (Klingler y Vadillo, 1997).

El aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva por aprender es de interés y de utilidad para el niño, además de tener una relación con la información ya existente en su estructura cognitiva. Ausubel, como uno de los representantes del constructivismo (1976, en: Klingler y Vadillo, 1997) afirma, que la información que se aprende significativamente se retiene en general más tiempo que la que se aprende de memoria.

Estos principios bajo la concepción constructivista, perfilan al proceso de aprendizaje hacia la necesidad de plantear y darle un sentido más significativo a los programas escolares así como la importancia que merece al quehacer educativo del docente, esto con el fin de crear acciones que enriquezcan principalmente el desarrollo del niño.

A pesar de que existe la intención, dentro de los programas instituidos en las escuelas, proyectos que gestan grandes alcances en la Educación Primaria hacia el desarrollo del niño, estos en la práctica cotidiana no se han llevado con el fin que se persiguen, desafortunadamente poco se ha avanzado en este aspecto ya que en la práctica muy pocos educadores retoman la importancia de llevar a cabo actividades variadas, útiles y de interés para el niño, que pueda llevarlo a un pleno desarrollo de todo su potencial siendo común observar la disminuida atención que

se le da a aspectos como el lado emocional del niño, la socialización, la capacidad creativa y mas grave aún centrar el rendimiento escolar solo en la capacidad intelectual; limitando el aprendizaje a la memorización de conocimientos sin darle una función útil dentro de la vida cotidiana del niño, y dando mayor importancia a desarrollar habilidades sensoriales y de maduración, dándose esta limitación no solo en cuanto actividades se refiere, sino también a los materiales y espacios, ya que por lo general es común que el niño permanezca mayor tiempo dentro del aula.

Consideramos que no existe una adecuada aplicación del programa vigente, el cual contempla a un proceso de enseñanza-aprendizaje integral, que conjunta básicamente desde el desarrollo físico al emocional; sus métodos y estrategias están centradas principalmente en la significación de los contenidos y proponen un nuevo modelo psicopedagógico desde el enfoque constructivista. Sin embargo, aún se sigue reproduciendo dentro del sistema de educación primaria en México el modelo pedagógico tradicional, en donde predominan las estrategias didácticas basadas en el premio-castigo, considerando que el aprendizaje se da por medio de un proceso memorístico e irreflexivo del conocimiento, en donde el papel ha desempeñar por el maestro será de único poseedor del conocimiento y esperando del alumno una actitud pasiva, dócil, disciplinada. Privilegiando la capacidad por encima del esfuerzo, olvidando que tanto el esfuerzo como la motivación pueden ser un factor causal en el aprendizaje (Perkins, 1992). Además se conserva la idea de que contenidos educativos igual a contenidos de aprendizaje, sin tomar en cuenta que son contenidos también los que provienen del niño y de su proceso de desarrollo, es decir, de su mundo de significaciones.

Es necesario poner en marcha un proceso de ruptura de los roles estereotipados, directivos, y pasivos que han asumido reiteradamente por parte de los educadores, siendo necesario adoptar otras actitudes que faciliten la relación interpersonal que se da dentro del aula. Se está convencido que para que este proceso pueda darse, es conveniente proporcionar al maestro elementos teóricos -prácticos y criterios tanto del desarrollo de todas las potencialidades del niño, como del aprendizaje significativo que le ayuden a adoptar su papel de mediador en el proceso de aprendizaje, esto contribuirá a vincular su practica docente con los contenidos incluidos en los programas de educación institucionalizados, sin olvidar que una práctica educativa siempre responde a los intereses y necesidades de cada salón de clases en particular.

Es de suma importancia que esto sea reconsiderado no solamente por los educadores, sino también por parte de los directivos escolares y los propios padres de familia, pues son ellos, en conjunto quienes tienen la responsabilidad de preparar a los niños con un mayor grado de competencia para enfrentar a la vida adulta, que exige en la actualidad personas que abarquen mas ámbitos más allá del intelectual como son: la creatividad, el talento para la organización, la motivación, la cooperación, las habilidades físicas y psicológicas etcétera, cualidades que pueden contribuir a lograr acceder a una vida futura exitosa. La importancia de realizar estos esfuerzos a partir de la educación preescolar para desarrollarla en la ecuación primaria se basa en la idea de que, los procesos de aprendizaje durante los primeros años de vida se producen con mayor facilidad que en cualquier otro momento posterior. Sin duda, la primera infancia ofrece la

oportunidad única de poner en marcha el desarrollo de todas las capacidades latentes.

Así, es importante reconocer la necesidad de una reforma en la práctica docente, la cual debiera retomar muchos de los supuestos que la psicología ha aportado a la educación.

A lo largo de este trabajo el lector se fundamentará de los conceptos básicos que conciernen al aprendizaje significativo, sustentándose en las bases constructivistas; se pretende dar elementos de discusión, análisis y reflexión que conlleve a nuevas investigaciones a trabajar sobre el tema, ahondar más sobre estas nuevas ideas renovadoras hacia el campo de la psicología educacional. Con este trabajo se espera contribuir y promover el desarrollo autodidacta en el niño escolar, a través del aprendizaje significativo, labrando espacios de crítica y creatividad que inviten al docente a la reflexión para analizar y transformar la manera que actualmente se está llevando a la práctica docente en la Educación Primaria en México.

El objetivo de este trabajo es Analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan el maestro y el alumno para construir el conocimiento que de cómo resultado el Aprendizaje Significativo en los niños, con base al modelo teórico-metodológico constructivista.

En el primer capítulo de este trabajo se expondrán a la psicología y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus alcances y fines, así como la función que tiene la psicología y el psicólogo en la educación; como propósito se considera conocer el significado de la relación maestro-alumno, el cual sustenta las bases del aprendizaje escolar.

En el segundo capítulo se presenta una breve reseña de la educación primaria en México a partir del siglo XX, con la intención de dar un panorama más amplio de la evolución que ésta ha tenido a lo largo de los años, desde sus inicios hasta la actualidad y de la cual puede rescatarse que tanto en la atención del niño, como en la formación de los educadores se ha establecido el beneficio de tomar en cuenta todos los aspectos del niño para lograr un óptimo desarrollo, observándose que esta preocupación sólo se ha visto reflejada en los programas, siendo una realidad el hecho de que poco se ha realizado de manera sistemática y específica en la práctica educativa.

En el tercer capítulo se expondrán una serie de modelos psicológicos que explican el proceso de aprendizaje, estos van desde el Modelo psicogenético de Jean Piaget, L. E. Vigotsky, y su propuesta sobre la zona de desarrollo próximo, J. Bruner y el desarrollo psicológico, Henri Wallon y la evolución psicológica del niño y finalmente a D. Ausubel y el aprendizaje significativo, con el fin de esclarecer un poco diversos encuadres de cómo el niño aprende, así, el lector tendrá una visión más amplia del proceso de aprendizaje.

En el cuarto capítulo de este trabajo, se presentaran los antecedentes del constructivismo haciendo referencia a la psicología educativa, específicamente a la postura constructivista del aprendizaje escolar, sus propuestas y alcances, así como también se exponen los principios y aspectos fundamentales del aprendizaje significativo con la finalidad de promover a éste, como un modelo viable para la educación primaria en nuestro país.

En el capítulo cinco se trabajará al aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza-aprendizaje, algunos de los tópicos centrales están situados en los tipos de grupo, la construcción de grupos cooperativos y las diversas estrategias que sostiene la interacción educativa en grupo, con ello, se pretende conocer las ganancias y logros que se tiene con este tipo de aprendizaje.

En el capítulo seis se da un espacio particular a lo que concierne las Estrategias para el aprendizaje significativo y modelos de intervención, para ubicar a las estrategias de enseñanza que conciernen al docente y su practica educativa y a las estrategias de aprendizaje que son referentemente al niño; con ello dan algunas alternativas y modelos que pueden utilizarse dentro del salón de clases.

Una vez revisado lo que concierne a las estrategias del Aprendizaje Significativo, es importante considerar las formas y/o técnicas que nos indiquen los avances y adelantes del niño, por ello, en el capítulo siete se expondrán dentro del proceso enseñanza-aprendizaje los diversos tipos, técnicas e instrumentos de Evaluación desde la perspectiva constructivista, con el fin de dar nuevas expectativas hacia la educación tradicionalista que aún persiste en México.

En el capítulo ocho se presentara elementos y criterios acerca del desarrollo del niño escolar desde diferentes esferas de construcción de conocimientos, con la finalidad de apoyar la idea de que la educación de calidad es aquella que es capaz de atender a la diversidad del individuo que aprende, ofreciéndole una enseñanza adaptada, rica y promotora del desarrollo.

Para finalizar, después de la revisión de estos elementos que conforman el objetivo de este trabajo, se aterrizará en una propuesta que inserte al aprendizaje significativo como proyecto que innove a la educación en México y sus respectivas conclusiones dirigidas particularmente hacia el desarrollo del niño escolar.

CAPITULO 1

LA PSICOLOGÍA Y SU RELACIÓN CON EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

A lo largo de la historia en Psicología, el hombre ha sido, desde diferentes dimensiones el eje principal por la cual gira, es así que una vez quien se aproxima hacia la parcela del conocimiento que abarca específicamente la Psicología de la Educación, tiene que preguntarse en primera instancia, sobre la importancia de los principios psicológicos en el campo de la enseñanza- aprendizaje; y por otro, su aplicación y cómo integra todo ese bagaje de conocimientos hacia el perfil profesional del psicólogo de la educación.

Es preciso considerar la importancia que tiene la conformación de la Psicología Educativa como disciplina, ubicándola principalmente en el contexto de aplicación como es el salón de clases y junto a ello lo que implica el proceso enseñanza-aprendizaje; de esta manera el objetivo de este capítulo es conocer y analizar la inserción que tiene la Psicología y el psicólogo en la construcción de conocimientos, así como la repercusión que tiene la relación maestro-alumno hacia el proceso educativo y, finalmente su incursión de la psicología en la investigación educativa. Sin duda, en este apartado se comienza a establecer un nexo de la Psicología con la Educación, lo cual constituyen las bases para la construcción de conocimientos y saberes hacia todo lo que implica el proceso enseñanza-aprendizaje, estos preceptos son los tópicos centrales de este capítulo.

La Psicología de la Educación, se fundamenta de los principios y explicaciones de otros ámbitos de la psicología, como por ejemplo, la Psicología del Aprendizaje, del Desarrollo, de las Diferencias Individuales, de la Motivación, etc.; si bien, la Psicología Educativa tiene que ver con la aplicación de los principios psicológicos a los fenómenos Educativos, esto va más allá de la simple aplicación, ya que la investigación y contribución de la Psicología de la Educación al mismo tiempo está centrada en los procesos psico-educativos que conllevan a un beneficio de la practica de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, es una disciplina con unos programas de investigación, unos objetivos, y unos contenidos bien definidos.

Sin embargo, el concepto de educación y de enseñanza está atribuido a los procesos educativos de socialización, al desarrollo del ser humano, y finalmente a su propuesta de intervención.

En este sentido, la Psicología de la Educación empieza a construir nexos con los principios psicológicos que son pertinentes y relevantes para la educación y la enseñanza; en este caso, no configura un ámbito propio de conocimiento, más bien es el resultado de una especie de selección de los principios y explicaciones que proporcionan otras parcelas de la psicología.

De esta manera partimos, hacia las relaciones entre la Psicología y la Educación existentes siendo que desde la aparición de la Psicología Científica, el conocimiento psicológico ha jugado un papel destacado en la elaboración de

propuestas pedagógicas y en la configuración de la teórica científica. Históricamente, **Herbart** (1776-1841), uno de los pensadores más influyentes en el pensamiento pedagógico del siglo XIX, afirmaba que la filosofía moral debe indicar a la pedagogía los objetivos a alcanzar, mientras que la psicología debe procurar los medios apropiados para ellos. De esta forma el desarrollo de esta nueva y prometedora ciencia proporcionará a la teoría de la educación un impulso definitivo para abordar y solucionar los problemas más acuciantes.

Otro autor que abunda en el tema es **Thorndike** (1978), quien fue uno de los primeros psicólogos que ponen las bases de la Psicología de la Educación, insisten en la necesidad de fundamentar las propuestas educativas sobre los resultados de la investigación psicológica de naturaleza experimental. Para estos años, en Ginebra se presenta con mayor auge el método de la psicología experimental y de la psicología del niño, se crea el Instituto de Investigación Psicológica y Educativa, por su parte **Jean-Jacques Rousseau** se muestra convencido de que la psicología debe desempeñar un papel de primer orden en la elaboración de una pedagogía científica (Husen, 1987).

Para expectativas depositadas en la psicología desde el campo de la educación se nutren fundamentalmente de los procesos espectaculares realizados durante las primeras décadas del siglo XX en tres áreas: las investigaciones experimentales del aprendizaje, el estudio y la medida de las diferencias individuales y la psicología del niño. Para esta década, la Psicología de la Educación retoma mucho más fuerza y comienza a emprender un vínculo estrechamente con la pedagogía y su alcanza científico.

Al ser considerada para la década de los cincuenta, **Ciencia de la Educación** por excelencia, se ve abocada a ocuparse progresivamente de todos los problemas y aspectos relevantes del fenómeno educativo. Es así, que las relaciones de la Psicología y la Educación a pesar de las vicisitudes que la enfrente como ciencia, empiezan a tomar conciencia de su integración y posteriormente como parte esencial en el desarrollo científico y tecnológico de su propia disciplina, en conjunto con otras como: La Sociología, La Economía, La Educación Comparada y la Planificación Educativa.

Entre los años 60' y 70' a raíz del bombardeo de las disciplinas educativas, la Psicología de la Educación se ve en la necesidad de reestructurar sus planteamientos, delimita más su campo de estudio, su amplitud y naturaleza de sus contenidos; al respecto Feldhusen (1978), señala que en los últimos años de la década de los sesenta esta disciplina se desplaza hacia lo que se llama un **enfoque instruccional**; para los 70' se refuerza con el auge de la Psicología Cognitiva en explicación del aprendizaje, lo que favorece una aproximación entre la psicología del aprendizaje y de la psicología de la instrucción (Greeno, 1980).

Sin duda, el interés de la psicología cognitiva por estudiar las formas complejas de la actividad intelectual la ha llevado cada vez más a analizar tareas y situaciones que forman parte del *currículum escolar*, de esta forma, la psicología instruccional toma como base el estudio cognitivo de los procesos de aprendizaje escolar; siendo así que para los 80' se conforma la "**Psicología cognitiva de la instrucción**", que para esta década es uno de los enfoques más dominantes (Coll, Palacios, y Marches, 1990).

No obstante, estas relaciones de la Psicología con la Educación han dado diversos aportes para ambas disciplinas, dando un carácter bidireccional hacia el rescate de las problemáticas que están contempladas en esta área de la Psicología, es de esta forma que a raíz de todo este bagaje de influencias, la concepción de la Psicología de la Educación ha emprendido esfuerzos por contribuir a la comprensión y mejora de la educación y la enseñanza; los psicólogos de la educación adoptan una diversidad de procedimientos que oscilan desde una postura marcadamente psicologizante, caracterizada por reducir los fenómenos educativos a la yuxtaposición básicos que intervienen en ellos, hasta la postura opuesta, caracterizada por la toma en consideración de las características propias de las situaciones educativas y por la voluntad de analizar los procesos psicológicos en el contexto de las mismas (Pozo, 1990).

Estas concepciones de la Psicología aplicada a la Educación están centradas no solo a la naturaleza del conocimiento que maneja, sino al hecho de aplicarlo a los fenómenos educativos, a esa integración conjunta que promueva nuevas alternativas a la educación.

Al respecto Ausubel (1969, en: Coll, 1981) señala que esta área de “la Psicología Educativa es inequívocamente una disciplina aplicada, pero no es la psicología general aplicada a los problemas educativos, como lo sería la física o la biología; para estas disciplinas, las leyes generales radican básicamente en el dominio de problemas prácticos, en ese sentido se habla que para las disciplinas básicas como las antes señaladas, existe un campo para la teoría y otro para la práctica, siendo que no existe una separación significativa como tal”(p.238).

En esta misma línea Coll (1989, en: Hernández, 1998), hasta los años cincuenta el discurso teórico y práctico educativo de carácter científico se sustentaba en gran parte en las aportaciones de la psicología de la educación. Por tal motivo, y pese a que acaba de pasar por una etapa de desencuentros, dicha disciplina había mantenido cierta posición de privilegio frente a las otras que también estudiaban la educación. En los años cincuenta, las relaciones entre la psicología educativa y la educación tomaron nuevos bríos tomando en cuenta las declinaciones hacia una disciplina teórica o práctica.

La nueva situación de acercamiento entre las dos disciplinas a su vez se vio potenciada por el movimiento educativo surgido en los años sesenta, cuyo objetivo era buscar mejoras en la situación curricular e instruccional del sistema educativo.

De esta manera, discutir sobre la disciplina Psicología Educativa como la ha nombrado Hernández (1998), la cual no conceptualiza una inclinación directa hacia la teoría o la práctica radicalmente.

Por otro lado Mialaret (1974; en: Coll, 1989), menciona que la Psicología de la Educación debe ocuparse ante todo (más que en discutir sobre sus cuestiones epistemológicas) del análisis de los comportamientos y de los procesos psicológicos que surgen en los alumnos como resultado de las intervenciones pedagógicas; en suma, algunos autores coinciden en apuntar que esta área también se pretende contribuir al enriquecimiento de la psicología y de las ciencias pedagógicas.

En la línea de las propuestas ya mencionadas, entramos ya de forma concreta en el objeto de estudio y contenidos de la Psicología de la Educación

considerándola como los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas de su participación en actividades educativas.

La educación es un fenómeno extraordinariamente complejo cuya comprensión exige una aproximación multidisciplinar, este hecho debe ser examinado como un todo mediante la aplicación simultánea y coordinada de los instrumentos teóricos y metodológicos que proporcionan las distintas disciplinas educativas, es así que los medios para su exploración deben ser minuciosamente estudiados con el fin de tener una mejor comprensión y manejo.

Concordando con lo anterior, Piolat¹ comenta referente a la educación, que son los procesos de adquisición de conocimientos los que dan lugar al aprendizaje, estos son intencionales y finalizados, ya que responden a unas intenciones u objetivos educativos.

En síntesis, la Psicología de la Educación², comprende la elaboración de una teoría educativa de base científica, posee también la triple dimensión que caracteriza a ésta última: una dimensión *teórico-explicativa*, dirigida a proporcionar modelos interpretativos de los procesos de cambio comportamental provocados por las situaciones educativas que aspiran a promover unos determinados procesos de cambio comportamental; y una dimensión *teórico-práctica*, que integra los elementos anteriores con el fin de abortar soluciones a los problemas planteados por la puesta y la realización de actividades educativas; al igual que otras disciplinas forma parte de los componentes específicos de las ciencias de la educación, estudia los procesos educativos con una triple finalidad: contribuir a la elaboración de una teoría explicativa de estos procesos, elaborar modelos y programas de intervención dirigidos a actuar sobre ellos con una finalidad terminada y dar lugar a una praxis educativa coherente con las propuestas teóricas formuladas (Coll, 1989).

Desde una perspectiva más amplia, la Psicología de la Educación como disciplina psicológica y educativa de naturaleza aplicada, se puede observar desde tres dimensiones, donde el conocimiento psicoeducativo, así como los tipos de actividades científico-profesionales en las que pueden verse implicados los psicólogos de la educación.

1.1 Alcances y fines de la Psicología en la Educación

La función de la psicológica educativa en la educación de los profesores se basa en la premisa de que existen principios generales del aprendizaje significativo en el salón de clases que se pueden derivar de una teoría razonable acerca del tal aprendizaje. Estos principios pueden ser validados empíricamente y comunicados con eficacia a los aspirantes a profesores. Proporcionan los fundamentos psicológicos para que los profesores descubran por si mismos los métodos de enseñanza más eficaces y para que puedan seleccionar los nuevos

¹ Piolat, M (1982) Quelques propositions pour l'étude des processus de formation chez l'adulte. Bulletin de Psychologie, 35, 11-23

² La Psicología de la Educación estudia los procesos educativos en diversas dimensiones: *teórica o explicativa, proyectiva o tecnológica y práctica o aplicada*.

métodos de enseñanza que ocasionalmente les obliga a aceptar, es decir los que institucionalmente tiene que seguir. Las teorías y métodos de enseñanza válidos deben estar relacionados con la naturaleza del proceso de aprendizaje en el salón de clases y con los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que lo influyen.

En el pasado, los principios psicológicos del aprendizaje guardaban poco o ninguna relación con la enseñanza real en el salón de clases debido a que se extrapolaban indiscriminadamente a partir de diversas investigaciones, no se relacionaba intrínsecamente con la mayor parte del aprendizaje de las materias de estudio.

Por ello, la Psicología Educativa va reelaborando sus funciones y alcances con base en los principios generales del aprendizaje significativo y al proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta los diversos factores que integra el desarrollo completo del niño, como son: lo cognoscitivo, lo social, lo afectivo y la creatividad.

Ausubel (1976), resalta que la función básica de la psicología educativa, en la empresa de la educación es ocuparse de la naturaleza, las condiciones y la evaluación del aprendizaje en el salón de clases o de la materia de estudio junto con los factores que lo influyen (p.18)³

Estas funciones y alcances de la psicología educativa, están situadas en los siguientes puntos:

- ψ “Construcción de estrategias de enseñanza aprendizaje, como herramientas para los aspirantes a profesores.
- ψ Aplicación de los principios de esta ciencia psicología a la práctica educativa.
- ψ Conocimientos hacia las teorías del aprendizaje en el salón de clases y que han prevalecido hasta nuestros tiempos.
- ψ Estrategias de investigación en la psicología educativa y su papel que juega en el contexto educativo.
- ψ Programas de intervención basados directamente en los principios y métodos de la psicología general a problemas educativos.
- ψ Ahondar sobre los problemas fundamentales del aprendizaje en términos cualitativos.
- ψ Establecer y clasificar los diversos tipos de aprendizaje desde la parte psicopedagógica.
- ψ Ubicar la naturaleza y facilitación del aprendizaje desde la perspectiva significativa; en ese sentido, contextualizar las tendencias del pensamiento educativo actual.
- ψ Adoptar procedimientos alternativos en su búsqueda de prácticas de enseñanza fructífera.
- ψ Descubrir técnicas eficaces de enseñanza a través del aprendizaje significativo.
- ψ Crear nuevas estrategias que favorezcan más el aprendizaje activo que el pasivo.

³ Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1976) Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

- ψ Problemáticas individuales y grupales respecto a las estrategias de aprendizaje en el salón de clases.
- ψ Favorecer las habilidades, el ingenio y la creatividad en el área educativa” (pág. 19).

Es así, como estos alcances y funciones que tiene la psicología Educativa, se fundamentan principalmente sobre el aprendizaje en el salón de clases; sin duda todos estos preceptos están situados dentro del enfoque constructivista, en la cual los alumnos dentro de contextos favorables, contribuirán a que ellos mismos construyan su propio conocimiento y a que los profesores elaboren estrategias que beneficien estas mismas.

Los principios psicológicos válidos no sólo sugieren muchas nuevas aproximaciones a la enseñanza, sino que eliminan de toda consideración muchas de las prácticas que merecen ensayarse, pues muchas proposiciones no son muy claras a los principios establecidos.

Un sistema de principios relacionados que constituya una teoría comprensiva del aprendizaje en el salón de clases se basa en principios discretos en la mayoría de las situaciones educativas. Un método puede ser apropiado bajo un conjunto de condiciones educativas, mientras que otra técnica muy diferente puede ser igualmente adecuada en circunstancias educativas, es decir, que un método u técnica utilizada varía dependiendo de factores como pueden ser la población, el status y/o comunidad establecido, lo que para uno es eficaz para otro resultaría un fracaso. (Woolfolk, 1990).

Es así, que los principios del aprendizaje se aplican a todas las prácticas en el salón de clases como son el agrupamiento, la marcación, el uso de apoyos didácticos, los métodos directos e indirectos. Se aplican cuestiones educativas porque se derivan de teorías e investigaciones psicológicas pertinentes que proceden de contextos educativos.

1.2 Investigación Educativa desde la perspectiva psicológica

Las investigaciones psicoeducativas tienden a estudiar los siguientes tipos de problemas de aprendizaje:

- ψ Descubrir la naturaleza de aquellos aspectos del proceso de aprendizaje que afecten la adquisición y retención a largo plazo de cuerpos organizados de conocimiento.
- ψ El amplio mejoramiento de las capacidades para aprender y resolver problemas.
- ψ Averiguar cuáles características cognoscitivas y de personalidad del alumno y qué aspectos interpersonales y sociales del ambiente de aprendizaje, afectan los resultados del aprendizaje de una determinada materia de estudio; la motivación para aprender y las materias características de asimilar el material.

- ψ Determinar las maneras adecuadas y de máxima eficacia de organizar y presentar materiales de aprendizaje y de motivar y dirigir deliberadamente lo mismo hacia metas concretas.

En una investigación de estas características, todas las dimensiones de valor, las ideologías subyacentes, los conflictos y distorsiones en el discernimiento de los espacios y expresiones de los propios individuos, etc., son una interrogante para ser analizados como elementos trascendentales en la estructura educativa.

El investigador, debe explicar el marco teórico de su trabajo, de esta forma, tanto él como los destinatarios de su labor, pueden captar claramente cuáles son los posibles sesgos y supuestos que afectan a los fenómenos que está estudiando, qué limitaciones probables imponen los paradigmas y teorías que enmarcan su labor, etc.

El propósito de la investigación educativa en el terreno de la educación se encamina a: 1) analizar la realidad, comprenderla mejor e intervenir en ella más reflexiva y eficazmente; 2) la formación y perfeccionamiento del profesorado y los contextos de enseñanza-aprendizaje; como investigación aplicada, está condicionada por una finalidad prioritaria, apoyar los procesos de reflexión y crítica para tratar de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje. La educación, a diferencia de otros ámbitos de la experiencia humana más teóricos, se caracteriza por su dimensión práctica. Es así que la investigación educativa no puede ser definida en relación con el tipo de propósitos apropiados para todas aquellas actividades investigadoras preocupadas por resolver problemas teóricos, sino que debe operar dentro del marco de los fines prácticos en relación con los cuales son conducidas las actividades educativas (Palazzoli, 1993).

Además, parecieran establecerse conflictos y dificultades educativas en la medida que las finalidades propuestas o las intervenciones que se realizan no son lo suficientemente adecuadas a las peculiaridades culturales y psicológicas de los sujetos destinatarios, a sus necesidades, capacidades, intereses, valores y expectativas. Tal ideología de la investigación educativa conlleva a una marginación u olvido de las cuestiones teóricas, estas relaciones entre la teoría y la práctica están condicionadas por esta dimensión de intervención para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La investigación educativa se convierte por lo mismo en una de las mejores vías para acceder al esclarecimiento de las guías y las acciones prácticas, de las Asunciones teóricas, explícitas o no, que se encuentran en la base y que otorgan un sentido a tales actividades; en el devenir de esta praxis no debe ser un análisis irreflexivo, y por tanto, robotizado. Al contrario, toda practica necesita justificarse por el grado de adecuación con algún marco conceptual tomando en cuenta al actor principal en este desarrollo, el niño (Palazzoli, 1993).

Es ineludible precisar que el fin de favorecer dicho desarrollo debe plantearse a partir de las características propias de cada individuo en este período de vida. El niño es una persona que se expresa de múltiples formas, desde un sentido individual hasta la conformación de un grupo social; es agente de su propia educación, investiga, explora, indaga, conoce y aprende del mundo en el que vive, y con minuciosa curiosidad descubre su entorno, que poco a poco va ampliando sus pequeñas y grandes necesidades. Sus relaciones más

significativas se manifiestan con diversas personas, con la familia, amigos, la escuela, y en general con las personas que lo rodean, de los cuales demanda constantemente cariño, afecto y atención, permitiéndole un desplazamiento mayor en cada uno de los contextos sociales (Pozo, 1990).

Ante este panorama, donde se muestra los contextos y actores de los cuales parte la investigación, podemos observar que a partir de los 90' las investigaciones científicas realizadas en el campo de la teoría del aprendizaje estuvieron realizadas principalmente obra de psicólogos ajenos a la empresa educativa y que investigaron problemas muy alejados del tipo de aprendizaje que se da en el salón de clases. Como todos los trabajos de la rama de las ciencias básicas, estos estudios fueron diseñados para producir únicamente leyes científicas de validez general, como fines en sí mismas y muy apartadas de toda utilidad práctica (Coll, 1993).

Al hacer énfasis en la investigación de la teoría y los testimonios del aprendizaje por repetición, han surgido diversos problemas respecto al aprendizaje escolar y esto ha tenido muchas consecuencias. Las concepciones erróneas acerca de la naturaleza y las condiciones del aprendizaje en el salón de clases, han permitido que los psicólogos educativos dejaran de investigar los factores que influyen en el aprendizaje significativo, y a consecuencia de ello retrasarán el descubrimiento de técnicas más eficaces de exposición verbal. Se convenció también a muchos educadores de que pusieran en tela de duda la relevancia de la teoría del aprendizaje respecto de la empresa educativa y hacia formular teorías de la enseñanza en su intento por conceptualizar la naturaleza, propósitos y efectos de la enseñanza, independientemente de sus relaciones con el aprendizaje.

Por ello, en el siguiente apartado se establecerá un nexo de la intervención que tiene básicamente el psicólogo en el ámbito educativo, con el propósito de especificar su labor y la manera en que interviene la psicología en los problemas educativos.

1.3 Construcción del proceso de inserción del Psicólogo al campo Educativo

Ante las diversas problemáticas que se presentan a diario en la educación y específicamente en el salón de clases, la psicología ha plasmado un panorama para generar alternativas que propicien cambios favorables para está, sin embargo, la labor del psicólogo en el ámbito educativo ha sido un trabajo constante hacia el manejo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es así como el psicólogo educativo toma intervención en los problemas de enseñanza-aprendizaje, pero ciertamente ¿cómo los psicólogos pueden contribuir a resolver problemas pedagógicos?, ante esta interrogante Ausubel (1976), responde que estos profesionales responden a las demandas tratando de aportar sus conocimientos acerca de capacidades, proceso y aspiraciones del aprendizaje, por ejemplo, en problemas relacionados con alumnos superdotados, con personas de necesidades especiales y los marginados culturalmente; entre

otras funciones está situada en la elaboración de estrategias el conocimiento entre el aprendizaje por recepción en contraste con el aprendizaje por descubrimiento; los aprendizaje significativo y mecánico.

Los psicólogos en su inserción al campo educativo aplican su conocimiento y utilizan métodos científicos, ya sea desde el sentido cualitativo o cuantitativo, desarrollan sus propios métodos. Es el aprendizaje un elemento esencial para su estudio, así como la enseñanza; mientras que sus principales actores de la educación son el maestro y el alumno además, se preocupan por aplicar sus conocimientos para mejorar la enseñanza y la instrucción, está íntimamente relacionada con el contexto-personas (salón de clases) y sus estrategias de elaboración de conocimiento.

Si bien los principios de aprendizaje en el salón de clases ocupan un lugar importante en la educación, no pueden emplearse, ni directa, ni inmediatamente en prácticas de enseñanza, pues se limitan a conferir dirección general a la búsqueda de tales prácticas. Falta mucha investigación intermedia de naturaleza aplicada, antes de que los principios de aprendizaje, se puedan transformar en principios de la enseñanza. Al formular estos, es esencial tener en cuenta las complejidades que surgen de la situación del salón de clases, como son la presencia de muchos alumnos con aptitudes, disposición y motivaciones distintas; lo difícil de la comunicación entre profesor y alumno, las características particulares de la materia de estudio que este enseñando y las características del nivel de edad de los alumnos (Hernández, 1993).

Por otra parte, al aplicar un principio psicológico dado a cualquier situación de enseñanza en particular, los profesores deben hacer uso considerable de su juicio profesional; es decir, deben comparar entre sí las pretensiones de los principios que son pertinentes, examinar los aspectos esenciales de su preparación y personalidad propias, evaluar la situación momentánea en el salón de clases, estimar la conciencia de la comunicación existente y considerar los distintos factores de sexo, capacidad, personalidad, aspiraciones y pertenencia a una clase social de los alumnos. Los principios, aunque más flexibles y menos dogmáticos que las reglas, tampoco son otra cosa que generalizaciones. Aplicarlos con eficiencia a situación particulares y verdaderos problemas de la educación es una de las labores del psicólogo al insertarse en el ámbito educativo.

Sin embargo, actualmente estas partes de inserción en las prácticas educativas del psicólogo se han visto limitadas, ya que hasta siglo XIX se ha tenido la concepción de que éstos sólo se centran en ser mediadores entre la normalidad y anormalidad del aprendizaje, tratando ciertamente problemas relacionados con un retrasos en el aprendizaje, en el desarrollo, realizando evaluaciones que permitan conocer el nivel cognitivo del individuo (niño, adolescente o adulto) y reduciéndolo a una "Psicología cognitiva de la instrucción" que estudia las formas complejas de las actividades intelectuales y analiza las tareas y situaciones que forman parte del currículo escolar en los proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, es de vital importancia señalar que precisamente en ese proceso de intercambio de significados, se da la pausa para establecer los profesionales en el área, un vínculo para enlazar esas habilidades, conocimientos que se requieren en la práctica para desarrollarla en la comunidad de acción (escuelas, comunidades de enseñanza, programas de intervención enseñanza-

aprendizaje), sin duda el interés que se persigue en la práctica profesional del psicólogo educativo, es co-construir alrededor del otro una **identidad primeramente como una membresía personal para después trasladarla a una colectiva**⁴, identificando, formando y reconociendo su práctica en el ámbito educativo (Goetz y Lecompte, 1998)

A partir de estas concepciones (tradicionalista, social y constructivista) nos preguntamos entonces que es lo que sucede en la escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. Sin duda, todo ambiente educativo se define como un marco en el que tiene lugar procesos de enseñanza/aprendizaje, y que está constituido por tres elementos principales, a saber, un emisor, unos contenidos y actividades, y un receptor (ob. cit.).

La escuela se entiende entonces como un escenario cuya influencia en el desarrollo se lleva a cabo a través de la educación formal, donde los procesos de enseñanza ocurren entre un emisor concreto (*profesor*), un receptor específico (alumno) y en determinados contenidos y actividades (currículum). Sin embargo, a pesar de las deficiencias que puede traer consigo la educación basada bajo un enfoque conductista, el análisis del aprendizaje escolar desde su perspectiva constructivista se efectúa a partir de supuestos claramente cognitivos, entendiendo que los resultados educativos que alcanza el aprendiz son producto de un acto autónomo e intencional de construcción y re-construcción del conocimiento.

Es así, que desde el carácter sociocultural del fenómeno educativo, su conceptualización no puede pasar por alto el papel fundamental que desempeña la comunicación verbal y no verbal, y por tanto las relaciones e interacciones sociales que se establecen entre los sujetos principales que intervienen en la situación educativa, profesor y estudiantes. Desde esta línea es como se van estructurando los modelos de enseñanza en el aula, dado su capacidad e intencionalidad del fenómeno, el autor establece características desde la acción didáctica, instruccional, de competencia y por tanto como fin último de reflexión (Elliott, 1990).

1.4 La Función y tarea del Psicólogo Escolar dentro y fuera del aula.

De acuerdo con esta concepción de vislumbrar a la Psicología Educativa como disciplina avocada al estudio de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, y hacia la aplicación de los métodos, teorías psicológicas dirigidas hacia el mejoramiento de este proceso, centraremos las principales funciones y labor del Psicólogo Escolar.

Los psicólogos aplican su conocimiento, herramientas y también utilizan métodos científicos generales y desarrollan sus propios métodos. Estudian el aprendizaje y la enseñanza desde diversos contextos de interacción, se preocupan por aplicar sus conocimientos para mejorar la enseñanza y la instrucción. Otras de sus aportaciones están centradas en hacer distinción entre la enseñanza y el aprendizaje. La teoría y métodos de enseñanza que se basan en

⁴ Este acercamiento desde la perspectiva de la sociológica de la educación.

las teorías de aprendizaje deben ser analizados y probados fuera y dentro del salón de clases. Es así que la función básica del psicólogo en la empresa de la educación es ocuparse de la naturaleza, las condiciones y la evaluación del aprendizaje en el salón de clases y los factores que lo influyen. Además contribuyen a resolver muchos problemas pedagógicos tratando de aportar sus conocimientos acerca de capacidades, procesos, y aspiraciones de aprendizaje. Ejemplos de tales problemas son la educación de los alumnos dotados, los que presentan retraso en el desarrollo y los marginados culturalmente; el aprendizaje por recepción en contraste con el aprendizaje por descubrimiento; los aprendizajes significativo y mecánico; y la ubicación por grado de la materia de estudio.

Otro de los elementos que interesan al psicólogo está centrado en el aprendizaje en el salón de clases, o el aprendizaje deliberadamente conducido de una materia de estudio dentro de un contexto social, es el campo especial del psicólogo educativo. Por lo tanto, la materia de estudio de la psicología educativa puede inferirse directamente de los problemas a que se enfrenta el profesor en el salón de clases. Este último debe generar el interés por la materia de estudio, inspirar el empeño por aprender, motivar a los alumnos y ayudarlos a inducir aspiraciones realistas de logros educativos. Los profesores deben decidir lo que es importante que los alumnos aprendan, averiguar qué es lo que están listos para aprender, conducir la enseñanza a un reto apropiado y decidir la magnitud y el nivel de dificultad propios de las tareas de aprendizaje. De ellos se espera que organicen minuciosamente la materia de estudio, que presenten con claridad los materiales, que simplifiquen las tareas de aprendizaje en sus etapas iniciales, y que integren los aprendizajes actual y pasado. Tiene la responsabilidad de preparar programas y revisiones prácticas, confirmar, aclarar y corregir, plantear preguntas críticas, proporcionar recompensas apropiadas, evaluar el aprendizaje y el desarrollo y siempre que sea posible, fomentar el aprendizaje por descubrimiento y la capacidad para solucionar problemas. Finalmente, ya que les incube enseñar a grupos de estudiantes dentro de ambientes sociales, debe enfrentarse a los problemas de la instrucción en grupo, la individualización, la comunicación y la disciplina⁵ (Coll, 1993).

El interés de los psicólogos en el aprendizaje por otra parte, es mucho más general. Les conciernen muchos otros aspectos del aprendizaje, aparte del logro eficiente de las capacidades y destrezas mencionadas para el desarrollo en un contexto dirigido. Más comúnmente, el psicólogo investiga la naturaleza de experiencias de aprendizaje simples, fragmentarias o de corto plazo, que supuestamente son más representativas del aprendizaje, en lugar del aprendizaje permanente involucrado en la asimilación de cuerpos organizados de conocimiento.

La función específica del psicólogo educativo desde el marco conceptual del constructivismo, consiste en identificar las variables que facilitan el aprendizaje significativo en especial de aquellas personas, grupos o sectores de la población que están más alejados del sistema nacional educativo; así como analizar y enumerar los principales problemas existentes en el proceso enseñanza-

⁵ Las estrategias y elementos que se retoman en el salón de clase son tareas en las cuales trabaja el psicólogo educativo.

aprendizaje. Interviene también en la integración de planes educativos y contribuye en la creación de programas de formación y/o entrenamiento acordes con los recursos humanos y la realidad, social y cultural del país.

Otro de los elementos sobre la tarea del Psicólogo Escolar radica en construir instrumentos de medición y evaluación de las diferentes áreas de la personalidad, así como diseñar material educativo e instrumentar programas y conducir dinámicas tendientes a conmovir el desarrollo de las personas que colaboran y están relacionadas con el proceso, la organización y la administración educativa.

Los contextos de interacción en que se desenvuelve el psicólogo se aplica concretamente en el sector de la docencia, investigación, dirige su actividad a programas de entrenamiento de profesores, padres de familia, estudiantes; niños con problemas de aprendizaje y de conducta, a la orientación de las personas en la elección de su vocación (Harrsch, 1983).

Esta interacción que establece el maestro y el alumno conlleva a un aprendizaje más cooperativo, y por tanto reflexivo para ambos; por otra parte la empatía que construyan alrededor del conocimiento se manifestará mediante los significados que se estarán gestando dentro del salón de clases.

1.5 Significado y significancia de la relación maestro-alumno dentro del aula

A lo largo del tiempo varios autores que van desde Sócrates con su conocido método de la mayéutica, hasta los nuevos paradigmas contemporáneos que estudian los procesos de enseñanza-aprendizaje, han estudiado estas relaciones de maestro-alumno que se establecen dentro del aula; sin duda la educación parte del dilema de las estructuras humanas de aprendizaje, por lo que hace inferir a los procesos que continuamente se vienen reflejando en el salón de clases, por consiguiente, estos pueden manifestar las interacciones que se establecen en el grupo como nuevas formas de enseñanza que ponen a la vista las expectativas y perspectivas que tiene uno del otro, alumno-alumno; alumno-maestro (Sanrriondía, 1989).

Uno de los primeros ensayos realizados para observar y categorizar la interacción en las aulas, es el realizado por John Withall⁶, quien clasifica los comportamientos en siete categorías:

1. Manifestaciones de apoyo al que aprende con el propósito de tranquilizar o motivar al alumno.
2. Manifestaciones de aceptación y aclaración con el propósito de inculcar en el alumno la impresión de que se le comprende y se le ayuda en la aclaración de sus ideas y sentimientos.
3. Manifestaciones de estructura de problemas o cuestiones que brindan información o suscitan interrogantes referentes al problema en forma objetiva, con el fin de facilitar la solución del problema al que aprende.

⁶ J. Withall: The developmetn of a technique for the measurement of social-emotional climates in classrooms, en Journal of Experimental Education, 17, 1949, págs. 347-361.

4. Manifestaciones neutrales que comprenden formalidades corteses, es decir reiteración verbal de algo que ya se ha dicho.
5. Manifestaciones directas o exhortativas con el fin de conseguir que el alumno adopte un modo recomendado de acción.
6. Observaciones de reprobación de ruego encaminadas a disuadir al alumno de que continúe entregándose a una conducta “inaceptable”.
7. Observaciones de apoyo al profesor, con el fin de sostener o justificar su posición o el modo en que actúa.

El autor agrupa las categorías 1-3 como “centradas en el alumno” y a las categorías 5-7 “centradas en el profesor”. El perfil de profesor se traza comprobando el número de observaciones que recaen en las tres últimas categorías. Si las tres primeras comprenden más que las tres últimas se denomina al profesor “centrado en el alumno”, y si invierte la situación se alude al profesor como “centrado en el profesor”.

La unidad básica de interacción entre el profesor y el alumno o entre dos personas consiste en fragmentar la relación que tiene por objeto conocer, explorar y redescubrir algunos elementos que enlacen y afecten a este conjunto, por lo que se elimina todo constructo que restrinja en el camino de la interacción en el aula.

Sin embargo, la mayoría de las interacciones se inician libremente entre los participantes, esta interacción carece de atractivo o es insatisfactoria, los participantes poseen la facultad de interrumpir. En la escuela los alumnos no tienen elección: se les obliga a iniciar la interacción con el profesor; por su parte, los padres tienden a mirar las escuelas como lugares de placer total de conocimientos para sus hijos y suelen esperar que los muchachos se manifiesten entusiastas en relación con la asistencia escolar.

Un aspecto de importancia es que estas dos características (participación y guía) de la interacción profesor-alumno es la desigualdad de ambos participantes en el proceso de definición de la situación – **así el profesor disfruta de una posición en la que puede explorar a voluntad a los alumnos** – de esta forma se alude que hay una reciprocidad y compromiso dentro del aula.

Por ello, la propuesta Pedagógica institucional de Gillbert (1976), establece y resume los presupuestos y actitudes implicados en la relación profesor-alumno, que se caracteriza por:

- a) El alumno quiere aprender.- se supone que experimenta el deseo natural de aprender, descubrir, avanzar y construir su propio ambiente de conocimientos. No es necesario que el profesor cree o inculque motivaciones en el alumno porque su tarea consiste en liberar la motivación ya existente.
- b) El alumno aprende mejor cuando contempla el contenido de las asignaturas como pertinente e instrumental para sus propios objetivos.- Se supone que el buen aprendizaje se produce no cuando el profesor impone la tarea en beneficio del alumno, sino cuando la tarea importa al alumno en cuanto a su evolución. Por ello, el aprendizaje se vuelve autoiniciado y autoconstruido.
- c) La facilitación del aprendizaje se apoya en el carácter de la relación profesor-alumno.- Está en sentido del aprendizaje de coordinación, dirección y

valorativa que en ciertas cuestiones se confía y se establece una empatía con ambos actores.⁷

Es aquí donde se rescata la importancia de los vínculos como parte de la integración grupal de los miembros del grupo, como la del profesor en el aula, estas Relaciones Psicosociales nos reflejan la unificación de los integrantes de un conjunto de personas, su sentir, aunado a una serie de constructos formados alrededor de la cultura, y mediante la praxis educativa, los valores y afectos que recrean un ambiente de confianza y seguridades.

Estos procesos que están dentro del aula de clases y que son elementos importantes en su desarrollo son: **Cognitivos**, que son las habilidades intelectuales y conocimientos previos que construye el alumno alrededor del otro, es decir, recurre a una lluvia de las ideas que retroalimenta a ambos integrantes, el diálogo, intervención y opiniones contribuye y fomenta una co-participación en el aula; **Motivacionales**, señalan la estimulación y la forma que impulsa a los alumnos plantearse un objetivo y una meta de aprendizaje a lograr, esto se observa cuando el maestro crea un ambiente competitivo y de logros, éxitos y actitudes valoradas. Sin embargo, en el aula se fomenta e invita a experimentar una autonomía personal, donde el profesor no sea el que regula la motivación de los alumnos, él propicia, impulsa y retoma el interés para llevar a cabo sus metas y triunfos. *“La habilidad, esfuerzo, suerte, dificultad de la tarea, fatiga, ayuda o no ayuda del profesor...”* (Woolfolk, 1990, pág. 184); **Afectivo/Social**, que son las relaciones maestro-alumno se ven coartadas por un lineamiento y vínculo simétrico que no permite entablar un lazo de confianza para el desenvolvimiento completo (intelectual/emocional) con el alumno. La enseñanza-aprendizaje señala que este proceso no se reduce a la adquisición solo de conocimientos sino: *“enseñar actitudes, valores y potenciar sentimientos que conducen a los alumnos a atribuir un sentido a su presencia en la escuela y a elaborar su propio autoconcepto”* (Marimon, 1994, pág. 186). Estos procesos son claves para establecer la integración grupal.

Sin duda, estos elementos son indispensables para explicar el sentido y significado de estas interacciones. Moreno (1994), parte de esta metodología y aborda los núcleos temáticos a una valorización de construcción de ideas mutas en la relación maestro-alumno aquí el sujeto deja de ser un archivo de información y se transforma en un agente activo y constructor de su propio aprendizaje.

La enseñanza individual implica una relación dual maestro-alumno. Esta relación es de neutralidad y objetividad, aunque implique una mera relación de emisor y receptor.

Sin embargo, siguiendo la misma línea respecto a la contemporaneidad de las relaciones M-A dentro el aula, se va construyendo nuevas perspectivas, ya que dan un giro hacia el desarrollo libre, la labor de guía, de tutoría y de estructuración de situaciones nuevas que propia el profesor hacia camino del aprendizaje del alumno; en él fomentará la capacidad para descubrir, de imaginar y de crear alrededor de sus intereses y motivaciones.

⁷ Propuestas dirigidas a las interacciones pedagógicas de las interacciones en el aula por Gillbert.

Finalmente, la interacción grupal de este tipo (activo-dinámico-interaccional) se plantea como una ayuda para poder establecer los vínculos afectivos, e intelectuales tanto con el maestro como con el alumno, de este modo el proceso enseñanza-aprendizaje tendrá un sentido más óptimo y eficaz.

De acuerdo con los temas abordados en este capítulo, referentes a la Psicología y su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje, ahora es justo ahondar y puntualizar no sólo las conexiones de estos dos áreas, más bien para una mejor comprensión aterrizar estos preceptos en el desarrollo de la Educación específicamente a nivel Primaria (el cual será abordado para este trabajo, en el capítulo 2), conocer sus programas, planes de estudio, métodos, técnicas de enseñanza-aprendizaje y sus avances y logros en los actores principales de conocimientos (niños), por ello en el siguiente capítulo se planteará para tener un panorama más amplio, lo que compete a la Educación en México, modernización y corrientes pedagógicas para vincularlos con el proceso de construcción de conocimientos.

CAPITULO 2

LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO A PARTIR DEL SIGLO XX

...el propósito central y prioritario del Plan Nacional de Desarrollo es hacer de la educación el gran proyecto nacional.
Plan Nacional de Desarrollo¹.

La sociedad mexicana vive momentos de cambio y oportunidades, que el Plan Nacional de Desarrollo caracteriza desde cuatro transiciones de índole demográfica, económica, política y social. A partir de la convicción de que la educación debe ser un elemento clave para el desarrollo cultural del país y para el fortalecimiento de la soberanía nacional, así como para la construcción de una inteligencia individual y colectiva. Las personas son el recurso más valioso de una nación y es la educación el medio por excelencia para desarrollar sus capacidades.

La Educación en México hoy en día es uno de los instrumentos básicos para transmitir la cultura, valores, formas de convivir, además de conformar una de las instituciones más importantes para el desarrollo de la sociedad, y principalmente del ser humano. Es así, que su evolución que ha tenido desde sus inicios a principios del siglo XX, la han llevado a transformarse en un nuevo sistema educativo que tiene como principal objetivo plantear las condiciones necesarias para permitir al niño ampliar sus facilidades de desarrollo más completos.

Sin duda, la educación en México es una gran estructura donde interaccionan las cuestiones políticas, sociales, culturales y económicas; de esta forma y como en toda sociedad moderna, la educación es considerada en forma unánime como factor de primera importancia. Así se ha reconocido en México, desde sus inicios como país independiente.

En esta misma línea, la Educación ha sido un parte aguas en la historia, una exposición crítica del desarrollo y del progreso, en ese sentido se tiene que considerar, si se ha suministrado una imagen histórica, amplia y comprensiva, tres órdenes de acontecimientos estrechamente vinculados entre sí; al respecto Larroyo (1987), señala que **la vida real de la educación, las teorías pedagógicas y la política educativa**, son aspectos trascendentales para ubicar el objeto de estudio de la Educación en México.

A continuación se muestran tres aspectos, donde Larroyo (1987), resalta elementos importantes para la educación:

1. El hecho de la Educación: La educación como hecho, posee un sentido humano y social. Consiste en un proceso por obra del cual las generaciones jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, los hábitos y experiencias, las

¹ Programa Nacional de Educación 2001-2006. Política de Fomento a la Investigación Educativa. Acciones hoy para el México del Futuro.

ideas y convicciones, en una palabra, el estilo de vida de las generaciones adultas. En los pueblos primitivos, la educación se manifiesta como una influencia espontánea del adulto sobre el niño y el joven. Con el tiempo, se advierte la importancia de este hecho, y nace la preocupación de intervenir en la formación de la prole.

En efecto, tras la educación primitiva, de carácter difuso y espontáneo, ha ido apareciendo, al correr de los tiempos, un conjunto de actos e instituciones enderezados a desenvolver conscientemente la vida cultural de la juventud. En esta etapa del proceso, la educación toma la forma de una influencia intencionada: se realiza a voluntad sobre las generaciones jóvenes y es ejercida por personas especializadas, en lugares apropiados y conforme a ciertos propósitos religiosos, políticos, económicos, etc.

No obstante que la educación intencionada significa un avance en el desarrollo de la sociedad, la educación natural y espontánea, nunca desaparece. Hay más: existe un carácter común en todo proceso educativo. Ya sea espontánea o reflexiva, la educación es un fenómeno mediante el cual el individuo se apropia en más o menos la cultura (lengua, ritos religiosos, costumbres morales, sentimientos patrióticos...) de la sociedad en que se desenvuelve, se adapta al estilo de vida de la comunidad en que se desarrolla.

2. Teoría y técnica de la educación: Una etapa de la vida de la educación es el nacimiento de la teoría pedagógica. Primero, espontánea o deliberadamente se educa; después se observa y se reflexiona sobre ello, y poco a poco se va gestando un concepto acerca de la esencia, fines y método de la educación, que en el curso de la historia se convierte en una teoría pedagógica. Más tarde, recogen las nuevas generaciones esta teoría, que suelen poner en práctica (*arte educativo*), de donde se sacan nuevas experiencias para transformar o reformar la inicial teoría. Así se encuentra teoría y práctica en relación, y así se van desarrollando en el tiempo la teoría y la técnica de la educación.

La teoría pedagógica describe el hecho educativo; busca las relaciones de este con otros fenómenos; lo ordena y clasifica; indaga los factores que la determinan, las leyes a que se halla sometida y los fines que persigue. El arte educativo, por su parte, determina las técnicas más apropiadas para obtener el mejor rendimiento pedagógico: es una aplicación congruente de la ciencia de la educación.

3. La política educativa: Hecho y teoría de la educación se encuentran en íntima relación con la cultura de cada época. Con la vida del Estado, del Poder Público, la educación mantiene peculiares vínculos. El Estado trata de orientar y dirigir la educación; dicta normas y disposiciones para regular la vida educativa del territorio en que gobierna. *La política educativa* es ese conjunto de preceptos, gracias a los cuales se establece una base jurídica, de derecho, para orientar y dirigir las tareas de la educación. En la vida contemporánea, la política educativa no se limita, ni con mucho a regular la vida escolar, sino abarca los dominios de la cultura en que se propaga la educación.

Después de esta breve exposición dada por Larroyo (1987), nos da pie a establecer nexos con la cultura y la educación integral, es importante resaltar a la educación como factor determinante para ser aprovechado en la medida en que proporcione respuestas a algunas de las necesidades fundamentales de la

juventud construyéndose desde edades muy tempranas. Los jóvenes requerirán oportunidades de empleo, integración y participación social, y de maduración afectiva. Estas oportunidades sólo podrán asegurarse con el desarrollo de la educación. Deberá diversificarse y mejorar el funcionamiento de las modalidades que, además de permitir el acceso a tipos y niveles superiores de educación faciliten la obtención de empleo y el tránsito flexible entre la formación y el trabajo. El desajuste que se advierte entre los procesos de maduración biológica, psicológica y afectiva, las tareas académicas y las responsabilidades sociales que demanda el compromiso de los jóvenes en direcciones con frecuencia divergentes, requerirán una atención especial y la complementación de esfuerzos, por parte de las instituciones educativas.

Sin duda, el desarrollo de la Educación en México tiene un sin fin de elementos por los cuales dialogar, discutir y analizar, por ello este capítulo tiene el propósito de ampliar el panorama sobre este tópico; conocer la evolución de la Historia de Educación en México básicamente a nivel Primaria, posteriormente analizar las propuestas de modernización que permiten al niño tener un mejor aprendizaje hasta la actualidad y finalmente la manera en que influyen las corrientes psicopedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al final de este capítulo se analizarán los temas abordados para aterrizar en algunos puntos que nos llevarán a reflexionar sobre la educación dirigidas hacia el plano de la comprensión, este capítulo es imprescindible en la realización de este trabajo, ya que nos darán elementos hacia la construcción de nuestra propuesta (Kaufman, 1980).

2.1 Esbozo general de la Historia de la Educación Primaria en México.

La educación primaria, cuando se proporciona en todo el país, es base para la identidad nacional. Ese proceso se realiza concretamente al poner al alcance de cada uno de los individuos los medios indispensables para su comunicación con los demás, al informarles sobre las características del medio físico del territorio nacional; al ilustrarles acerca de los procesos sociopolíticos que han venido forjando la historia del país. Todo ello crea en los individuos la conciencia de formar la historia del país. Todo ello crea en los individuos la conciencia de formar parte de una comunidad nacional, y hace surgir en ellos las actitudes que propician el rico proceso de socialización en todos los planos.

La educación primaria no descuida los conocimientos acerca del cuerpo humano, sino que favorece el desarrollo físico de los individuos; da atención especial al cultivo de las aficiones artísticas y estéticas, complemento indispensable de un desarrollo integral. Con toda razón la sociedad otorga a la educación primaria una importancia sin par. De hecho, teniendo un carácter primordial, representa una base de sustentación de la identidad nacional.

Desde los albores del México independiente, nuestros gobiernos se plantearon la necesidad de generalizar la educación primaria en toda la nación. Esta preocupación, en el transcurso del México moderno, ha venido traducéndose en realización cada vez más explícitas la luz del artículo tercero constitucional, el cual prescribe a la educación como un derecho de todos los habitantes del país.

Desde hace 60 años² el Estado Mexicano emprendió el encauzamiento de sus mejores esfuerzos hacia la creación de una infraestructura suficiente que posibilitara la oferta de servicios educativos a todos los niños del país. Ese esfuerzo culminó en 1980, cuando mediante el *Programa Primaria para todos los Niños*, se expande a lo largo de territorio nacional los servicios educativos necesarios que hacer posible cursar la educación primaria completa a todos los niños demandantes; este programa que en conjunto con el de castellanización de indígenas y el de educación básica para adultos, integra la acción gubernamental denominada Educación para todos, la cual es promovida con objeto de llevar la educación a los grupos de mexicanos marginados que tradicionalmente habían sido relegados por el sistema educativo (Solana, 1994).

El Programa Primaria para Todos los Niños sostenía como principal objetivo, lograr que todos los niños con edades entre 6 y 14 años tengan la oportunidad de ingresar a la primaria y la posibilidad de terminarla, así como mejorar la calidad de su educación, además tenían como centrales preocupaciones lo que es el contenido y el método de la educación, así como todos aquellos elementos involucrados a la vida del educando y del educador, un eje mediador para la educación primaria mexicana es que se forja la nacionalidad y base de la vida solidaria y democrática.

Se establecieron las siguientes estrategias generales:

- Propiciar la participación en el Programa de los gobiernos estatales y municipales, así como de la comunidad en su conjunto.
- Alcanzar el equilibrio educativo entre los estados y dentro del mismo.
- Impulsar la desconcentración administrativa de la SEP mediante el fortalecimiento de sus delegaciones generales en cada espacio.
- Crear una coordinación nacional del Programa, con un año de duración, para sentar las bases de operación del mismo, mejorar los sistemas de asignación de recursos y detectar los principales programas que afectan a la educación primaria, además de proponer soluciones al respecto.

Con la construcción de este programa para estos años se tuvo como meta el incorporar a todos los niños en la educación primaria (Memorias SEP 1970-1980).

La decisión de intervenir activamente en materia educativa no sólo responsabiliza al Estado de ofrecer la educación a todos los mexicanos, sino también lo hace en garantía de que la educación impartida responda a las metas nacionales. El ser depositario de la función rectora en materia educativa confirma para el propio Estado su papel preponderante en todos los ámbitos de la vida nacional y esto último, a su vez otorga a la educación el papel de fundamento y guía de la transformación social, económica y política de México.

En 1921 se funda la Secretaría de Educación Pública como el instrumento revolucionario par cumplir esos fines. En efecto, la Secretaría retoma y transforma los propósitos que se fijarán instituciones semejantes, como la Dirección General e

² A partir de los 60's la educación comenzaba a tomaba un sentido más completo sobre el desarrollo del niño, ya que en el período de Díaz Ordaz (1964-1970) señala "La educación no es sólo información; es descubrimiento, autodescubrimiento y desarrollo de las potencias del ser humano; es formación, conformación, adiestramiento y realización de la personalidad del educador" (Memorias 1970-1980).

Instrucción Pública, fundada por Gómez Farías o el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en la segunda mitad del siglo XIX; supera la polémica y las dubitaciones sobre el control y financiamiento de la educación, porque afirma la autoridad federal; reafirma con hechos el dominio del Estado sobre los contenidos educativos y, sobre todo, se convierte en agente definitivo de la ampliación de los beneficios educativos a la población rural y de la renovación de principios métodos y organización que asegura la formación de una cultura nacional que propusiera, apoyara y diera razón de ser a los cambios que el país comenzaba a experimentar (ob.cit.).

Las inquietudes, temas y preguntas de ese impulso inicial permanecen hasta nuestros días. La Secretaría siempre se ha preocupado por ofrecer modalidades educativas que permitan la extensión generalizada de la educación primaria, por hacer que el proceso educativo que permitan la extensión generalizada de la educación primaria, por hacer que el proceso educativo no sea únicamente un transmisor de conocimientos, sino también un creador de actitudes y valores nacionales, por tratar de que la materia sea medio privilegiado del desarrollo social, y pro suministrar iguales oportunidades educativas, de igual calidad, o a la ciudad y al campo.

Las primeras y concretas respuestas ofrecidas por la educación nacional a esas preocupaciones permanentes de la Secretaría fueron las misiones culturales, la escuela rural como casa del pueblo, la formación de bibliotecas escolares, el impulso a las expresiones artísticas regionales. Y tanto los maestros rurales, primero tomados de la propia comunidad y después formados en las escuelas normales, como el apoyo de las comunidades fueron los elementos esenciales de esos primeros resultados.

Dichos logros y características crean la base y la confianza suficientes para que el país pueda proponerse en 1959 el Plan de Once años, cuya meta principal fue dar educación a todos los niños del país. El plan supero sus metas cuantitativas al casi duplicar la matrícula, aunque la oferta generalizada de educación no pudo ser cumplida sino hasta 1980, pues la dinámica del crecimiento demográfico superó los cálculos relativos a la posible demanda educativa (Memorias SEP 1970-1980).

El plan no se redujo a la construcción de aulas y a la rehabilitación de las ya existentes, el aumento del número de maestros y a la ampliación de la cobertura de la primaria; también cuidó la calidad de la educación impartida; así lo atestiguan los libros de texto gratuitos. Ahora bien, el contenido y método de la educación primaria fueron desde siempre preocupaciones de responsables gubernamentales, maestros y de la sociedad entera: simples e trató de vencer el reto de ofrecer una educación de tal calidad que estuviera estrechamente vinculada a la vida del educando. En efecto, de una escuela que en las primeras décadas del siglo XIX solo enseñaba la lectura, escritura, rudimentos matemáticos y religión por medio de un sistema de cooperación entre los alumnos, se fue pasando a la ampliación de disciplinas impartidas y al uso de métodos educativos que permitiesen una estrecha relación entre la vida cotidiana de los educandos y lo enseñado en el aula. La escuela objetiva en el porfiriato, la rural den la Revolución, las doctrinas pedagógicas de la acción y de los centros de interés, son

asumidas por las diversas generaciones de maestros que tratan de responder al reto de unir vida y educación.

Para cumplir ese reto, variados fueron los medios y actividades que se pusieron en práctica, a saber: programas y planes de estudio lo más adecuado posible a la realidad del alumno, realización de congresos pedagógicos, comisiones, publicaciones dedicadas a la educación, escuelas experimentales, etc.

Una vez contemplados los proyectos y planes educativos, México se ve rodeado de una herencia pedagógica formada por las experiencias de miles de maestros y las innovaciones metodológicas de sus pedagogos, y por la reflexión y doctrina de sus pensadores, pudo al fin, con las instituciones encargadas de propiciar la calidad educativa y sobre todo con el libro de texto gratuito, intentar reformas educativas de carácter nacional que permitieran llevar al aula lo mejor de las experiencias y novedosas de la educación.

Los retos fundamentales de los cuatro últimos lustros han sido mantener y ampliar la cobertura educativa y lograr que los valores que dan sentido a la educación primaria se mantengan en las nuevas circunstancias de México. Muchas han sido las respuestas a estos problemas. En lo administrativo la tendencia básica ha sido la búsqueda de sistematización y la desconcentración de decisiones; en la creación de alternativas para ampliar la cobertura educativa, los instructores comunitarios han impartido educación primaria completa a miles de niños pertenecientes a localidades muy pequeñas y dispersas, al delimitar por áreas el programa de estudios ha sido otro e los intentos y logros para mejorar la calidad de lo enseñado (Memorias SEP, 1978-1982).

La resultante de la historia educativa del país es importante; México contemporáneo ha recibido de las generaciones que lo precediendo una educación profundamente nacional. Nacional no solo en sus contenidos y doctrina que la sustentan, sino también en cuanto a que el país ha sido precursor de técnicas y métodos pedagógicos, en construcción de escuelas, en desarrollo de modalidades administrativas y en sistemas de planeación aplicados al quehacer educativo.

El sistema educativo en su historia muestra en el fondo una verdad que fundamenta la confianza en el futuro: cada vez que los mexicanos se han propuesto algo en materia educativa, lo han logrado y lo han hecho con eficiencia. Los errores, los decaimientos e incluso la traición a la obra educativa aparecen nuestra historia como meros accidentes pasajeros, pues el impulso educativo de la sociedad toda y en particular de maestros y alumnos supera en el hacer y acontecer diarios lo que pudiese estar mal resuelto.

Los antecedentes de la educación primaria, lo hoy vivido y el futuro deseado valoran a los mexicanos y les dan confianza en sí mismos. La primaria no sólo ha entregado el descubrimiento y amor por México a todos los que han tenido el privilegio de cursarlas, sino que también ha probado nuestra capacidad para el éxito. De la educación primaria puede decirse, sesenta años después, lo que **José Vasconcelos** afirmó al inaugurar el edificio de la Secretaría de Educación Pública:

“...justo es hacer constar que los planos, los materiales, la ejecución, todo lo que aquí se ve es obra exclusiva de mexicanos. No se aceptaron los servicios de un solo operario extranjero, porque quisimos que esa casa fuese, a semejanza de la obra espiritual que ella debe abrigar, una empresa genuinamente nacional en el sentido amplio del término...” (Solana, 1994, pág. 73)

La calidad educativa, sin embargo, no es una mera resultante de un conjunto de insumos cualificados; supone, ante todo, un ideal de mejoría y participación por parte de sus agentes y usuarios. La realización de este ideal formado de imaginación, entusiasmo, amor y responsabilidad por la tarea docente deberá ser preocupación prioritaria del sector. La información y formación sobre el sentido de la tarea educativa, el estímulo justo para quienes en sus acciones demuestran entrega y la cooperación de la sociedad para el apoyo y reconocimiento de los mejores serán los aspectos centrales que fortalecerá la calidad de la educación.

Los retos fundamentales de los cuatro últimos Lustrros han sido mantener y ampliar la cobertura educativa y lograr que los valores que dan sentido a la educación primaria se mantengan en las nuevas circunstancias de México.

Es así, que en los 80's se comienza a crear programas de investigación e innovación educativas, realizados por docentes y administrativos, de tal forma surge la innovación de los propios elementos del sector educativo y que éste, por tanto, los acepte, promueva y utilice, y con ello, se mantiene la dinámica de superación de la primaria hasta alcanzar el nivel de calidad educativa que se merece.

2.2 La Modernización de la Educación Primaria a partir de los 80's.

Actualmente entra en cotidianidad hablar de modernización y más específicamente en el área de modernización educativa; acerca de ello han sido varios los profesionales y especialistas interesados en el área. Uno de los participantes trascendentales en esta modernización educativa esta centrada principalmente en los docentes, ellos han vivido esta últimas reformas, han observado las expectativas, las aplicaciones y la tecnología real, estas últimas ubicadas en el contexto más importante, el cual es el salón de clases.

Si bien, el docente participa activamente en el desarrollo del niño escolar, se denota que tiene una perspectiva diferente a los demás especialistas, por ello en este apartado rescataremos la importancia que tiene para el enseñante lo concerniente a la Modernización Educativa, tomando como referencia la aportación de Rodríguez (1991), “hacer un comentario acerca de la modernización implica reconocer que el término *modernización* es vago, impreciso y de uso polisémico; de lo que se desprenden las diferentes interpretaciones que se le dan y las diversas posturas que se adoptan al respecto. Tomada de un Diccionario Enciclopédico, la autora coincide con la definición del término como la “**acción de modernizar**”, a su vez, modernizar significa “**dar forma o aspecto moderno a cosas antiguas**”. Como estas definiciones no son tan específicas, encontramos que moderno significa “que existe desde hace poco tiempo; que ha sucedido

recientemente; lo que en cualquier tiempo se ha considerado contrapuesto a lo clásico” (p.89 y 2494)³

Al trasvolar el significado del término modernización a la educación, se entiende que se pretende dar forma o aspecto moderno a la educación antigua o tradicional; pero en la realidad no se considera que sólo se pretenda dar la forma o el aspecto solamente, ya que el discurso político pretende que los cambios propuestos en la modernización educativa sean a fondo y de calidad.

Esto lleva a considerar que tanto el maestro se identifica con el discurso; qué tanto se autodescubre como parte de, como protagonista y promotor responsable; si se considera a si mismo como agente del cambio propuesto por la modernización educativa.

Es interesante destacar que la modernización educativa tiene como propósito elevar la calidad de la educación, Osuna y Maliachi (en: Ruano, 1993), equiparaban a la calidad de la educación, que significa por consecuencia, elevar la calidad de vida y no sólo la de los alumnos y sus familias sino también la de los docentes⁴ ya que personalmente se considera que un salario que pague la labor del verdadero maestro no existe, pero sí sería muy conveniente que se otorgue un salario justo aunque no sea “modernizado” pero si satisfaga ampliamente las necesidades del docente y sus familias.

El cambio debe ser total, debe partir desde la formación de maestros, pasando por los maestros en servicio y las autoridades educativas quienes hoy más que nunca deben reconocer que:

“La modernización es concebida como un instrumento de transformaciones educativas profundas; un cambio cualitativo y un movimiento con múltiples exigencias” (Rodríguez, 1991, pág. 82).

Sin embargo, la modernización de la SEP que se presentó durante el Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988)⁵ estableció también la descentralización de la educación básica y la normal, con el objeto de mejorar la eficiencia y la calidad de la educación. El proceso comprendió los siguientes pasos: 1) crear comités consultivos para la descentralización educativa en los distintos estados de la república; 2) modificar el reglamento de la SEP que convertía sus delegaciones generales en los estados en Unidades de Servicios Educativos por Descentralizar (USEDES); 3) establecer la coordinación general para la descentralización en dos direcciones generales, una de los administrativo y otra de enlace y coordinación. Este plan Nacional de Desarrollo (1983), estableció tres propósitos fundamentales para el sector educativo: promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana, ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación, y mejorar la prestación de los servicios en estas áreas (Meneses, 1997).

³ Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado de Selecciones del Reader's Digest, México: Editora mexicana, (1981).

⁴ Osuna y Maliachi. “Hacia una concepción nacional sobre la calidad de la educación”; en Graciela Ruano Ruano (comp.). **El reto del futuro: mejorar la calidad de la educación**. Antología: educación y sociedad, pass. Guadalajara: Taller tipográfico ISIDM, 1993.

⁵ **Plan Nacional de Desarrollo**. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1983.

De acuerdo con estos propósitos, la Revolución Educativa Básica fijó los siguientes objetivos:

- a) Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes.
- b) Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso de los mexicanos a la educación, con atención prioritaria a las zonas y grupos más desfavorecidos.
- c) Vincular la educación y la investigación científica y tecnológica con las necesidades del país.
- d) Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal.
- e) Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deporte y recreación.
- f) Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo.

No obstante, estos objetivos planteados en este periodo de Plan de Desarrollo, La Ley General de Educación, promulgada en 1995, amplía y refuerza algunos de los principios establecidos básicamente en el artículo tercero constitucional.

En mayo de 1992, las autoridades educativas federales, los gobiernos de los 31 estados de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) suscribieron el **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**.

Las partes firmantes se comprometieron a reorganizar el sistema escolar, replanteando el federalismo educativo. Ello significó la transferencia del control de los servicios federales de educación básica al ámbito estatal. A partir de entonces, los gobiernos de las entidades son responsables del funcionamiento de todas las escuelas de su jurisdicción. El gobierno federal, a su vez cedió los establecimientos escolares con todos los elementos técnicos y administrativos, bienes muebles inmuebles, derechos y obligaciones, así como los recursos financieros utilizados para su operación. La federación se comprometió a transferir recursos suficientes para que cada gobierno estatal estuviera en posibilidad de ofrecer el servicio educativo a su cargo con la cobertura y calidad necesarias. La Secretaría de Educación Pública conserva transitoriamente la dirección y operación de los planteles de educación básica en el Distrito federal.

El segundo compromiso del acuerdo fue la reformulación de los contenidos y materiales de la educación básica, que habría de comprender en adelante los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Los planes, programas y libros no había sido modificados en casi 20 años y sus contenidos resultaban ajenas a las necesidades de formación básica de los niños y jóvenes del país. Los nuevos programas y materiales empezaron a utilizarse y difundirse ampliamente a partir de año lectivo 1993-1994. Cabe destacar que tanto los contenidos educativos como los recursos didácticos son objeto de revisiones continuas y se mantiene permanentemente actualizados⁶.

El propósito de la reforma curricular es que los alumnos adquieran los conocimientos y desarrollen las capacidades y aptitudes básicas para su desenvolvimiento posterior. Mediante *un proceso en el que se busca que el*

⁶ Perfil de la Educación en México, SEP. México, D.F., (1999).

educando aprenda a aprender, se despierte en los niños y jóvenes una disposición favorable al aprendizaje continuo, así como la capacidad de asimilar experiencias y contenidos educativos de diversa índole. Los planes y programas de la educación básica hacen énfasis en el manejo de la lengua oral y escrita y en la resolución de problemas matemáticos en contextos cambiantes. Esto constituye la base para una ecuación a lo largo de la vida.

El acuerdo destacó el papel fundamental del maestro en el proceso educativo, al proponer, como un tercer punto, la relevancia de la función magisterial. Esto se ha traducido, entre otras cosas, en el crecimiento real de las percepciones de los profesores y en el establecimiento de las condiciones que permitan la actualización permanente de los educadores y su desarrollo profesional. El Acuerdo Nacional constituye un paso fundamental para el desarrollo educativo nacional. Ponerlo en marcha requirió un amplio proceso de concertación, aprendizaje y cambio. Su continuidad descansa en la disposición de las partes a enfrentar cotidianamente los nuevos retos de manera corresponsable (Ornelas, 1995).

2.3 Proceso de Educación Primaria en la actualidad.

En enero de 1995 el gobierno de la República presentó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que establece los objetivos, las estrategias y las acciones que orientan la gestión educativa en la actual administración. El programa recoge los principios y lineamientos plasmados en el artículo tercero constitucional, la Ley General de Educación y el Acuerdo Nacional, al tiempo que los traduce en políticas y cursos de acción definidos que responden a la situación de nuestro país en la actualidad.

El programa señala como los principales desafíos del sector educativo para el año 2000 la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. En materia de educación básica destaca el propósito de proporcionar un servicio de calidad a todos los niños y jóvenes que la cursan. Por este medio, se busca alentar el desarrollo integral de las personas, dotándolas de competencias para aprender con autonomía, fomentar los valores personales y sociales que constituyen la base de la democracia. La evaluación de las principales variables de la educación básica permite prever que la meta del año 2000 será superada. La prioridad es que todos los niños que ingresen a la primera hayan cursado al menos un año de instrucción previa.

Para lograr estas metas, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 establece una serie de estrategias y acciones fundamentadas en la corresponsabilidad de los diversos órdenes de gobierno en el proceso educativo (Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000):

- Con el propósito de alcanzar la equidad en las oportunidades de acceso a la escuela y en el rendimiento educativo, el programa plantea una serie de estrategias y medidas encaminadas a favorecer a la población en desventaja: indígenas, jornaleros agrícolas y comunidades marginadas del país. De esta forma, se buscará fortalecer y ampliar el alcance de los programas compensatorios dirigidos a los niños de las escuelas con mayores rezagos, y

participar en la puesta en práctica de estrategias multisectoriales de combate a la pobreza extrema, en coordinación con las autoridades de salud, nutrición y desarrollo social, entre otras.

- En materia de contenidos curriculares para la educación básica, destaca la necesidad de poner a prueba y actualizar permanentemente los planes de estudio, a fin de elevar la calidad de la enseñanza que se imparte. De igual manera, los libros de texto gratuitos serán objeto de revisión y renovación continua.
- Se establece, además, la necesidad de difundir información entre maestros y padres de familia sobre los propósitos educativos que se persiguen en cada grado y nivel, así como apoyar a los profesores en el conocimiento y la puesta en práctica de los planes y programas de estudio.
- La formación y la actualización permanente de los profesores constituye una de las más altas prioridades del Programa de Desarrollo Educativo. Estos objetivos se sustentan en el convencimiento de que los maestros son factores decisivos de la calidad de la educación. El programa establece el compromiso de efectuar una transformación profunda en el sistema de formación inicial de los profesores que incluya el fortalecimiento académico de las escuelas normales. De igual forma, en él se anuncia la operación de un programa de actualización destinado al personal en servicio de los tres niveles de la educación básica y la instalación de 500 centros de Maestros, equipados con bibliotecas y recursos audiovisuales y de informática para apoyar esa actividad.
- El programa señala la necesidad de contribuir a la creación de una auténtica cultura de la evaluación entre los diversos agentes involucrados en el proceso educativo, mediante la construcción de un sistema nacional cuyo propósito sea medir en forma precisa los resultados de la educación. Asimismo, se propone alentar la investigación educativa con el fin de sustentar la toma de decisiones estratégicas sobre bases mejor fundamentadas.
- Destaca, además, el reforzamiento de las funciones y capacidades de planeación en las entidades federativas y el desarrollo de sistemas de información acordes con la realidad de la federación de la educación básica.
- En materia de organización y gestión escolar, el programa establece el propósito de alentar un trabajo más articulado y corresponsable entre los maestros, directivos, supervisores escolares y la comunidad. Con este fin, el proyecto escolar se convierte en un útil instrumento mediante el cual la escuela define sus objetivos, establece sus metas y genera compromisos compartidos. Esto significa que será necesario impulsar las funciones directivas y de supervisión y orientadas hacia el apoyo a la gestión escolar.
- El programa de Desarrollo Educativo sugiere el uso intensivo de los medios de comunicación masiva y el manejo de información como recurso para llevar los servicios educativos a la población que carece de ellos, y al mismo tiempo, ampliar las posibilidades de la educación de tipo regular (Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000).

De acuerdo con las atribuciones que le confiere la ley, la SEP establece los planes y programas de estudio para la Educación Primaria; su observancia es de

carácter nacional y general para todos los establecimientos escolares, públicos y privados.

El plan y los programas de las asignaturas de la primaria tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para que los niños:

- a)** Desarrollen las habilidades intelectuales y los hábitos que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana, tales como la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y la selección de información, y la aplicación de las matemáticas en su vida diaria.
- b)** Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y con el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
- c)** Se forme éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
- d)** Desarrolle actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo (Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000).

Los contenidos de esta enseñanza son el medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral. El término *básico* no significa la reunión de conocimientos mínimos o fragmentados, sino un *conjunto de conocimientos y habilidades que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad crecientes*. Por ello, el plan y los programas tienden a estimular las habilidades necesarias para el aprendizaje permanente, la adquisición de conocimientos asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. La escuela primaria debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de la información. En la medida en que se cumplan con eficacia esas tareas, será posible atender otras funciones.

El *plan de estudios de la educación primaria* prevé un calendario anual de 200 días laborales, con una jornada de entre cuatro y cuatro horas y media de clases efectivas al día. Las asignaturas que se imparten en primero y segundo grados son: Español, Matemáticas, Conocimientos del Medio (trabajo integrado de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica), Educación Artística, y Educación Física. De tercero a sexto se imparten: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística, y educación física.

En el plan de estudios la prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral. Esto se fundamenta en la observación de que las deficiencias en la comprensión de lectura y el manejo escrito de la lengua limita el aprovechamiento de los alumnos en las demás asignaturas y son un antecedente del fracaso escolar. En 1995, la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Programa Nacional para el Funcionamiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Pública (Pronalees), con la finalidad de que los alumnos mejoren la

adquisición de las competencias básicas de lectura y escritura en los dos primeros grados y lograr que consoliden y ejerciten estas habilidades en los siguientes años (Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000).

En la misma línea, una de las materias que dentro del aula se le ha dedicado mayor tiempo, ha sido las matemáticas. La enseñanza de esta asignatura en la escuela primaria está orientada a que los alumnos construyan sus propios conocimientos y nociones abstractas a partir de experiencias concretas, en la interacción con los otros. Se busca que las matemáticas devengan en herramientas funcionales y flexibles para el niño, que le permitan resolver situaciones problemáticas de diversa índole. Para ello, es preciso que los alumnos se interesen y perciban estos aprendizajes como significativos. Se procura que las formas de pensamiento y representación propias de esta disciplina sean también aplicadas en el aprendizaje de otras asignaturas.

En ese sentido, se procura que todos los niños tengan acceso a los contenidos educativos, este proceso que inicia en 1993 y se concluye para 1999. De tal forma, con dichos contenidos se estará abatiendo el índice de reprobación, así como las calificaciones menores de 8.0; todos estos preceptos son trabajados principalmente por el maestro y el alumno; y apoyados por los padres de familia y especialistas en el área (psicólogos, pedagogos, etc.).

Cubriendo estos objetivos se esperaría que México llegue a ser el país que se esboza en la visión del **Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006**, no bastará con aumentar el número de escuelas e instituciones educativas. Se necesita cambios profundos en la manera de concebir la educación, sus contenidos, sus métodos y sus propósitos. A diferencia de lo que ocurría en la sociedad tradicional, los contenidos de la educación cambian y se desarrollan rápidamente; los medios para transmitirlos lo hacen a velocidad aún mayor; la sociedad en cuyo contexto se utilizarán los conocimientos, actitudes y habilidades que se desarrollen en la escuela se transforma también rápidamente; y lo más importante de todo, los alumnos son también distintos: más precoces, provenientes, en proporción creciente, de medios familiares que no pueden ofrecer el apoyo que recibían los alumnos de origen privilegiado que antaño eran los únicos en llegar a la educación.

Por su naturaleza, que tiene que ver con la formación intelectual, afectiva y ética de las personas, las políticas educativas, más que otras, deben basarse en un desarrollo explícito y sistemático de su fundamento en ciertas apreciaciones de la realidad y concepciones de los valores. El programa Nacional de Educación 2001-2006 es un espacio propicio para impulsar la conformación de un pensamiento educativo para el México del nuevo siglo. La construcción de un pensamiento educativo, que oriente la política pública no es por supuesto, una tarea exclusiva del gobierno es también una tarea colectiva de maestros y académicos, de educadores y estudiosos de la educación: filósofos, historiadores, pedagogos, psicólogos, sociólogos, antropólogos y otros investigadores. Sin embargo, el citarnos básicamente en la Educación Básica (es decir a nivel primaria), para el periodo 2001-2006 se proyecta lo siguiente:

Un futuro social promisorio requiere de una educación básica de buena calidad. Aspiramos a que todos los niños y jóvenes del país aprendan en la escuela lo que requieren para su desarrollo personal y para convivir con los demás, que las

relaciones que ahí se establezcan, se sustentan sobre la base del respeto, la tolerancia y la valoración de la diferencia, que favorezcan la libertad, que contribuyan al desarrollo de la democracia y al crecimiento de la Nación.

Una educación básica de buena calidad no es solamente una legítima demanda social, constituye también una condición para un desarrollo nacional justo y equilibrado. La información disponible muestra que, en términos generales, el mayor bienestar se asocia con una escolaridad alta y que, por el contrario, aquellos grupos de población o personas que no tienen acceso a la escuela o no concluyen la educación básica viven en situaciones precarias y tienen menores posibilidades de aprovechar las oportunidades de desarrollo (Plan Nacional de Educación 2001-2006).

Por este motivo, sociedad y gobierno debemos comprometernos en la construcción de una educación básica de calidad que desarrolle las facultades de las personas -sensibles, intelectuales y afectivas y que amplíe las posibilidades de realización y mejoramiento de los seres humanos, en sus dimensiones personal y social, y los faculte para el ejercicio responsable de sus libertades y sus derechos, en armonía con los demás. En suma, habremos de trabajar para asegurar el ejercicio pleno de derecho a la educación de todos los mexicanos, consignado en el Artículo Tercero de la Constitución. Por esta razón, la justicia educativa y la equidad en el acceso, en el proceso y en el logro educativo son propósitos y compromisos principales del Gobierno Federal en materia de educación básica. En la consecución de estos propósitos todos tenemos un papel activo que jugar y nadie es ajeno a la responsabilidad de contribuir al logro de los objetivos que perseguimos en este ámbito. Además de la acción decidida de todos los órdenes de gobierno -federal, estatal y municipal-, se suma la de los distintos sectores que participan en la tarea educativa: el personal docente y directivo de las escuelas, las madres y los padres de familia, los medios de comunicación y las organizaciones sociales y políticas.

Los profesores afrontan una responsabilidad de gran magnitud en el aula: la formación de los niños y niñas que reciben bajo su cuidado la oportunidad y el reto de contribuir a la construcción de su futuro. De acompañar e impulsar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, el desarrollo de sus habilidades de pensamiento, alimentar su curiosidad natural y su gusto por el estudio, retarlos y alentarlos a hacer el esfuerzo y superarse siempre. Un buen maestro sabe tratar a todos los niños y jóvenes con la dignidad y el respeto que merecen, puesto que en la escuela no solo se aprenden los contenidos del currículo, también se construye la autoestima de los alumnos y se desarrollan prácticas de convivencia y trato con los demás que habrán de trascender fuera del espacio del aula y constituyen el sustrato de su formación ciudadana. Los niños en la escuela se forman para la vida.

Una educación básica de buena calidad requiere también de escuelas y aulas en buenas condiciones materiales, con el equipamiento necesario para desarrollar nuevas prácticas educativas. Especialmente, se requiere de escuelas que funcionen como unidades educativas, donde el logro de los aprendizajes se asuma como tarea y responsabilidad colectiva. Este tipo de escuela solo es posible cuando sus directivos se comprometen con la educación de sus estudiantes y el buen funcionamiento de la escuela, cuando

están convencidos de la necesidad de orientar la actividad de la escuela al logro de los propósitos de la educación y promueven la colaboración con las familias de los alumnos (ob.cit.).

Pero ello no solamente depende de la voluntad del maestro y de los directivos escolares, de su competencia y su responsabilidad; en buena medida es el resultado de las acciones de las autoridades educativas de todos los niveles, desde la supervisión hasta las autoridades estatales y federal. Los órganos de toma de decisión también deben establecer compromisos y planes de acción específicos para que la consecución de los propósitos educativos en el aula y en la escuela sea la tarea prioritaria.

El subprograma establece el rumbo, las metes y las acciones principales para alcanzar una transformación profunda de nuestras escuelas y de la tarea educativa en su conjunto. Su propósito no es solo enunciar los compromisos del Gobierno Federal, sino también establecer la orientación para articular las acciones de otros órdenes de gobierno y de todos los actores involucrados en la tarea educativa.

La realización de este programa corresponde, en primer lugar, a las autoridades educativas federales, pero también a las de cada entidad federativa y a las de las distintas zonas y escuelas del país. El logro de las metas propuestas interesa también a todos los sectores sociales y, especialmente, a las madres y a los padres de familia. La alianza entre gobierno y sociedad es un factor clave para alcanzar los propósitos de justicia y calidad que nos hemos propuesto para los próximos años.

A las acciones que aquí se presentan habrán de incorporarse otras que surjan de la iniciativa social y de la propia dinámica del sector. Es por ella que el subprograma de la educación básica nacional se presenta como una propuesta en continua renovación, flexible para su aplicación en distintos contextos y como respuesta a necesidades variadas, abierta a la construcción colectiva (Ornelas, 1995).

Los principales retos de la educación básica

El principal reto de la educación básica nacional es la desigualdad de oportunidades educativas que enfrentan los grupos de la población en situación de pobreza extrema y marginación, quienes con frecuencia pertenecen a grupos indígenas.

Para superar la falta de equidad en el acceso a los servicios de educación básica es necesario flexibilizar y diversificar los servicios a fin de apoyar a la población en situación de desventaja social a superar las limitaciones que con frecuencia afronta para que los niños y jóvenes asistan a la escuela, aun teniendo los servicios a su alcance.

Por otra parte, es preciso reorientar los esfuerzos y los recursos que se destinan a la educación para que su aplicación compense de manera efectiva los rezagos y carencias de la población en desventaja.

- El reto de la calidad y el logro de los aprendizajes es otro de los grandes desafíos que enfrenta el subsector de educación básica en la actualidad. La complejidad del problema obliga a buscar soluciones mediante la aplicación de estrategias y acciones diversos, pero articuladas y complementarias,

que tengan su expresión en el buen funcionamiento de la escuela y el logro de aprendizajes en el aula.

- La respuesta a los retos de la justicia y la calidad de la educación en buena medida depende de que se realicen las transformaciones que se requieren en la gestión del sistema educativo, lo cual, a su vez, representa un desafío importante. En adelante es preciso ampliar las bases de poder y de toma de decisiones en los niveles más cercanos al proceso educativo: el aula y la escuela.

Esto significa, entre otras cosas, incrementar la capacidad de gestión de los planes, de manera que funcionen eficientemente y logren sus objetivos. Al mismo tiempo, desarrollar mecanismos que garanticen la respuesta oportuna y adecuada a sus demandas y necesidades, por parte de las autoridades. Ampliar las bases de poder significa también que la escuela se abra hacia la búsqueda de nuevas formas de relación con la comunidad que la alberga (Plan Nacional de Educación 2001-2006).

Visión y Objetivos de la Educación Básica Nacional al 2025

Los cambios en la educación básica son necesariamente graduales, puesto que la formación de los educandos es un proceso que contempla numerosos aspectos, que toma tiempo -al menos nueve años de instrucción básica obligatoria- y su efecto se prolonga a lo largo de la vida. Además de las dificultades prácticas que representa modificar un sistema educativo tan grande como el nuestro, el asunto es complejo puesto que el reto de la educación es el de la transformación de la sociedad. Pensar en la educación que queremos es equivalente a reflexionar sobre la sociedad que deseamos, el futuro que esperamos construir. Los verdaderos cambios en la educación son silenciosos, se van construyendo día con día, en el trabajo cotidiano, esforzado y constante de miles de profesores y profesoras en el aula y en la escuela, de los padres de familia que apoyan los aprendizajes de sus hijos, de los directores, supervisores y personal de apoyo de las autoridades educativas.

Sin duda, el desafío más importante que enfrentamos en la actualidad es lograr que la educación que anhelamos se concrete efectivamente en el salón de clases y en la escuela. Para lograr esto es preciso emprender cambios importantes en las prácticas de enseñanza de los maestros y en las relaciones que se establecen en las escuelas y en los salones de clase. Es necesario también contar con un sistema educativo que genere las condiciones para que mejore la calidad de la enseñanza y permita que los niños y jóvenes aprendan lo que tienen que aprender. Nos hemos propuesto lograr que en los próximos años el ámbito de la educación básica nacional — los educandos y educadores, las autoridades, los planes, programas y métodos y las escuelas e instituciones — se transforme en un sistema abierto y dinámico, orientado a lograr, con el apoyo de los padres de familia y la sociedad, los propósitos que animan a la función de educar: que los niños reciban un servicio de calidad y

adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para su desarrollo, que aprendan a ejercer con responsabilidad sus derechos y sus obligaciones y que puedan seguir superándose a lo largo de la vida (Plan Nacional de Educación 2001-2006).

La calidad en la Educación Básica

Una educación básica de buena calidad esta orientado al desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar.

Una educación básica de buena calidad debe formar en los alumnos el interés y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de manera autónoma y autodirigida; a transformar toda experiencia de vida en una ocasión para el aprendizaje.

Una educación básica de buena calidad es aquella que propicia la capacidad de los alumnos de reconocer plantear y resolver problemas; de predecir y generalizar resultados; de desarrollar el pensamiento crítico, la Imaginación espacial y el pensamiento deductivo.

Una educación básica de buena calidad brinda a los alumnos los elementos necesarios para conocer el mundo social y natural en el que viven y entender estos como procesos en continuo movimiento y evolución.

Uno educación básica de buena calidad proporciona las bases para la formación de los futuros ciudadanos, para la convivencia y la democracia y la cultura de la legalidad.

En una educación básica de buena calidad el desarrollo de las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos son los propósitos centrales, son: las metas a las cuales los profesores, la escuela y el sistema dirigen sus esfuerzos.

Es así, que la Educación básica ya en las prácticas educativas en el salón de clases estará centrada en el aprendizaje y dirigidas a respetar la dignidad de los niños y los jóvenes para encauzarlos a practicar ellos mismos un trato respetuoso y tolerante con los demás. Las formas de relación que establecen el maestro y los alumnos y las que sostienen los educandos entre ellos mismos serán parte fundamental de la formación que recibirán: facultarán o limitarán su autoestima y modelaran el comportamiento que habrá de seguir en su vida adulta.

El ambiente en el aula alentara la participación activa de todos los alumnos, favorecerá el dialogo entre iguales y promoverá la tolerancia respecto de las diversas formas de ver el mundo.

En su práctica cotidiana en el salón de clases, el maestro estará atento a las desigualdades sociales y las diferencias culturales y brindará un trato adecuado a cada uno de los niños y jóvenes bajo su cuidado para garantizar que todos puedan alcanzar resultados educativos equivalentes. De igual forma, reconocerá y valorara el esfuerzo que realice cada niño y lo alentara a dar lo mejor de si mismo. El docente también contribuirá a dirimir los conflictos sin actuar injustamente, ayudará a los niños y jóvenes a entender las diferencias que existen entre

individuos y grupos, a combatir la discriminación y favorece la solidaridad y a brindar el apoyo a quienes están en situación de desventaja.

Además de la atención a la diversidad social y cultural, el trabajo del maestro en el aula y en la escuela responderá a las diferencias en los ritmos y necesidades de aprendizaje de los educandos, de modo que todos reciban el apoyo que requieren para lograr los objetivos de la educación. El ambiente en el aula favorecerá la atención diferenciada y la variedad de formas de aprendizaje posibles⁷.

En el siguiente capítulo abordaremos las distintas corrientes psicológicas que explican el desarrollo y aprendizaje humano, así como su influencia hacia el proceso de enseñanza aprendizaje.

⁷ Programa Nacional de Educación 2001-2006. **Política de Fomento a la Investigación Educativa**. Acciones hoy para el México del Futuro.

CAPITULO 3

ESBOZO SOBRE LOS MODELOS PSICOLÓGICOS QUE EXPLICAN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Antes de adentrarnos al tema de las corrientes y/o modelos psicológicos, es preciso esbozar sobre las cuestiones psicopedagógicas, éstas permiten estudiar a la persona y su entorno en las distintas etapas de aprendizaje que abarca su vida. A través de sus propios métodos estudia el problema presente vislumbrando las potencialidades cognoscitivas, afectivas y sociales para un mejor y sano desenvolvimiento en las actividades que desempeña la persona. La psicopedagogía es lo que permite descubrir la esperanza ante dificultades del aprender. Es el aliento fresco para los padres e hijos en la difícil tarea de crecer (Gordillo, 1999).

Otra de las acepciones que se rescataron hacia su estudio, es la prevención y corrección de las dificultades que pueda presentar un individuo en el proceso de aprendizaje, teniendo estos un C.I. intelectual dentro de los parámetros normales, para identificarlos como niños, con dificultades en su aprendizaje y no para su aprendizaje.

La intervención por medio de este profesional se suscribe en prevenir y corregir dificultades que se presentan en el individuo durante su proceso de aprendizaje, con el fin de desarrollar óptimamente los procesos pedagógicos, psicológicos, académicos y de aprendizaje en el individuo, por lo tanto se debe desarrollar a lo largo de la vida, también se pretende acompañar y orientar a los alumnos para que fortalezcan sus aptitudes, intereses, habilidades, y debilidades académicas para lograr un desarrollo idóneo.

Además, dichos modelos se encargan de estudiar el fenómeno de adaptación que implica el desarrollo evolutivo de la mente, con el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando a la vez técnicas y procedimientos hacia las necesidades principalmente del educando, mejorar los sistemas didácticos y pedagógicos.

Sin duda, las teorías sobre desarrollo humano, debido al carácter de la cultura, no son simples esfuerzos para comprender y codificar la naturaleza del desarrollo humano, sino que, por su propia esencia, también crean los mismos procesos que intentan explicar, confiriéndole realidad y haciéndolos conscientes a la comunidad. En este sentido, Bruner (1989), señala que una teoría del *desarrollo humano* constituye los conceptos y, en cierto grado, los hechos en los cuales se desenvuelve, aprende y construye su mundo el ser humano.

Además, las *“teorías del desarrollo”*, debido a la naturaleza de la cultura humana, también se convierten en prescriptas y sujetas a comprobación que fueran en su origen. Una teoría del desarrollo humano, por la misma naturaleza de nuestra especie, no puede ser exclusivamente una teoría sobre la naturaleza.

Es preciso considerar que la plasticidad del genoma humano es tal, que no existe una forma única en la que el ser humano se desarrolle, y que sea

independiente de las oportunidades de realización proporcionadas por la cultura en la que dicho ser humano nace y crece. Más bien, lo que supone es que existe una gran variedad de ajustes realizados gracias a esta plasticidad, y que las culturas prescribe y/o proporcionen vías de desarrollo entre estas posibilidades.

Por tanto, el señalar que una teoría del desarrollo es “independiente de la cultura” es hacer una afirmación equivocada. El lenguaje mismo con el que se hace esta afirmación muestra este ámbar cultural.

El desarrollo humano por si solo ha sido independiente del contexto cultural, por ello es importante puntualizar en las diversas teorías que explican el desarrollo, con el propósito de señalar sus principales precursores, y centrar nuestra atención básicamente en sus tópicos del aprendizaje.

No obstante, existen diversos teóricos que explican el desarrollo humano y el aprendizaje, por ello, este capítulo tiene como propósito abordar y exponer las ideas centrales de las teorías a las que aluden Jean Piaget, L.E. Vigotsky, J. Bruner, H. Wallon y D. Ausubel, este último nos muestra un panorama hacia el Aprendizaje Significativo y su repercusión en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

3.1. MODELO PSICOGENÉTICO DE JEAN PIAGET

Jean Piaget, estructuralista, consideraba como el aspecto más importante dentro de la psicología, la comprensión de los mecanismos del desarrollo de la inteligencia. No es que Piaget no acepte que los aspectos emocionales y sociales sean relevantes, sino que para él, la construcción del pensamiento ocupa el lugar más importante.

Según Piaget, el individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: por un lado, una **herencia estructural**, la cual parte de las estructuras biológicas que determinan al individuo en su relación con el ambiente; y por otro una **herencia funcional**, la cual va a producir y organizar distintas estructuras mentales que parten de un nivel muy elemental hasta llegar a un estadio superior. Este desarrollo se llama *génesis*, y por esto a la teoría que estudia el desarrollo de las estructuras mentales se ha denominado **Psicología Genética** (Gómez Palacios, 1990).

La originalidad de la psicología genética radica en estudiar cómo se realiza este funcionamiento (el desarrollo de las estructuras mentales) en sentido de cómo propiciarlo y, en cierto modo, estimularlo.

Sin duda, una de las funciones más conocida, tanto biológica como psicológica de esta psicología genética, es la **adaptación**. La *adaptación* y la *organización* forman lo que se denomina las *invariantes funcionales*, llamadas así porque sus funciones no varían durante toda la vida, ya que permanentemente tenemos que organizar nuestras estructuras para adaptarnos.

De estas invariantes funcionales, la adaptación es un estado de nivelación entre dos movimientos: el de **Asimilación**, que es la incorporación del medio a las pautas de conductas presentes; y el de **Acomodación**, que es el cambio en las estructuras intelectuales (esquemas) necesario para que la persona se adapte a las exigencias que le impone al ambiente. Es muy importante entender bien estos

movimientos, pues desempeña un papel primordial en su aplicación al estudio del aprendizaje. No obstante, es importante recordar que cuando se produce un desequilibrio, el organismo se ve forzado a cambiar los esquemas (es decir, sus estrategias) a fin de ajustarse a los requisitos del medio (adaptación). Cuando el organismo intenta adaptarse al ambiente con los esquemas ya existentes, se dice que la asimilación está en operación (Ausubel, 1970).

Estos movimientos de asimilación y acomodación se pueden repetir y de hecho se repiten constantemente. Esa repetición tiene como resultado facilitar la adaptación. A esta incidencia de invariantes funcionales Piaget (1980), la llama **esquemas de acción**. Los esquemas de acción se pueden automatizar y las acciones se realizan rápidamente.

Los esquemas de acción se pueden modificar, y de hecho, cada modificación de un esquema provoca una acomodación que permite la asimilación de situaciones más complejas, estos no son únicamente motores o visuales, pueden ser también intelectuales. Por ello la combinación de esquemas de acción es muy importante.

Durante el aprendizaje, la creación y modificación de esquemas de acción será lo que determine su aplicación y progreso. Finalmente, la generalización de tales esquemas se traducirá en un esquema real y significativo. Cuando los esquemas de acción son aplicados a situaciones idénticas, lo único que tiene que hacer el sujeto es repetir el esquema, de esta manera la acción se automatiza. Lo importante es que los esquemas se pueden aplicar a situaciones un poco diferentes.

No cabe duda que son un sin número las aportaciones más importantes de Piaget (1980), a la Psicología y a la Educación en general, el estudiar los esquemas de acción que caracterizan los diferentes estadios de desarrollo del individuo. Los primeros esquemas son sólo a nivel perceptivo y motor. Al crecer, el niño va introyectando muchas acciones en forma de imágenes mentales¹. Luego podrá simbolizarlas y no sólo recordar un movimiento o una acción, sino también traducirlos a lenguaje.

Piaget (1980), describió el desarrollo del niño, organizando bajo un determinado título, los esquemas que caracterizan cada una de las etapas que presenta el desarrollo.

Partiendo desde la perspectiva de Juan Delval (1989),² describe los cuatro estadios según Piaget del desarrollo humano:

- Ψ **Sensorio-Motor**: Este período comprende de los cero a los 18-24 meses de edad, su procesos de aprendizaje abarca específicamente la cuestión psicomotora (movimientos); los objetos de desarrollo están dirigidos hacia el seguimiento visual, la búsqueda de objetos y la permanencia de ellos.
- Ψ **Pre-operatorio**: El período inicia de los 18 meses hasta los 7-8 años de edad, llamado así porque se prepara al niño hacia las estructuras de pensamiento lógico-matemático; además se comienza a elaborar la construcción del mundo en la mente del niño, es decir, la capacidad de construir su idea de todo lo que le rodea. Dentro de este estadio se desarrolla el lenguaje, la percepción, la imitación, la imagen mental, el juego y el dibujo.

¹ Piaget nombra a las imágenes mentales también como representaciones.

² Delval, J. (1989) El Desarrollo Humano. México: Siglo XXI.

- Ψ **Operaciones³ Concretas:** Inicia aproximadamente de los 7 a 12 años de edad, aquí el niño comienza a transformar y construir estructuras mentales más complejas, se desarrolla la noción de conservación, clasificación, seriación y la de número.
- Ψ **Operaciones Formales o Lógico-Matemáticas:** Este estadio comienza aproximadamente entre los 11 ó 12 años de edad se produce otra transformación fundamental en el pensamiento del niño, que marca la finalización del periodo de las operaciones concretas y el tránsito a las operaciones formales. Se genera el pensamiento formal conocido como hipotético-deductivo, la reflexión, la interiorización de leyes y teorías, se construye estructuras más complejas y existe una mayor manipulación interna de los objetos que le rodean⁴.

Es así, que una vez señaladas los estadios por lo que pasa el niño según Piaget (1980), es de vital importancia resaltar sus implicaciones no solo referente al crecimiento y desarrollo humano, sino ya en el área aplicada como lo es la educación. Sin embargo, estos preceptos toman forma respecto a las interacciones que tienen maestro-alumno, en donde el profesor, es un humano que interactúa con el niño; el desarrollo del niño, desde la teoría piagetiana es un niño solitario que trata de resolver para si mismo las invariables en el mundo; por su parte el profesor lleva al niño desde el pensamiento pre-operacional al operacional, y éste al pensamiento formal, dando la libertad suficiente para explorarlos por si sólo (Delval, 1990).

No obstante, el enfoque psicogenético presenta una serie de concepciones y principios educativos centrados básicamente en: la autoestructuración, la competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual, el modelo de equilibración, el aprendizaje operatorio y enfatiza en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento, en donde el alumno es el constructor de esquemas y estructuras operatorios, y el profesor por su parte es el facilitador del aprendizaje y desarrollo.

En conclusión, es importante señalar que la teoría de Piaget es una de las precursoras en esquematizar el desarrollo del niño de forma paulatina y evolutiva; Delval (1989), señala que sus expectativas radican alrededor del desarrollo cognitivo del niño, éste que mediante una maduración de las estructuras mentales va desempeñando actividades que van de lo simple a lo complejo; sin embargo, para Piaget (1980), la construcción de la inteligencia va de adentro hacia fuera, la manera céntrica de ver el mundo, además conceptualizaba al niño de forma única e individual; el aprendizaje se elabora desde el interior del niño, él y nada más él genera, produce y externaliza su conocimiento. Esta visión del aprendizaje se limita y reduce; si bien aludía a elementos básicos de cómo el niño aprende,

³ Piaget, (1980) nos remite al concepto de Operaciones a toda aquella acción interiorizada o interiorizable, reversible y coordinada en estructuras de conjunto.

⁴ Es importante señalar que en este estadio de *Operaciones Formales*, el desarrollo intelectual puede describirse como un camino progresivo en busca de una mayor dependencia de principios lógicos y de una independencia, cada vez mayor, respecto de la realidad inmediata. El desarrollo se va produciendo conforme el sujeto va interiorizando más y más la realidad, consiguiendo así independizarse de las relaciones fácticas y logrando subordinar los datos fácticos a modelos de relación que ha construido en la mente (Piaget, 1980).

también olvido otros factores imprescindibles para su aprendizaje, como lo es su cultura, su contexto y la interacción con los otros, por ello consideramos pertinente conocer los estadios de desarrollo del niño con la finalidad de no perder de vista esta parte cognitiva de la que habla Piaget (1980), y así ser integrada a una visión más completa del proceso de construcción de aprendizaje en el niño.

3.2. L.E. VYGOTSKY, LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

Vigotsky, L.E., se interesaba radicalmente en el futuro y en cómo el niño se apropia del bagaje cultural con el cual construir mundos posibles. Al igual que Piaget, Vigotsky es un *Constructivista*, aunque se le acuña como el precursor del enfoque sociocultural. Pero pensaba que se utilizan los instrumentos de la cultura para crear el presente y futuro siendo uno de los instrumentos, la conciencia, que para él era esencialmente social; el sujeto adquiere de su **cultura** una serie de conocimientos que son propiciados por sí mismo y por su entorno.

Para Vigotsky (en: Bruner, 1989), la mente humana ni crece naturalmente, por bien alimentada que ésta sea, ni se encuentra libre de las trabas de las limitaciones históricas. Para él, *el crecimiento* es mucho más de afuera hacia adentro de lo que suponía para sus dos grandes contemporáneos (Freud y Piaget). **La inteligencia** consiste en la capacidad para comprender y utilizar los dispositivos intelectuales y lingüísticos, culturalmente transmitidos por la mente humana. Vigotsky reconocía que el lenguaje tenía el doble papel de representar el mundo, de comunicárselo a los demás, y en ambas formas, era un **lenguaje generativo**⁵.

Por tanto, el lenguaje, el arte, la infancia y la cultura son elementos importantes para los trabajos de Vigotsky, dichas inquietudes lo llevaron a pensar que el individuo crece, desarrolla su potencial y socializa por medio de la interacción con los otros; sin duda, habla de una forma externa de construcción del aprendizaje, pero que sucede con la parte interna del individuo, ante ello señala Vigotsky (1985), que la actividad que implica la transformación del medio a través de instrumentos viene a construir la conciencia. Esos instrumentos básicamente semióticos, permitirán la construcción del ambiente, la internalización a través de los signos, y la regulación de la conducta. Su efecto inmediato consistirá en tomar conciencia de los demás y, al tener conciencia de los demás tener conciencia de uno mismo.

Sin embargo, una de las atribuciones más relevantes hechas por Vigotsky hacia la psicología son las llamadas "**Funciones Psicológicas Superiores**", estas son la memoria, la inteligencia, y todos los elementos que en ellas intervienen, las cuales están desarrolladas a través de una actividad transformadora que permite al hombre pensar, reflexionar, inventar, imaginar y crear. Todo esto lo realizan mediante los instrumentos generados por dichas funciones, que permiten en cierta medida el dar significados y construir signos dirigidos hacia el lenguaje. Ese lenguaje va desde el lenguaje elemental, que

⁵ Vigotsky formuló una teoría generativa (referida al lenguaje generativo) en la que el hombre era ayudado por la sociedad para desarrollarse plenamente. La cultura actúa, por tanto, como capacitadora.

también compartimos con los animales, hasta el lenguaje superior, único del hombre, que alcanzará formas lingüísticas o semióticas abstractas en las que pueden formularse los modelos físicos, matemáticos, artísticos y musicales.

Para Vigotsky, el lenguaje proporciona un medio para clasificar los pensamientos de uno mismo sobre el mundo. En su teoría refiere al modelo del desarrollo radical y únicamente social. Para él, el niño desde el principio de su desarrollo colabora con otros, enfrentando a un mundo que es constituyente y está formado por procesos simbólicos. La naturaleza misma de este **Mundo Cultural**, cuyas regularidades deben dominar, está determinada por su codificación simbólico-social (Baquero, 2001).

Esta concepción de la evolución o desarrollo llevó a Vigotsky a estudiar la noción de aprendizaje. Señaló que las funciones psicológicas superiores (antes señaladas) son resultado de la comunicación, y que las herramientas básicas de la comunicación son los signos, que no son otra cosa que la acción interiorizada, Vigotsky explica que el significado y significancia que tienen los signos en la acción constructiva del aprendizaje se promueve mediante:

“Las primeras actividades directas del niño sobre los objetos lo llevan a modificar los movimientos reflejos. Pronto, la limitación física de esas acciones directas lo lleva a prolongar su mano a través de la mano del otro (generalmente de la madre) y así aprender a señalar. Rápidamente se constituye en el niño el gesto de señalar, que no es otra cosa sino el intento de asir y utilizar la reacción de la madre: el movimiento que antes estaba orientado al objeto, lo está ahora a la persona, (...) el movimiento de asir se transforma en acto de señalar” (Vigotsky, 1985, pág. 75).

Sin los otros, la conducta instrumental nunca llegará a convertirse en una intermediación significativa, en signo. Sin la conducta instrumental no habría materiales para realizar esa conversión. “Sin los signos externos no sería posible la internalización y la construcción de las funciones superiores” (Baquero, 2001, pág. 73). Es así, que las funciones psicológicas se refieren a la combinación de instrumentos, herramientas, signos o símbolos.

Vigotsky (1985), estructuró un esquema donde representaba la forma en como aparecían las funciones superiores. Estas no eran un producto de asociaciones reflejas del cerebro, sino resultado de una relación sobre los objetos, y especialmente sobre los objetos sociales.

*“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y mas tarde a nivel individual; primero entre personas (**interpsicológica**) y después en el interior del propio niño (**intrapsicológica**). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.” (Vigotsky, 1985, pág. 80).*

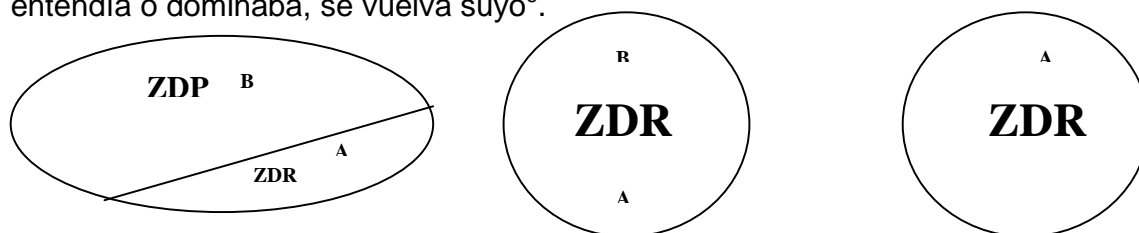
La explicación de la aparición de las funciones psicológicas superiores nos lleva naturalmente al estudio de su desarrollo, y el estudio de éste al del aprendizaje. La relación desarrollo-aprendizaje ha suscitado innumerables controversias y posiciones ente los teóricos de la psicología infantil. Algunos puntos relevantes alrededor de la utilidad para la educación son los siguientes:

1. La importancia de la acción transformadora del niño sobre los objetos.
2. La importancia del gesto, signo o símbolo como instrumento básico en la formación de la mente.
3. El hecho de que la internalización del lenguaje social y la transformación de ese lenguaje en personal, permite la toma de conciencia, es decir, la subjetivación del lenguaje.
4. La importancia de considerar la evolución del desarrollo como un proceso y no como una suma de reflejos o de reacciones parciales.
5. La posibilidad de aprender a partir de acciones transformadoras que pueden ser facilitadas por un instrumento externo (social), que a su vez permita la réplica y luego la toma de conciencia del significado del objeto.
6. La posibilidad de que el sujeto adquiera ciertos niveles de significación dependerá del nivel de desarrollo real en que éste se encuentre y de la habilidad para conjuntar el apoyo de otros desarrollos reales de sujetos que los ponen a su disposición, permitiendo la ampliación del nivel de desarrollo real al inmediato superior.

Es importante resaltar otro elemento significativo dentro de la teoría del Vigotsky (1985), lo que es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP); esta es concebida como el *modus operandi* (forma de experimentar) del niño para lograr su capacidad intelectual. La cultura proporciona los medios para saltar hacia el futuro, cultura que es creada por la historia y transmitida por los demás. Este es su vehículo transaccional fundamental en el desarrollo, y es para Vigotsky, el instrumento por medio del cual la cultura se reproduce a sí misma.

Este proceso, en el individuo se sitúa, según Vigotsky (1985), en la **Zona de Desarrollo Actual o Real (ZDR)** y evoluciona hasta alcanzar la **Zona de Desarrollo Potencial (ZDP)**, que es la zona inmediata a la anterior. Esta zona de desarrollo potencial no puede ser alcanzada sino a través de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar solo, pero le es más fácil y seguro hacerlo si un adulto u otro niño más capaz le prestan su **ZDR**, dándole elementos que poco a poco permitirán que el individuo domine la nueva zona y que esa **ZDP** se vuelva **ZDR**.

Es aquí donde ese prestar del adulto o del niño con mayores habilidades o conocimientos se convierte en lo que podría llamarse **Enseñanza o Educación**. Lo importante es que en ese apoyo mutuo se despierte en el niño la inquietud, el impulso y la búsqueda, para que aquello que no le pertenecía, ya sea porque no lo entendía o dominaba, se vuelva suyo⁶.



⁶ En esta representación se muestra a la ZDR de **A** es más pequeña que la ZDP de **B**, entonces **B** le presta a **A** su ZDR y logra que ahora la ZDP de **A** se vuelva ZDR y así reinicia el proceso.

Sin embargo, Vigotsky (1985), concebía a **La Educación** como una continuación del diálogo por el que se construye un mundo social de realidades constituyentes. La *conciencia del profesor*, y su capacidad para hacer que esta conciencia sea accesible a otros, como ayuda para lograr conocimiento y habilidades, es un punto crucial en su teoría. Es muy interesante que esta forma de diálogo sea el mismo proceso que crea la realidad históricamente condicionada por la cultura. Así, en esta organización, la educación llevada a cabo por el profesor, es una continuación de su propia cultura. *La educación "sin maestro", en su concepción, es imposible* (Lawiere, 1985).

No cabe duda, que Vigotsky (1985), estableció elementos trascendentales para la Psicología, como es la Escuela Histórico Social, la génesis y el desarrollo de las funciones superiores del niño, la cultura como la principal promotora del aprendizaje y el desarrollo de las capacidades cognitivas de éste. Además señala que el otro es un elemento circunstancial en el desenvolvimiento de cada individuo, así como el lenguaje es una herramienta que permite establecer estas interacciones y promueve construcción de la conducta social. En ese sentido, consideramos a esta teoría totalmente sociológica, ya que radica sus principios básicos en la actividad social del hombre y lo reduce a que todo aprendizaje es el resultado de una experiencia socializadora, de tal forma se declina hacia un ámbito puramente social y deja un poco de lado esta parte de construcción individual de conocimientos del individuo.

3.3. J. S. BRUNER Y EL DESARROLLO PSICOLÓGICO

Bruner empezó sus estudios del conocimiento con adultos, y luego procedió hacia abajo, primero con niños de edad escolar, luego con niños de tres años de edad, y finalmente con lactantes. Sus estudios con niños de 3 años le revelaron que los niños de esta edad, ya habían desarrollado estrategias para procesar información. Sus estudios con lactantes los hizo con el fin de conocer los orígenes de estas estrategias y buscar las raíces ó pistas iniciales del desarrollo de las funciones de orden superior (Gómez Palacios, 1990).

Su materia de estudio, estuvo enfocado al desarrollo de nuevas actividades en los niños, este fue el primer término, y por razones obvias, las aptitudes simples: chupar, alimentarse, ver, alcanzar y agarrar. Los tres aspectos o características clave de estas acciones que Bruner observó y formuló, estuvieron encaminadas hacia la intención, retroalimentación y estructura o patrón. El desarrollo de aptitudes manuales incluye un objeto que hay que aprender y alcanzar, y un conjunto de acciones parciales (actos componentes) que suelen ejecutar de muy diversas maneras, según sea la retroalimentación, por lo que los resultados no se pueden comparar con el objetivo sino hasta que dicho objetivo se alcanza. Todo el patrón de ejecución implica un programa de organización, es decir, un plan con un número determinado de reglas. Estas son también las características de la producción del lenguaje y de la solución de problemas; no obstante dichas características pueden reflejarnos como el ser humano construye y elabora su pensamiento, crea sus estrategias e instrumentos de aprendizaje.

Uno de los elementos trascendentales en la teoría de Bruner es la representación como *sistema de reglas por medio de las cuales* el individuo *conserva o representa* para un uso futuro, sus encuentros y experiencias con los diversos sucesos. Es una construcción del mundo; un modelo por el cual el mundo se hace presente en el sujeto. Esta representación ocurre en tres modalidades principales que van apareciendo por orden, según avanza la edad:

- 1) Modalidad de Acción representación por la acción, que se manifiesta desde los primeros años de vida;
- 2) Modalidad por Imágenes representación icónica, se presenta en niños de 5 a 7 años de edad;
- 3) Modalidad Simbólica representación por símbolos, se observa en niños de 8 a 10 años y se va reconstruyendo hasta la edad adulta. Cada modalidad o medio, tiene diversas variaciones parciales (Gómez Palacios, 1990).

En realidad, este es un modelo de uno ya establecido, ya que Bruner concibe el **Desarrollo Cognitivo** como la construcción que hace el sujeto de un modelo del mundo, que le permite entrar en contacto con su ambiente. El conocimiento, es el modo que tiene uno de conocer el propio mundo, reduciendo y organizando la complejidad hasta darle una forma que permite interactuar con él y utilizarlo. Este modelo permite comprender, desarrollar y profundizar sobre las relaciones de causa y efecto (Bruner, 1987).

Las características y limitaciones de nuestra naturaleza humana y de nuestro sistema neuromuscular influyen en nuestra modelación de la realidad. Pero también el exterior influye en ella. La cultura proporciona modelos estructurados que se imprimen en el individuo. También influye en la modelación de la realidad, el uso voluntario que de ella se hace, cuando el individuo adapta un modelo cultural a su propio uso. Bruner sugiere el término “**conceptualismo instrumental**” para hacer resaltar que los modelos se desarrollan en función del uso que se hace de ellos.⁷

Por otro lado, uno de los puntos importantes dentro de su propuesta de Bruner es el **Aprendizaje por Descubrimiento**, el cual uno de sus tópicos centrales radica en que Aprender descubriendo no quiere decir descubrir algo totalmente desconocido hasta ahora; quiere decir descubrir algo por sí mismo. Estos son los conocimientos más exclusivos, personales y más propios de la persona. **Descubrir** significa “reordenar o transformar la evidencia, de tal modo que se logre ir más allá de los datos organizados, y de esta manera llegar a otros conocimientos más profundos” (Bruner, 1989, pág. 85). Descubrir no significa encontrar verdades totalmente nuevas.

Después de estas acotaciones, Bruner comienza a interesarse por el Proceso de la Educación desde el principio de sus investigaciones sobre el desarrollo cognitivo.

Para Bruner, la “**Instrucción**”, “es, después de todo, el esfuerzo por ayudar o por darle forma al crecimiento. Al plantear la instrucción para los jóvenes, sería

⁷ En esta descripción Bruner toma la cultura como un medio de desarrollo y aprendizaje en el individuo, concepto que Vigotsky alude también al señalar que la cultura es un medio entre el individuo y su aprendizaje.

muy imprudente no atender a lo que se sabe acerca del desarrollo. Y una teoría sobre la instrucción, es en realidad una teoría sobre las diversas maneras en que se puede ayudar al crecimiento y desarrollo de la persona.

La esencia del proceso educativo radica en proporcionar auxiliares y diálogos para traducir la experiencia a sistemas más poderosos de conocimiento y de orden” (Bruner, 1989, pág. 154).

La educación formal es una necesidad en una sociedad compleja, en la que los niños y jóvenes no pueden aprender todo lo que se requiere para funcionar en el mundo adulto, observando e imitando simplemente a los adultos durante sus actividades de la vida diaria. Los niños tienen que aprender de palabra, más que por una mera demostración. El lenguaje reviste una importancia extraordinaria en la construcción que el niño hace de su mundo mediante la representación simbólica, y la primera educación consiste en gran parte en facilitar la adquisición de los sistemas simbólicos.

Una teoría de la instrucción tiene que ocuparse de las predisposición que se necesitan en el que aprende y que influyen en el aprendizaje; de estructurar los conocimientos de tal manera que el que aprende puede dominarlos; del orden en que los diversos materiales pueden presentarse; y de la naturaleza y momento oportuno de los premios y castigos para facilitar el aprendizaje.

Los conocimientos se pueden relacionar con el que aprende, estructurándolos de tal manera que aparezcan con toda claridad los conceptos y principios básicos. Estas ideas y principios fundamentales deben y pueden presentarse en una forma en la que el que aprende los pueda entender al nivel cognoscitivo en el que se encuentra (por acción, icónico o simbólico) y en una forma objetiva.

Sin embargo, dichos conocimientos adquiridos por los niveles cognitivos, requieren básicamente de un *Refuerzo*, este es concebido por Bruner como la **retroalimentación**, o *conocimiento de los resultados de las propias acciones*. El maestro, al proporcionar este “*conocimiento correctivo*” o información útil para el progreso del estudiante hacia una meta duradera, juega un papel muy importante en el aprendizaje. El aprendizaje que produce un sentido de logro y de competencia personal es su propio premio o recompensa, y un estímulo para hacer frente a problemas todavía más difíciles, ya que los triunfos anteriores proporcionan una base, con la finalidad de que el individuo pueda aspirar a un éxito continuo.

La educación tiene que redefinirse constantemente en el futuro a la luz de los conocimientos cada vez mayores que se van logrando de los humanos como especie, y del conocimiento cada vez mejor de la naturaleza del desarrollo mental individual. Un conocimiento más claro de cómo se puede acomodar el proceso de la educación a modo de representación que tiene el individuo aumentará la eficiencia y eficacia de la educación.

La educación debe insistir en desarrollar las aptitudes en un sentido amplio, sobre todo la aptitud para la imaginación espacial, la cual parece que conduce a puntos de vista innovadores con respeto al ambiente. Una tremenda acumulación de información, marcadamente específica con respecto a tiempo y lugar, no puede ser objeto de la educación. Bruner (1982), señala que es importante rescatar los principios y las bases que han desarrollado las ciencias de la conducta, más que en situarnos solo en datos y números históricos. La educación debe disponer de

recursos muy abundantes si es que ha de responder a las necesidades del cambio. Entre estos recursos está una psicología de la educación que sirva para el aprendizaje en los contextos escolares, y que sirva de base para una teoría de la instrucción.

3.4 HENRI WALLON, LA EVOLUCIÓN PSICOLÓGICA DEL NIÑO

Wallon fue influenciado por las concepciones de Neill, el cual se distinguió siempre por el fomento de una **Educación Integral** en la que los niños eran tratados como algo más que meros receptores de instrucción académica. Estos elementos fueron puntos clave para Wallon, ya que a partir de estos postulados comenzó a formular su Teoría de Desarrollo Psicológico alrededor del Aprendizaje Escolar, de ahí que concebía al *“niño como un todo integrado de funciones psicológicas que se desarrollan y educan al mismo tiempo que la personalidad, las relaciones sociales y el propio cuerpo, influyendo y siendo influida simultáneamente por todos estos aspectos”* (Estevan y Blasi, 1996, p.69).

Para Wallon (1975), el papel de las emociones en el desarrollo psicológico y en la educación de los niños es fundamental. **La Emoción** es lo que une a las personas y gracias a dicha unión señala, es posible el desarrollo de las restantes funciones psicológicas, incluida las intelectuales.

Centrándonos en su propuesta de **Desarrollo Infantil**, Wallon concibe al desarrollo “como una sucesión de conjuntos de estadios y fases, por los que atraviesa el ser humano”(Estevan y Blasi, 1996, pág 123). La sucesión de estadios esta regida por la llamada **Ley de preponderancia e integración funcional**, son periodos de tiempo en los que una determinada función psicológica es preponderante, es decir, periodos en los que una de entre todas las funciones psicológicas que se desarrollan de forma conjunta (Wallon estudia el desarrollo del niño como unidad y no como una función específica, como lo refiere, Piaget desempeña un papel central y organizador en el conjunto de la actividad del niño). Dicha función preponderante en curso va cambiando, no es siempre la misma, conforme se avanza en el desarrollo, se va cambiando de estado; Wallon especifica cuatro conjuntos funcionales básicos que van sucediendo en su función *preponderancia psicológica* según los estadios. Estos conjuntos son: La Afectividad, El Acto Motor, El Conocimiento y La Persona (Wallon, 1941, en: Estevan y Blasi, 1996); mientras que la sucesión de fases lo está por la llamada **Ley de Alternancia funcional**, si bien se había referido al desarrollo infantil como una sucesión de un sistema de estadio y fases, en los que una determinada *“orientación psicológica”* es la dominante en la actividad infantil.

Desde la concepción walloniana del desarrollo infantil, la Evolución psicológica del niño atraviesa generalmente los siguientes estadios:

- 1) **El estadio de Impulsividad motriz y emocional:** Comienza desde el nacimiento, es decir, desde que el niño entra en contacto con su entorno, este se distingue por una predominancia en la actividad motriz. Alrededor de los tres primeros meses de vida, la existencia del niño está dominada por una situación de total y absoluta dependencia respecto del entorno. Además, empieza a construir un mundo de afectividades y emociones con las personas que le rodean.

- 2) El estadio Sensoriomotor y Proyectivo: Este estadio se caracteriza por la orientación centrífuga (hacia fuera) de la actividad infantil. Durante el estadio **Sensoriomotor**, el niño actúa sobre los objetos de su entorno próximo, los explora, manipula y va aumentando su actividad psicomotora sobre todo en las actividades superiores. Por otro parte, el **Proyectivo** (2-3 años) se produce el paso del acto a la representación, imitación y simulacro. Según el razonamiento de Wallon, el niño necesita representar mediante la acción de las imágenes mentales (principio del pensamiento).
- 3) El estadio del Personalismo: El niño (3-6 años aproximadamente) de este estadio emplea reivindicando la existencia de su “Yo” (se conquista la *Autonomía Infantil*) ante los demás para después reclamar su aprobación, y finalmente darle forma con las conductas más características de aquellos que él admira. En ese sentido, es importante destacar que el “Yo” del niño es aún muy frágil, y además, extremadamente dependiente del entorno familiar.
- 4) El estadio del Pensamiento Categorical: Hacia los seis años los niños entra en el estadio del pensamiento categorial, de fase centrífuga (hacia fuera). La llegada al mismo viene anunciada por la creciente capacidad del niño para mantener su atención en torno a una actividad o tarea sin despistarse. Es lo que Wallon llama “*Autodisciplina Mental*”. Durante este estadio, la actividad infantil va estar centrada predominantemente en la adquisición y mejora de formas de pensamiento que permitirán al niño conocer con propiedad la realidad que le rodean.
- 5) El estadio de la Pubertad y de la Adolescencia: Estadio evolutivo se caracteriza por una orientación centrípeta (hacia adentro) de la actividad infantil, y por tanto, es una etapa dirigida a la construcción del “Yo” (crisis de la pubertad). Las transformaciones físicas que se operan en estos momentos, junto con el desarrollo de habilidades intelectuales más sofisticadas y de la conciencia de sí, desorientan al adolescente, que se embarca de nuevo en un proceso de búsqueda personal (Estevan y Blasi, 1996).

Sin duda, todas estas teorías que explican el desarrollo del niño nos muestran desde diferentes perspectivas como conceptualizan al niño y a partir de ahí como observan su evolución.

3.5 D. AUSUBEL Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En 1963, Ausubel acuñó el término “**Aprendizaje Significativo**” para diferenciarlo del aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo. A partir de ahí, el concepto de *aprendizaje significativo* se ha desarrollado hasta constituir el ingrediente esencial de la concepción constructivista del aprendizaje escolar. Además, dicho concepto ha generado diversas consecuencias para el ámbito de las situaciones escolares de enseñanza-aprendizaje.

“*Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje*” (Coll, 1989). La significación del aprendizaje radica en la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto. La atribución de

significado sólo puede realizarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de los esquemas de conocimiento pertinentes para cada situación.

Lo anterior supone que los esquemas de conocimiento no se limitan a la simple asimilación de la nueva información. Implica siempre una revisión, modificación y enriquecimiento para alcanzar nuevas relaciones y conexiones que aseguren la significación de lo aprendido. Esto, además permite el cumplimiento de las otras características del aprendizaje significativo: La funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos.

Un **Aprendizaje es Funcional** cuando una persona puede utilizarlo en una situación concreta para resolver un problema determinado, y se considera, además, que dicha utilización puede extenderse al abordaje de nuevas situaciones para realizar nuevos aprendizajes.

Bajo esta perspectiva, la posibilidad de aprender siempre está en relación con la cantidad y calidad de los aprendizajes previos y de las relaciones que se han establecido entre ellos. Por esto, cuando más rica y flexible es la estructura cognoscitiva de una persona, mayor es su posibilidad de realizar aprendizajes significativos.

La concepción de aprendizaje significativo supone que la información es integrada a una amplia red de significados, la cual se ha visto constante y progresivamente modificada por la incorporación de nuevos elementos. La memoria, aquí, no es sólo un cúmulo de recuerdos de lo aprendido sino un acervo que permite abordar nuevas informaciones y situaciones. Lo que se aprende significativamente es memorizado significativamente. La memorización se da en la medida en que lo aprendido ha sido integrado en la red de significados.

Por lo expuesto hasta ahora, parece deseable que las situaciones de enseñanza y aprendizaje persigan la realización del aprendizaje significativo, tanto como sea posible. Siguiendo esta lógica, es necesario señalar algunas condiciones indispensables para que el aprendizaje significativo se realice, ya que su aparición no es producto del azar sino de la confluencia de cierto número de condiciones.

En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, es decir, tiene que tratarse de información donde el contenido por aprender, sea significativo desde su estructura interna hasta la externa, ésta por supuesto debe contemplar las siguientes características: ser coherente, clara y organizada, sin arbitrariedades ni confusiones. La significación también abarca la forma en que se efectúa la presentación del contenido, la cual contribuye decisivamente en la posibilidad de atribuirle significado a la información, en la medida en que se pone de relieve su coherencia, estructura y significación lógica, así como aquellos aspectos que pueden ser relacionados con los conocimientos previos de los sujetos.

La segunda condición para que se produzca el aprendizaje significativo tiene que ver con los estilos cognoscitivos de los aprendices. No basta con que el material sea potencialmente significativo, se requiere además que el niño disponga del acervo indispensable para atribuirle significados. En ese sentido, el sujeto retoma de sus conocimientos previos y comienza a elaborar y construir su aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

Por último, para que sea posible el aprendizaje significativo es necesaria una actitud favorable a su realización. El aprendizaje significativo implica una actividad cognoscitiva compleja: seleccionar esquemas de conocimientos previo pertinentes, aplicarlos a la nueva situación, revisarlos y modificarlos, establecer nuevas relaciones, etc. Esto exige que el alumno este suficientemente motivado para enfrentar las situaciones y llevarlas a cabo con éxito.

Es sumamente importante que el maestro aproveche las motivaciones específicas que subyacen en los intereses, a veces momentáneos, de los niños con el propósito de aterrizar el aprendizaje hacia los contextos cotidianos y le permitan serle funcionales.

El docente debe saber aprovechar cada evento, cada acontecimiento que despierte intereses en el niño y los motive para dibujar, escribir un cuento o relatar una experiencia. De esta manera, el aspecto emocional se une a la estructura cognoscitiva en la actividad del aula; dentro y fuera del aula, construyendo el conocimiento de tal forma que el aprendizaje sea significativo (Gaona, 2001).

Con el fin de poder realizar lo anterior, el docente debe tener suficiente libertad para hacer flexibles sus programas y adaptarlos al interés que en ese momento se adecue a un grupo específico de niños; así como éste debe tener la misma libertad para ejecutarlos.

Es así que Ausubel elabora su **Teoría de Asimilación** donde señala que es el propio individuo el que mediante la actividad construye su propio conocimiento, haciendo hincapié que los medios para hacerlo son ilimitables y personales. Además considera al niño un ser activo, pensante, autónomo tanto en los aspectos cognitivos, sociales como en los afectivos, considerando que el niño no es un producto del medio ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una interacción entre éste y el medio, es así como el niño construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, fomentando a la vez su crecimiento personal, dando paso a un verdadero conocimiento de las cosas a través del aprendizaje significativo (Klingler y Vadillo, 1997).

Esta concepción supone que la información es integrada a una amplia red de significados, la cual constante y progresivamente modifica los anteriores y nuevos elementos. Esta construcción del aprendizaje demanda un desarrollo integral, desde la perspectiva co-educativa donde la familia, la institución y el medio que rodea al niño participe de forma activa, prestando atención al desarrollo cognitivo y psico-emocional matizándolo hacia un aprendizaje significativo como una propuesta cognitivo-afectiva.

Bajo esta concepción el papel del **docente** se define como un mediador entre el niño y el conocimiento, dentro del proceso de aprendizaje.

Otra de las cuestiones que maneja Ausubel en su teoría, radica básicamente en las dificultades educativas, la cual consiste en enseñar a los alumnos, por repetición, conceptos que no se articulan semántica y estructuralmente con las capacidades con que cuentan ya los aprendices, lo cual constituye también el motivo de su creciente desinterés por aprender. Propone, en cambio como una forma de despertar el interés en el aprendizaje, y por tanto, lograr la mayor retención de los conceptos, que la enseñanza se base en la dosificación adecuada

de los nuevos conceptos de tal manera que estos se integren coherentemente con la “estructura significativa” que los alumnos poseen.

Las ideas sobre la “**Palabra Generadora**”⁸, nos remite hacia la argumentación de David Ausubel y otros cognoscitivistas acerca del “Aprendizaje Significativo”, al respecto Jerome Bruner (1982), señala:

“...el niño no sólo adquiere la manera de decir algo, sino también un instrumento eficaz para combinar las experiencias, un instrumento que ahora puede utilizar para organizar las ideas de las cosas. Se ha observado que las palabras son invitaciones a formar concepto” (pág. 75).

Es así que a partir de la palabra se desarrolla en el niño diversas estructuras que van acercándose más y más hacia el Aprendizaje Significativo, desde la parte del Aprendizaje (niño), como de la Enseñanza (docente).

Sin duda, a lo largo de este capítulo hemos revisado diversas propuestas teóricas que han desarrollado sus teorías en base al aprendizaje, cada una expone al niño como protagonista en la construcción de conocimientos; sin embargo en esta última parte al trabajar a D. Ausubel y Aprendizaje Significativo nos reflejan un panorama amplio de cómo el niño adquiere el conocimiento no solo a nivel de estructura cognitiva, sino promueve la importancia de dar significado al material de estudio, con el objetivo de serle funcional en sus áreas de cotidianidad, como puede ser en casa, en sus juegos, y hacerla en gran medida realmente importante.

No obstante, el Aprendizaje Significativo tiene para este trabajo teórico una gran relevancia, ya que partimos de la idea que el enfoque mediante el cual se sostiene, el Constructivismo permite en el niño escolar dar significados resultados en todas las áreas de su desarrollo integral.

Finalmente, el Aprendizaje Significativo es una propuesta que intenta remover y revolucionar la Educación desde una perspectiva constructivista; estas teorías que aterrizan hacia la teoría de Ausubel, nos da pié a profundizar más sobre este tema, por ello es necesario elaborar en el siguiente capítulo lo correspondiente al Aprendizaje Significativo y al constructivismo para tener conocimiento de esta propuesta renovadora y crucial en el desarrollo del niño, la cual nos da más elementos para valorar todas las áreas de este actor del aprendizaje.

⁸ Mediante la actividad cognoscente y el lenguaje el niño promueve su propio ritmo de aprendizaje, es aquí donde se acuña el término de “palabra generadora”, en el cual el niño elabora estructuras a partir del lenguaje.

CAPITULO 4

EL CONSTRUCTIVISMO UNA PROPUESTA ALTERNATIVA AL MODELO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Con base en los avances de la Psicología Cognitiva, comprendemos mejor el pensamiento y el aprendizaje humano, sus mecanismos, inclinaciones y las circunstancias que le son favorables, los adelantos y reformas pedagógicas que han tenido lugar en todo el mundo, y que han contribuido para ampliar las oportunidades de comparar y sacar conclusiones acerca de la manera en la que se está dando la educación en nuestro país y así poder proponer cambios que nos lleven a acceder a una educación de mayor calidad. Pero desafortunadamente el fracaso en el uso de estos conocimientos es todavía una realidad palpable. Por ello en este capítulo daremos un esbozo general sobre el constructivismo y su repercusión para el proceso enseñanza-aprendizaje; además de establecer nexos con una de las propuestas pedagógicas que ha venido a reformar la educación en México, este es, el “**Aprendizaje Significativo**” elemento que va construyendo nuevas perspectivas y expectativas hacia la educación.

Históricamente la práctica educativa se ha apoyado con mayor fuerza en la teoría de estímulo-respuesta, de la psicología conductista (Morris, 1978). En este modelo pedagógico el proceso educativo contempla el desarrollo de toda una serie de estrategias basadas en el premio-castigo y en donde el aprendizaje es una formación no intencional de hábitos, los cuales se forman mediante el condicionamiento de estímulos que incrementan la probabilidad de que se de la respuesta deseada. En esta propuesta existe una relación sujeto-objeto donde lo que se espera del alumno es que sea pasivo, dócil y disciplinado, frente a un profesor que es quién decide, quien dicta y que se presenta como poseedor del conocimiento y autoridad. Evidentemente, la evaluación en este modelo se define como una mera medicación del saber, constituyendo un sistema de control para la acreditación. El programa esta diseñado esencialmente por el docente o la autoridad escolar dejando a un lado al principal protagonista, es decir al niño y la interacción que tiene con su medio, sin considerar básicamente los deseos, intereses y motivaciones del niño.

En esta práctica educativa es común y además desalentador observar que al final de los cursos escolares, la mayoría de los niños no posean los conocimientos que supuestamente deberían tener. Esto se ha dado a consecuencia de que la educación es presentada en forma difusa para el alumno, pues ésta únicamente se ha preocupado por el cumplimiento de un programa que lo abarque “todo”. Al respecto, Perkins (1992), atribuye las diferencias que se manifiestan en la educación a lo que él denomina “el conocimiento frágil” del cual se desprende cuatro aspectos importantes a considerar:

1. Conocimiento olvidado: en ocasiones, buena parte de los conocimientos simplemente se olvidan.
2. Conocimiento inerte: a veces se le recuerda pero es incierto, permite a los alumnos aprobar exámenes pero no se aplica en otras situaciones.
3. El conocimiento ingenuo: el conocimiento suele tomar la forma de teorías ingenuas o estereotipadas, incluso luego de haber recibido el alumno una instrucción nueva y más amplia, destinada especialmente a proporcionar mejores teorías y combatir estereotipos.
4. Conocimiento ritual: los conocimientos que los alumnos adquieren tienen con frecuencia un carácter que sólo sirve para cumplir con las tareas escolares.

Ante tal situación, la psicología cognitiva propone una práctica docente que sea más congruente a las necesidades de la educación, surgiendo así **el Constructivismo** como una postura de cambio, desde la cual se plantea que cada niño construye su realidad subjetiva. Desde esta concepción, la realidad es aquello que el niño va construyendo a partir de sus observaciones y reflexiones. Esta segunda posición refleja el principio central del constructivismo, donde se asume que el alumno es un ser activo que procesa constantemente la información y va construyendo su conocimiento. El constructivismo surge como una postura contraria al aprendizaje mecánico y ésta se centra en el principio de que los esquemas creados por los alumnos, con base en sus experiencias en el ambiente, son el fundamento del aprendizaje a largo plazo (Klingler y Vadillo, 1997).

Quizá los ejemplos más conocidos de teorías constructivistas en la educación sea las de Piaget (1970), y Vigotsky (1962) (en: Klingery Vadillo, 1997). La postura constructivista actual se alienta de diversas aportaciones de corrientes psicológicas, además de la Piagetiana y Vigoskiana: los esquemas cognitivos, Bruner y su postura del andamiaje del conocimiento, la Ausbeliana de asimilación y aprendizaje significativo

El constructivismo en la educación tiene como objetivo promover los procesos de crecimiento personal tomando en cuenta que el niño es un individuo con diferentes potenciales que deben desarrollarse.

En general, todas las aproximaciones constructivistas de la educación, coinciden en la participación activa del niño, consideran la importancia de tomar en cuenta las percepciones, pensamientos y sus emociones así como las del adulto, dentro de los intercambios que tiene lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en la preocupación de un aprendizaje significativo y no memorístico.

4.1 Antecedentes del Constructivismo

En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. Según Delval (1997), se encuentran algunos elementos del constructivismo en el pensamiento de autores como Vico, Marx, o Darwin, en estos autores, así como en los actuales exponentes del constructivismo en sus múltiples variantes, existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo

que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura; destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente de la mente.

Más tarde Kant (1787, en: Klinger y Vadillo, 1997), anticipó gran parte del constructivismo moderno: La asociación por sí sola no puede llegar nunca a nosotros mediante los sentidos, pues se considera como *un acto de la espontaneidad, de la imaginación*, y para diferenciarla de la sensibilidad debemos llamarle Entendimiento, entonces toda asociación, seamos conscientes o no de ella, es un acto de entendimiento, no podemos representar nada asociado con el objeto sin antes haberlo asociado, y entre todas las representaciones, la asociación es la única que no es dada por objetos, sino sólo puede ser realizada por el sujeto, porque es un acto de espontaneidad.

Si bien es ampliamente reconocido que la aplicación de las diferentes corrientes psicológicas en el terreno de la educación ha permitido ampliar las explicaciones en torno a los fenómenos educativos e intervenir en ellos, es también cierto que la psicología no es la única disciplina científica relacionada con la educación.

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

- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su interacción con los aprendizajes escolares.
- La identificación y la atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos, creativos y sociales.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos.
- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización, y distribución del conocimiento escolar, asociados al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, a través del manejo del grupo mediante estrategias de aprendizaje cooperativo.

Sin embargo, Hidalgo Guzmán (1996), asegura que “las concepciones constructivistas sobre el aprender en la escuela, incluyen necesariamente el nivel teórico (condiciones de inteligibilidad) y el del lenguaje significativo. El aprendizaje desde el constructivismo, propicia una síntesis de las formas en que se construyen los modelos teóricos del quehacer científico y los estilos en que se construyen los significados a través del uso cotidiano de la lengua” (pág. 24). En ese sentido, hace alusión a diversas proposiciones que se realizan sobre dichas concepciones constructivistas y su convergencia en el aprendizaje escolar.

- “El aprender, al construir lenguajes formales de las teorías formales de las teorías científicas, está en condiciones de desvelar los modelos epistémicos

que los dotan de racionalidad, y además tal construcción ocurre necesariamente mediante procesos significativos que exige poner en juego patrones de sentido compartido, de carácter cultural.

- La naturaleza de las estructuras mentales que hace posible la actividad cultural en tanto que refiere a la experiencia social subjetivada y además se corresponde con la lógica de los modelos epistémicos, esto es, la naturaleza de la actividad mental es lógica y significativa; es de orden y sentido, y refiere a la construcción social del lenguaje.
- La comunicación con sentido se propone como una estrategia para el aprendizaje significativo en el entendido de que se basa en la construcción colectiva de conocimientos, propios de las teorías científicas, para producir nuevas condiciones de entendimiento.
- En los procesos de aprendizaje real, la construcción de modelos conceptuales no es un fin por sí mismo, sino un soporte para el desarrollo de la capacidad discursiva de los alumnos, en tanto que las expresan en versiones explicativas y argumentativas, y se construyen de este modo en nuevos significativos.
- Un problema que dé lugar a procesos de aprendizaje, se construye colectivamente y de manera significativa; también se construye en las relaciones grupales, las estrategias heurísticas y las proposiciones explicativas, todo sobre la base de la experiencia social y la comunicación con sentido” (pág. 26).

De esta manera, Hidalgo Guzmán (1996), sintetiza lo siguiente: “El aprendizaje escolar posibilita acceder a una concepción de aprendizaje que da cuenta de la especificidad del protagonismo, en tanto que logra la convergencia del papel soporte de las estructuras mentales y su base en la experiencia social; de las formas de socialización constituidas en la cotidianidad del sujeto, fuente de la racionalidad y el sentido de la comunicación; y de los procesos constructivos de modelos conceptuales relevantes, así como de estrategias heurísticas para el desarrollo de la inteligencia, el logro de nuevas condiciones de entendimiento y actitudes razonables y sensatas ante los problemas de la vida” (pág. 26).

Pero si planteamos ¿Qué es el constructivismo?, podemos encontrar que desde las problemáticas que aborda, Mario Carretero (1993), argumenta lo siguiente:

“Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con los que ya construyó en su relación con el medio que le rodea” (p.21).

Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- ψ De los conocimientos previos o representaciones que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver.
- ψ De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento. Ante ello, Díaz-Barriga y Hernández (1999), señala que un sujeto cognitivo aportante que claramente rebasa, a través de su labor constructiva, lo que ofrece su entorno, como se muestra en la figura.

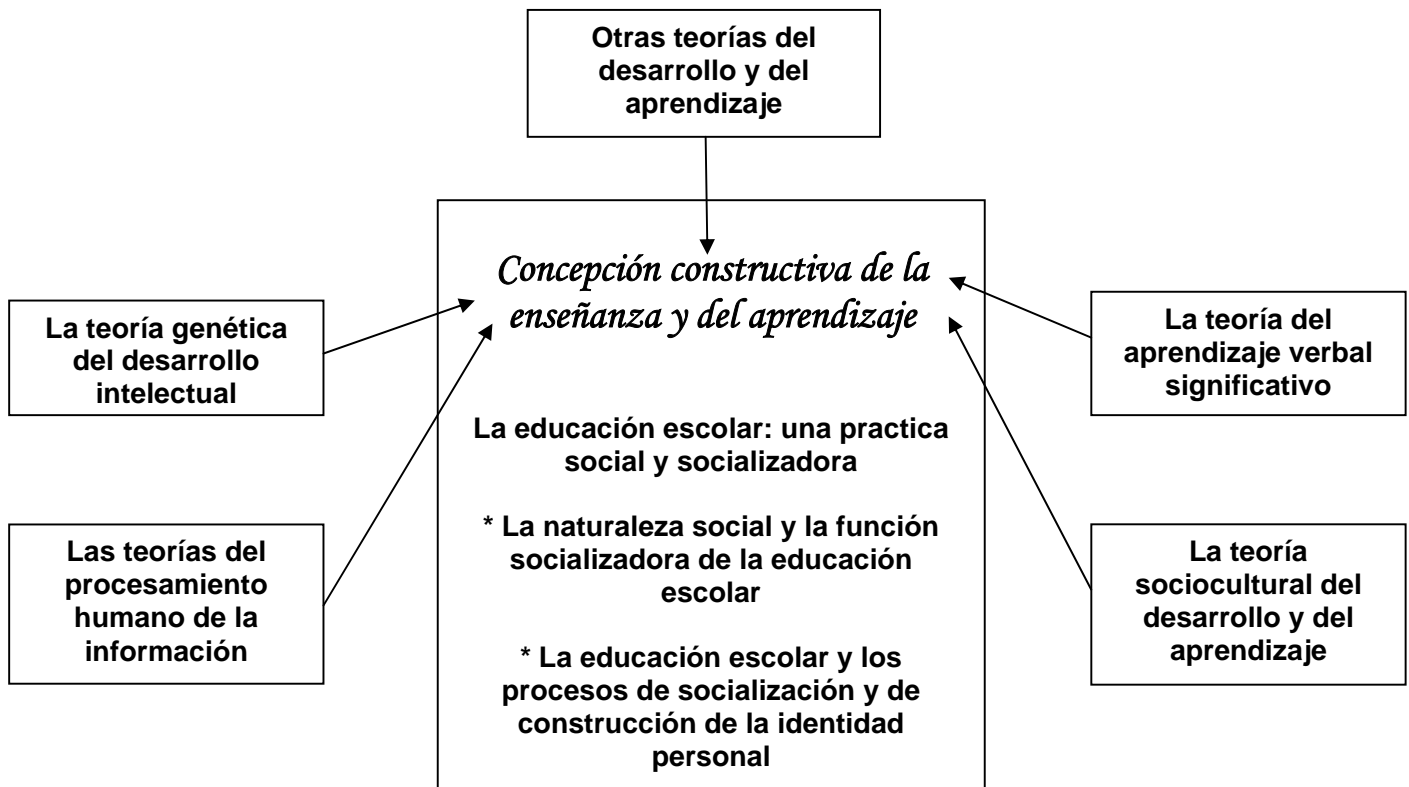


Fig. 4.1 Concepción constructiva de la enseñanza-aprendizaje y teorías que la

Fuente: Díaz-Barriga y Hernández, 1999.

No cabe duda que el constructivismo comienza a establecer una relación activa con el proceso de enseñanza-aprendizaje, manejando una serie de estrategias que van directamente hacia la autoconstrucción del conocimiento del niño y hacia la interacción mutua del aprendizaje fuera de contextos escolares. Sin embargo, la significancia de contenidos es un elemento básico para este enfoque constructivista, ya que conlleva al niño a generar su propio aprendizaje.

4.2 Principales Fundamentos del Constructivismo

Si bien es ampliamente reconocido que la aplicación de las diferentes corrientes psicológicas en el terreno de la educación ha permitido ampliar las explicaciones en torno a los fenómenos educativos e intervenir en ellos, es también cierto que la psicología no es la única disciplina científica relacionada con la educación.

No obstante, y reconociendo que debe matizarse de la forma debida la traducción de las teorías y hallazgos de investigación psicológica para asegurar su pertinencia en cada aula en concreto, la psicología educativa puede aportar ideas interesantes y novedosas, que sin pretender ser una panacea, puede apoyar a profesionales de la educación en su quehacer. A continuación presentaremos algunas de las aportaciones más recientes de la denominada concepción constructivista al terreno del aprendizaje escolar y la intervención educativa.

Para Díaz-Barriga y Hernández (1999), la concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirían de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva.

Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes:

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

El enfoque constructivista sintetiza la idea central de la enseñanza, está se resume en que *enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados*, permitirá al niño construir un aprendizaje más integral (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

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

Siguiendo en esta línea Perkins (1992), señala que la educación debe esforzarse por proveer en el niño un aprendizaje reflexivo en donde predomine el pensamiento y no la memoria, dicho aprendizaje permitirá al niño reflexionar sobre lo que aprende. Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como reproductor de los saberes culturales, así como también se rechaza la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos.

La construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo una relación entre

dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender bajo la concepción de contenidos, contribuye hacia la significación del aprendizaje, construyendo una representación mental a través de las imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimientos que se poseen previamente, esto se logra induciendo nuevos elementos. Así, el niño podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en su proceso instruccional. En todo caso, la idea de construcción de significados nos lleva a la teoría del *aprendizaje significativo*.

De acuerdo con Coll (1990, en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999), la concepción constructivista se organiza se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- 1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.** Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultura y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.
- 2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que posee ya un grado considerable de elaboración.** Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y defendidos una buena parte de los contenidos curriculares.
- 3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción de alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.** Esto implica que la función del, profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Desde esta concepción, la calidad de un proyecto curricular y de un centro escolar se relaciona con su capacidad de atender a las necesidades especiales que plantean los estudiantes. Así, una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden, y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora de desarrollo.

4.3 El constructivismo, una nueva perspectiva de la Educación

Si bien esta propuesta de enfoque constructivista a la educación ha venido realizando todo un marco de dinamismo y actividad para el individuo, entonces parece que el constructivismo debe ser concebido como una unidad de análisis más amplia que una teoría. Podemos hablar del constructivismo como una familia de teorías caracterizadas por una serie de atributos, producto de una convergencia en cuanto tienen algunos puntos fuertes y sólidos en común pero que, efectivamente, difieren en otros aspectos según algunas de las teorías que la sustentan.

El constructivismo es el producto de una combinación de teorías seleccionadas que constituyen, indudablemente, lo que Laudan (en: Baquero, Camilloni, Carretero, Castorina, Lenzi y Litwin, 2001), llama "Programa de Investigación" o "Tradición de investigación". Sin embargo, esto lleva al autor a proponer que los tradicionales aprendizajes curriculares que eran producto de la repetición y de la ejercitación mecánica y que tenían fácil resolución para la gran mayoría de los alumnos, los cual les permitía en muchos casos tener presuntos "éxitos escolares", deben ser necesariamente reemplazados por aprendizajes construidos por aprendizajes difíciles que generalmente caracterizaron a los alumnos talentoso orientados por maestros talentosos.

Esta propuesta que sostiene el enfoque constructivista al sistema educativo se mantiene como un desafío que, si no está bien resuelto desde el punto de vista didáctico y desde una fundamentación teórica absolutamente sería, rigurosa, creativa y atenta, se caería en un rotundo fracaso.

No obstante, al referirnos a la posición actual constructivista, no cabe duda de que se encuentra un momento de auge, tanto desde el punto de vista básico como aplicado. Es muy probable que esto se deba a la vinculación con los procesos de reforma y transformación educativa que han tenido lugar en la última década en numerosos países y que siguen produciendo efectos colaterales a veces no acorde con lo deseado. También es muy posible que tenga que ver con la creciente convergencia en cuanto a algunos supuestos epistemológicos básicos de posiciones distintas pero con cierto parentesco como las teorías vigotskianas, piagetiana y cognitiva ausbeliana (Baquero, 2001).

Sin embargo, Baquero (2001), asegura que las ideas constructivistas independientemente de que se utilicen o haya utilizado desde estos términos no son nuevas ni en educación, ni en psicología. Es más, tuvieron una expansión considerable en los años setenta y comienzo de los ochenta. Por aquel entonces, tiempo de dictaduras y a la vez de esperanzas cargadas de futuro, se libraba una batalla entre la llamada "enseñanza tradicional" y la renovación de la escuela mediante el arma de la enseñanza activa, la relación con la vida cotidiana y el aprendizaje del pensamiento. De esta manera se pretendió conseguir alumnos críticos y autónomos. Hace dos décadas ese conjunto de cosas que se englobaba bajo tal determinación lograban una cierta defensa mediante teorías conductistas y empiristas, que se enfrentaban a las ideas piagetianas y que mantenían que el aprendizaje dependía sobre todo de la estructuración de la disciplina a enseñar y de otras variables externas.

Sin embargo, surge la necesidad que dicha propuesta responda a las necesidades básicas de la enseñanza, ya que el objetivo de enseñar a pensar, esta precisamente reformulado en términos de enseñar a pensar sobre qué (es decir, sobre el contenido de aprendizaje). Ante ello, hacemos frente a estas cuestiones sobre establecer una relación fuerte y frecuente entre las posiciones constructivista y las didácticas especiales, con el propósito de optimizar el aprendizaje del sujeto cognoscente (ob. cit.).

4.4 Aproximación constructivista al proceso enseñanza-aprendizaje

Los principios fundamentales que sostienen este enfoque constructivista que ya han sido señalados con anterioridad, propone un nuevo panorama dirigido hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello, es importante resaltar la metáfora de andamiaje propuesta por Bruner (1970, en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999), que permite explicar la función tutorial que debe cubrir el maestro en interacción con el alumno. El andamiaje supone que en las intervenciones tutoriales, los niños deben mantener una relación inversa con la tarea de aprendizaje y las intervenciones del educando, con el propósito de lograr el objetivo educativo planteado. Pero la administración y ajuste de la ayuda pedagógica de parte del docente no es sencillo, no es sólo un cambio en la cantidad de ayuda, sino en su calificación. En ocasiones podría apoyar los procesos de atención o de memoria del niño, en otras intervendrá en la esfera motivacional y afectiva, o incluso inducirá en el alumno estrategias o procedimientos para un manejo eficiente de la información.

Para que dicho ajuste sea efectivo en las estrategias psico-pedagógicas, es necesario que se cubran dos características:

1. Que el docente tome en cuenta el conocimiento de partida del alumno.
2. El propósito de incitar a la discusión, reflexión y retos abordables que cuestionan y modifiquen dicho conocimiento. Finalmente, la meta de la actividad docente es incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma.

De acuerdo con Coll, Palacios y Marches (1990), el docente debe graduar la dificultad de las tareas y proporcionar al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto sólo será posible cuando el alumno con sus reacciones, indique al docente sus necesidades y su comprensión de la situación. Esto significa que en la interacción educativa no hay sólo una asistencia del docente al alumno, sino que el docente y alumnos gestionan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje en el mismo proceso.

Es necesario señalar que no se puede proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, el docente debe tener como eje central una actuación diversificada y plástica, que se acompañe de una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoye en una planificación cuidadosa de la enseñanza.

De este modo la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de la habilidad del docente para adaptar su demostración y descripción a las necesidades cambiantes del alumno. Para lograr lo anterior se requiere motivar

de forma conveniente al alumno y ofrecerle experiencias educativas pertinentes, estableciéndose una relación de enseñanza recíprocas dinámicas y autorreguladoras (Litwin, 2001).

Por otro lado, Baquero (2001), señala que existen cinco principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza-aprendizaje, en las que se da un proceso de participación guiada con la intervención del docente:

- 1) Se proporciona al alumno un puente entre la información de que dispone (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.
- 2) Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
- 3) Se traspasa de forma progresiva el control y la responsabilidad del docente hacia el alumno.
- 4) Se manifiesta una intervención activa de parte del docente y del alumno.
- 5) Aparecen de manera explícita las formas de interacción habituales docente y alumnos las cuales no son simétricas. Dado el papel que desempeña el profesor como tutor del proceso.

Gran parte del compromiso activo del docente ocurre cuando el niño no está presente en clase, en esos espacios el docente realiza una planificación y una evaluación muy cuidadosa para establecer un medio afectivo que conduzca a la participación de todos los niños; por lo tanto, él trabaja para crear un entorno variado y atractivo, que gire en torno a los intereses de los niños y que contenga materiales para que sé de él aprendizaje por descubrimiento y actividades creativas así como también habilidades y contenidos del aprendizaje significativo. (Frostig, 1986).

4.5 El aprendizaje Significativo desde un enfoque constructivista

A partir de los setentas surge la necesidad de estructurar una nueva intervención psicológica, desde las aportaciones de la psicología educativa cognitiva, retomando especialmente el movimiento cognoscitivista. Ausubel (1970), concibiendo al niño como un procesador activo de la información, propone que el aprendizaje debe ser sistemático y organizado, pues éste es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento, dado que el niño continuamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales etc. Desde esta concepción se considera factible que no todo el aprendizaje que ocurre en el aula deba ser descubrimiento. Antes bien, propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permita al niño un dominio de los contenidos curriculares que se imparten en la escuela.

Es evidente que la enseñanza en el salón de clases esta organizada por prioridades con base en el **Aprendizaje por Recepción**, por medio del cual se adquieren los grandes volúmenes de material de estudio que comúnmente se le presenta al alumno. El aprendizaje por recepción, en sus formas más complejas y verbales, surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del sujeto y se constituye en un indicador de madurez cognitiva. En la primera infancia y en la

edad preescolar, la adquisición de conceptos y proposiciones se realiza prioritariamente por descubrimiento, mediante un procesamiento inductivo de la experiencia empírica concreta.

En síntesis, el **aprendizaje significativo** es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación substancial entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes (ob.cit.)

La estructura cognitiva está integrada por esquemas de conocimientos, los cuales son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de objetos, hechos y conceptos (y de las interrelaciones que se dan entre éstos) que se organizan jerárquicamente. Lo anterior quiere decir que procesamos la información que es menos inclusiva (hecho y proposiciones subordinados) de manera que llegue a ser integrada por las ideas más inclusivas (denominadas conceptos y proposiciones supraordinadas).

Así, en algunas ocasiones aprendemos contenidos que tienen que ser integrados en esquemas más generales y abstractos; en otras, se aprenden precisamente conceptos integrados que aglutinan o subsumen cuestiones que ya se conoce.

De acuerdo con Gaona (2001), el aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información por aprender. Así, por ejemplo, cuando se aprende significativamente a partir de la información contenida en un texto académico, se hace por lo menos lo siguiente:

1. Se realiza un juicio de pertinencia para decir cuales de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva del aprendiz son las más relacionadas con las nuevas ideas o contenidos por aprender.
2. Se determinan las discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas.
3. Con base en el procesamiento anterior, la información nueva vuelve a reformularse para poderse asimilar en la estructura cognitiva del sujeto.
4. Si una "reconciliación" entre ideas nuevas y previas no es posible, el aprendiz realiza un proceso de análisis y síntesis con la información, reorganizando sus conocimientos bajo principios explicativos más inclusivos y amplios.

Desde estos parámetros es de vital importancia precisar que el Aprendizaje Significativo debe reunir varias Condiciones que lo posibiliten en el medio escolar: La nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación, actitud) de éste por aprender, así como la naturaleza de los materiales o contenidos educativos (Gaona, 2001).

Cuando se habla de que hay relacionalidad no arbitraria, quiere decir que el material o contenido en si no es azaroso, ni arbitrario y tiene la suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las demás ideas previas que los niños han aprendido anteriormente. Respecto al criterio de la relacionalidad sustancial (no al pie de la letra), significa que si el material no es arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado. Hay que aclarar que ninguna tarea de aprendizaje se realiza en el vacío cognitivo, aún tratándose de aprendizaje repetitivo y memorístico, pues éste puede relacionarse

con la estructura cognitiva, aunque sea arbitrariamente y sin adquisición de significados (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

Lo anterior resalta la importancia que tiene, que el alumno posea ideas previas como antecedentes necesario para aprender; ya que si ellos, aún cuando el material de aprendizaje este “bien elaborado”, poco será lo que se logre aprender. Es decir, puede haber “Aprendizaje Significativo” si el material responde a las necesidades significativas del niño, pero también puede darse la situación de que el niño pueda aprender por repetición ya que no está motivado o dispuesto a hacerlo de otra forma, o porque su nivel de madurez cognitiva no le permite la comprensión de contenidos de cierto nivel. En ese sentido se resaltan dos aspectos:

- Ψ La necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos, así como de disponer de algunos principios afectivos de la aplicación en clase.
- Ψ La importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas de ciclo vital de los alumnos.

Por otro lado, es imposible concebir que el alumno satisfaga tales condiciones si el docente, a su vez, no satisface condiciones similares: estar dispuesto, capacitado y motivado para enseñar significativamente, así como tener los conocimientos y experiencias previas pertinentes tanto como especialista en su materia como en su calidad de enseñante.

Si bien el docente en su estructura psicopedagógica cuenta con una serie de estrategias y técnicas que precisen el aprendizaje en sus alumnos, este no puede sostenerse si en su estructura interna no existe **MOTIVACIÓN ESCOLAR**, el cual constituye en primera instancia uno de los factores psico-educativos que más interviene en el aprendizaje.

El papel del docente en el ámbito de la motivación se centrará en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria al trabajo de clase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social.

La motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo – afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico. Son tres los propósitos perseguidos mediante el manejo de la motivación escolar (Gaona, 2001).

- A) Despertar el interés en el mundo y dirigir su atención.
- B) Estimular el deseo por aprender.
- C) Dirigir estos intereses y esfuerzos.

Sin duda, al hacer hincapié en las expectativas que hace el docente acerca del alumno, estas pueden influir en cierta medida en el logro académico, así como en la motivación y en la Autoestima de éste. No obstante, existe una serie de factores modificables que contribuyen a la motivación de los alumnos y los docentes, los

cuales pueden manejarse a través de su desempeño. Dichos factores modificables se refieren al de involucramiento de los alumnos en la tarea, a la afectividad de la situación, a los sentimientos de éxito e interés; así como a las sensaciones de influencia y afiliación al grupo.

La opinión de Díaz-Barriga y Hernández (1999), es que, el logro del aprendizaje significativo conlleva necesariamente esta disposición o voluntad por aprender, sin la cual todo tipo de ayuda pedagógica estará encaminada al fracaso. La motivación escolar condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante, la motivación escolar es un proceso básicamente afectivo (me gusta, o no).

Sin duda, los cambios motivacionales en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les transmite el profesor a través de sus comportamientos para con los alumnos y la información que les da sobre su desempeño. Estos mensajes pueden centrarse en los resultados así como en los procesos de aprendizaje.

La motivación de los alumnos y los mensajes que les ofrecen los docentes, manifiesta su carácter evolutivo, es posible observar que en la medida que los estudiantes crecen, se dan cambios sistemáticos en la frecuencia con la que reciben la información de uno u otro tipo y en el grado en el que la asimilan. El refuerzo social predomina como evaluación en la educación preescolar y los primeros años a nivel primaria (ob.cit.).

Estos elementos nos inducen a precisar la Función Promotora y Mediadora del docente en el proceso del Aprendizaje Significativo. Díaz-Barriga y Hernández (1999), sostienen que la función del docente no puede reducirse a la simple transmisión de la información, ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de concretarse a arreglar el ambiente educativo enriqueciéndolo, y esperando que los niños por sí solos manifiesten una actividad autoestructurante¹ o Constructivista. Antes, el docente representa un organizador y mediador del encuentro del alumno con el conocimiento. Dicha mediación puede caracterizarse cuando el docente es mediador entre el alumno a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al programa en general y al conocimiento que transmiten en particular, y por las actividades que tiene hacia el conocimiento. Entender como los profesores median el conocimiento que los alumnos aprenden en las situaciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda por qué los alumnos difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que aprenden.

En opinión de Díaz-Barriga y Hernández (1999), **Enseñar** no sólo es proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuales son ideas sus previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores se manifiestan frente al estudio concreto de cada tema; etc. La clase no puede ser una situación unidireccional, sino interactiva en la que el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí, formen parte de la calidad de la docencia misma.

¹ Díaz-Barriga y Hernández (1999) señalan que una actividad Autoestructurante es toda aquella acción en la cual el niño va elaborando y reforzando sus propias capacidades y conocimientos por sí mismo.

En esta misma línea, para el Aprendizaje Significativo es importante precisar sus **Fases**, las cuales nos ayudaran a establecer un panorama más amplio a lo que refiere dicho aprendizaje y que a su vez está conectado directamente a esta parte de interacción que tienen los dos actores principales del conocimiento alumno-maestro (ob.cit.):

1. Fase inicial del aprendizaje (el aprendiz absorbe, memoriza, estructura y construye la información).
2. Fase intermedia de aprendizaje (el aprendiz procesa, organiza, reflexiona y elabora estrategias de conocimientos).
3. Fase terminal del aprendizaje (el aprendiz hace una reconstrucción del aprendizaje obtenido y conlleva al conocimiento a un nivel más abstracto).

En realidad el aprendizaje debe verse como un continuo, donde la transición entre las fases es gradual más que inmediata; de hecho, en determinados momentos durante una tarea de aprendizaje, podrá ocurrir que se presente la fase intermedia del aprendizaje durante la fase inicial y esta es una acción totalmente aceptable.

4.6 El rol constructivo, reflexivo del docente y la naturaleza interpersonal en el aprendizaje

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo. Sin embargo, la función del maestro no puede reducirse a la simple transmisor de la información, ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de concretarse tan sólo a arreglar un ambiente educativo enriquecido, esperando que los alumnos por sí solos manifiesten una actividad autoestructurante o constructiva. Antes bien, el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro entre el alumno con el conocimiento. Aunque dicha mediación se caracteriza de muy diversas formas, ante ello Díaz-Barriga y Hernández (1999), señalan lo siguiente:

“El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La tamización del currículum por los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprendan en estas instituciones escolares es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que aprende” (p.243).

Es así que los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, como los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el

aula configuran los ejes de la práctica pedagógica del docente. Y dicha práctica docente se encontrará fuertemente influida por la trayectoria de vida del docente, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en la que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones bajo las que se encuentre en la institución escolar.

Cooper (1990), por su parte, identifica algunas áreas generales de competencia docente, congruentes con la idea de que le docente apoya al alumno a construir el conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como autor crítico de su entorno, estos son:

1. Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
2. Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
3. Dominio de los contenidos o materias que enseña.
4. Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.
5. Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia (Woolfolk, 1990)

Aunque es innegable que el propósito central de la intervención educativa es que los alumnos se conviertan en aprendices exitosos, así como en pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje, la realidad es que esto sólo será posible si lo permite el tipo de experiencia interpersonal en que se vea inmerso el alumno. Uno de los roles más importantes que cubre el docente es favorecer en el educando el desarrollo y mantenimiento de una serie de estrategias cognitivas a través de situaciones de experiencias interpersonal-instruccional.

Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (1999), menciona que en la formación de un docente se requiere habilitarlo en el manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, etc.) flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir (mediante ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación, etc.) la citada transferencia de responsabilidad hasta lograr el límite superior de ejecución que se busca. Por ello no puede prescribirse desde fuera "el método" de enseñanza que debe seguir el docente; no hay una vía única para promover el aprendizaje, y es necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y características de su clase, decida qué es conveniente hacer en cada caso, considerando:

- * Las características, carencias y conocimientos previos de sus alumnos
- * La tarea de aprendizaje a realizar
- * Los contenidos y materiales de estudio
- * Las intencionalidades u objetivos perseguidos
- * La infraestructura y facilidades existentes
- * El sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno.

Si bien, en este apartado se ha estado señalando la importancia del papel del docente en el proceso de construcción del conocimiento escolar sin hacer referencia al plano de las relaciones interpersonales y las actitudes del propio enseñante (Coll, 1990, en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999). De manera general, es elemental que el profesor manifieste ante el grupo actitudes y habilidades como las siguientes:

- ψ Convencerse de la importancia y del sentido del trabajo académico y de formación de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que está buscando promover en sus estudiantes.
- ψ Es un *mediador* entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta (co-construcción) del conocimiento.
- ψ Es un docente *reflexivo* que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y solución problemas pertinentes al contexto de su clase.
- ψ Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
- ψ Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.
- ψ Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos.
- ψ Establece como meta la autonomía y autodirección del alumno, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes.
- ψ Respetar a sus alumnos, sus opiniones y propuestas, aunque no las comparta.
- ψ Evitar imponer en un ejercicio de autoridad sus ideas, perspectivas y opciones profesionales y personales.
- ψ Establecer una buena relación interpersonal con los alumnos, basada en los valores que intenta enseñar: el respeto, la tolerancia, la empatía, la convivencia solidaria, etc.
- ψ Evitar apoderarse de la palabra y convertirse en un simple transmisor de información, es decir, no caer en la enseñanza verbalista o unidireccional.
- ψ Ser capaz de motivar a los alumnos y plantear los temas como asuntos importantes y de interés para ellos.
- ψ Plantear desafíos o retos laborables a los alumnos, que cuestionen y modifiquen sus conocimientos, creencias, actitudes y comportamientos.
- ψ Evitar que el grupo caiga en la autocomplacencia, la desesperanza o la impotencia, o bien, en la crítica estéril. Por el contrario, se trata de encontrar soluciones y construir alternativas más edificantes a los existentes entornos a los problemas planteados en y por el grupo.

En resumen, se puede señalar que los principios constructivistas para la formación del docente son los siguientes:

- a) Atiende el saber y el saber hacer.
- b) Contempla el contenido de la materia, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente.
- c) Toma como punto de partida el análisis y el cuestionamiento del pensamiento didáctico del sentido común.

d) Es el resultado de la reflexión crítica y colaborativa del cuerpo docente.

Con estos principios nos podemos dar cuenta de las planeaciones y organizaciones que realiza el docente hacia la labor de enseñanza; ciertas actividades no son elaboradas únicamente por autoridades institucionales, sino se sitúan en los intereses, necesidades y motivaciones de cada uno de los niños.

Una vez contemplados todos estos elementos que conciernen al Constructivismo y al Aprendizaje Significativo, es preciso aclarar de forma más amplia las estrategias que utiliza el docente y el niño, con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, es así que en el próximo capítulo abordaremos las Estrategias para el Aprendizaje Significativo y sus modelos de intervención con el propósito de aclarar y vislumbrar dichas estrategias, por un lado las de aprendizaje (que conciernen al alumno) y, por otro las de enseñanza (que refieren al docente).

CAPITULO 5

ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y MODELOS DE INTERVENCIÓN

Desde el nacimiento nos encontramos en un proceso continuo de aprendizaje. Aprendemos desde hablar, caminar hasta comer. Todos estos tipos de aprendizaje los adquirimos observando e imitando ciertas acciones para posteriormente incorporarlas en forma natural, y en ocasiones, de forma divertida. No existió un esfuerzo consciente en su adquisición, y el aprendizaje se obtuvo la mayoría de las veces mediante el juego. Sin embargo, todo este tipo de aprendizaje no se obtiene del todo en forma natural. Cuando se ingresa a la escuela el aprendizaje se convierte en un proceso artificial, formal, de acumulación y hasta mecánico, lo que son nuestras primeras experiencias con el conocimiento.

El acto de aprender es una actividad permanente que se inicia al nacer y termina al morir. Y además, no es una actividad única que se realiza en la escuela; este aprendizaje se utiliza en diferentes esferas de nuestra vida como en ambientes laborales, sociales y personales.

El proceso de aprendizaje es un elemento esencial de nuestra existencia y de nuestro ser. La plena realización dependerá del grado de aprendizaje que se logre. Pero no todo conocimiento influirá en nuestro desarrollo, sino todo aquel que sea significativo para nuestras vidas.

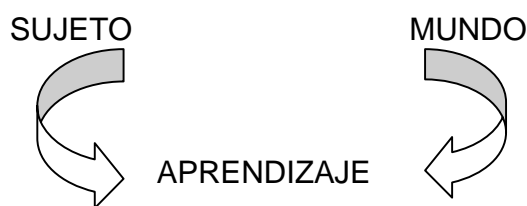
¿Qué es aprendizaje? ¿Qué significa el proceso de aprendizaje? Existen diferentes enfoques para su definición; en una orientación de procesamiento de información es un cambio de conducta en forma casi permanente. Y en una orientación cognitiva el aprendizaje se define como la construcción de significados mediante procedimientos internos como la percepción, la comprensión y la memoria.

Beltrán (1990), investigador educativo español, define el aprendizaje como *“un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica”* (p. 45). Por su parte, Díaz Bordenave (1986; en: Amaya y Prado, 2002), define el aprendizaje como *“la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad”*. Las definiciones anteriores subrayan la noción de un cambio relativamente permanente en la conducta como función de la práctica o la experiencia. El aprendizaje es un proceso de adquisición de un nuevo conocimiento y habilidad. Para que este proceso pueda ser calificado como aprendizaje debe implicar una retención de conocimiento o de la habilidad en cuestión que permita su manifestación. Es así que el aprendizaje es un cambio permanente en el comportamiento que es fruto de la experiencia.

En la misma línea Beltrán (1990), señala que el aprendizaje puede poseer diversas características a partir del tipo de orientación que lo definan, por ello tiene las siguientes características:

1. El aprendizaje está orientado a una meta, o que significa que todo tipo de conocimiento, habilidad y/o actitud que adquieres está relacionado a una intención claramente definida. Uno de los objetivos más importantes del aprendizaje es formar alumnos independientes y responsables de su propio proceso (autodidacta).
2. El aprendizaje consiste en relacionar la información nueva con la anterior, es decir, el aprendizaje de los conocimientos nuevos deben ser relacionados con los previos o “esquemas” que posee el alumno. Existen varios tipos de conocimientos anteriores: Informal, Formal, Inerte, Procedimental, Condicional.
3. El aprendizaje es la organización del conocimiento e implica una cierta capacidad para imponer una estructuración y organización ente los diferentes elementos de la información. Para que el aprendizaje sea significativo debe estar estructurado en el interior (lógicamente) y organizado según la estructura cognoscitiva del alumno (psicológicamente). La representación gráfica de la información facilita esta estructuración y organización del conocimiento (organizadores previos, mapas semánticos, redes conceptuales, etc.)
4. El aprendizaje es un proceso cíclico, sucede en fases y requiere de retroalimentación continua.
5. El aprendizaje es un proceso constructivo. La enseñanza constructiva se caracteriza por favorecer la autonomía y liderazgo de los alumnos; animan a los estudiantes a elaborar sus propias respuestas; fomentar el aprendizaje cooperativo, impulsar a los alumnos a que articulen sus propias teorías o conocimientos antes de presentarles otros nuevos.

El aprendizaje es un proceso que permite realizar el fenómeno de socialización e integración del sujeto con la realidad y con los demás sujetos. Esto significa que si se piensa a cualquier individuo como sujeto de aprendizaje en relación con el mundo, la relación sujeto-mundo se genera por un puente o vínculo que se construye por el propio aprendizaje. Así, el primer esquema del proceso de aprendizaje se establecería de la siguiente manera:



En este caso, el aprendizaje sería la relación del sujeto con el mundo, pero también su punto de conexión. En consecuencia, para que el sujeto viva en el mundo debe relacionarse con él y por lo tanto, aprenderlo. El aprendizaje no es inmediato sino que es regulado por una serie e instancias cuya estructura y proceso se realizan, evolucionan y perfeccionan gracias a las estrategias para el aprendizaje que los mismos hombres han revolucionado en la medida que las necesidades de su época les exigen o demandan nuevos retos (Hernández, 1993).

Sin duda, al conocer todos estos preceptos del aprendizaje es importante establecer las conexiones que tiene para construir las estrategias donde se delimite las que el alumno realiza (aprendizaje) y las que el docente elabora (enseñanza), por ello el Aprender a aprender o ser estratégico para aprender es una actividad imprescindible en la cultura actual, en la que es necesario procesar y enfrentar a grandes cantidades de información. En tal sentido, es menester contar con instrumentos potentes para acceder reflexiva y críticamente a porciones cada vez mayores y diversas de información. No obstante, todas estas definiciones que se concretizan en que el aprendizaje es un proceso que se genera constantemente cuando el individuo esta en interacción con su ambiente y desarrolla la capacidad elaborar una explicación del mundo entorno de ello, contribuyen hacia la construcción de un aprendizaje significativo.

Es así que con base en los modelos teóricos y de investigación que se realiza constantemente en el área de desarrollo y educación, se presentaran en este capítulo una revisión de los fundamentos, las características, sus clasificaciones, y sus técnicas de las estrategias de aprendizaje y enseñanza en general. Siendo así que el objetivo de revisar el capítulo parte de establecer una conexión entre las estrategias de aprendizaje-enseñanza, su intervención y su implicación en el contexto educativo, sin duda estos elementos son una parte sustancial en el proceso de construcción de conocimientos, por lo que el *aprender a aprender* conlleva a que el alumno forme y/o elabore sus propias estrategias.

5.1 ¿Qué significa Aprender a Aprender?

Aprender a aprender significa no sólo prestar atención a las enseñanzas de los demás y tener buena memoria, sino aprender a pensar, a escuchar, a leer, a redactar informes y ensayos, a explorar e investigar, a desarrollar la capacidad de síntesis, a implementar las técnicas y métodos de estudio para hacer mucho más eficiente la preparación tanto profesional como para la vida en general. Significa tener una mente abierta para simular los cambios en la estructura cognitiva y para adaptarse a los nuevos conocimientos; lo cual implica asumir una actitud emprendedora hacia el mundo de aprendizaje y el saber en general, que rompa de una vez y para siempre con la apatía hacia las nuevas enseñanzas que ofrece el entorno (Negrete, 2002).

Aprender a aprender significativamente, remite al sujeto al desarrollo de sus facultades inteligentes y al del pensamiento más allá de sus posibilidades genéticas. Este desarrollo se logra por medio del aprendizaje con trabajos de investigación; ya que gracias a este proceso se aprende a pensar, a reflexionar y a relacionar conocimientos ya aprendidos con aquellos que se ocupan cuando se plantean problemas sin solución inmediata.¹

Sin embargo, en este proceso de aprender a aprender requiere de una disponibilidad incondicional para la adquisición de nuevos conocimientos. En este punto, el problema consiste en la pérdida del deseo de aprender. Por supuesto, la

¹ Michel, G. (1991) *Aprender a Aprender*. México: Trillas.

primera condición para aprender es la ignorancia. En este sentido, la ignorancia es una virtud, siempre y cuando el sujeto la admita ya sea impulsado hacia el saber.

Por consiguiente, esa constante necesidad y disponibilidad por aprender como condición para que se realice el proceso de aprender a aprender. Suponer que el objeto de aprendizaje es inútil, innecesario, inaplicable, intrascendente, irrelevante, etc., elementos comunes de la apatía, sería el principal obstáculo para que se efectúe el proceso de aprendizaje.

Otra de las condiciones que propician el aprender a aprender pueden estar inscritas en la elaboración y repaso de apuntes, señalar los conceptos clave sobre las lecturas realizadas y hacer comentarios al margen del texto, realizar las tareas a tiempo, consultar otras fuentes informativas además del texto básico, al realizar alguna investigación.

Por otra parte, no hay que dejar de lado que uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas, es la de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Sin embargo, en la actualidad parece que los planes de estudio de todos los niveles educativos promueven precisamente aprendices altamente dependientes de la situación instruccional, con muchos o pocos conocimientos conceptuales sobre distintos temas disciplinares, pero con pocas herramientas o instrumentos cognitivos que les sirvan para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje perteneciente a distintos dominios, y les sean útiles ante las más diversas situaciones.

Así mismo, con estos antecedentes varios investigadores como Negrete (2002), se han dado a la tarea de ubicar e identificar las estrategias que utilizan los estudiantes que obtienen resultados satisfactorios, a pesar de las situaciones didácticas a las que se han enfrentado, muchas veces han aprendido a aprender porque:

- * Controlan sus procesos de aprendizaje.
- * Se dan cuenta de lo que hacen.
- * Captan las exigencias de la tarea y responden consecuentemente.
- * Planifican y examina sus propias realizaciones, pudiendo identificar los aciertos y las dificultades.
- * Emplean estrategias de estudio pertinentes para cada situación.
- * Valoran los logros obtenidos y corrigen sus errores.

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.²

² Conceptualización y Reflexión dada por Díaz-Barriga y Hernández (1999).

5.2 ¿Qué son las estrategias de Aprendizaje?

Diversos autores han definido y se han propuesto conceptualizar las estrategias de aprendizaje (Nisbet y Schucksmith, 1987; en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999). Sin embargo, en términos generales, una gran parte de ellas coinciden en algunos puntos:

- ψ “Son procedimiento o secuencias de acciones.
- ψ Son actividades conscientes y voluntarias.
- ψ Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- ψ Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- ψ Son más que los “hábitos de estudio” porque se realizan flexiblemente.
- ψ Pueden ser aviejas (públicas) o encubiertas (privadas).
- ψ Son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas.
- ψ “Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más” (pág. 234)

Con base a estas afirmaciones Díaz-Barriga y Hernández (1999), construyen una definición más formal acerca de las Estrategias de Aprendizaje:

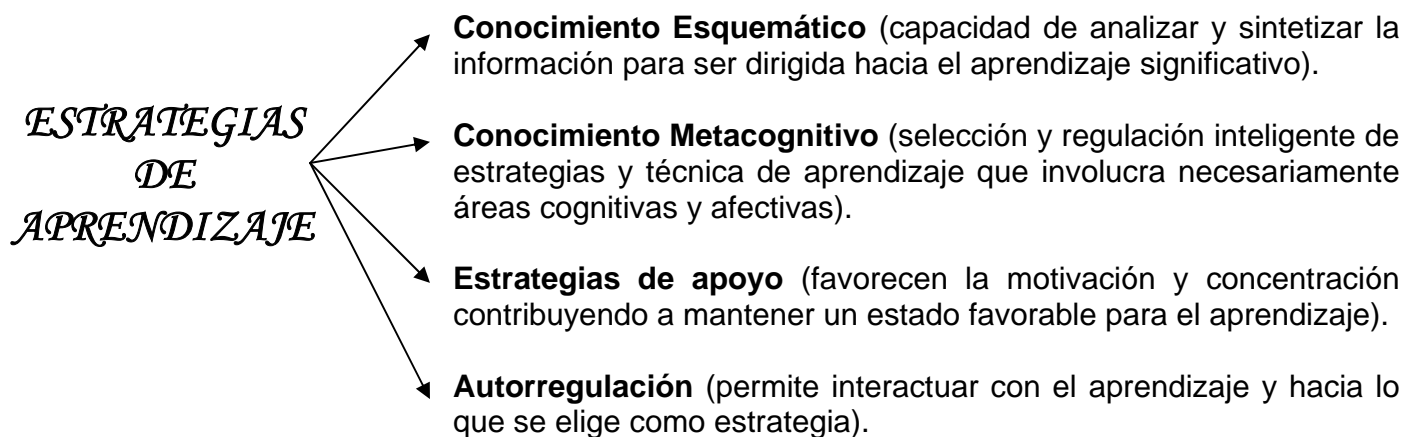
“Las estrategias de Aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas” (pág. 234).

No obstante, dichas estrategias de aprendizaje cumplen ciertas condiciones para ser utilizadas, entre ellas son controladas, requieren de toma de decisiones, se planifican, existe un conocimiento metacognitivo y autorregulado, sin embargo invitan al alumno a reflexionar sobre su ejecución y sobre su empleo con el objetivo de lograr un mejor desempeño académico.

Otro de los puntos importantes a resaltar es que dentro e la ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendiz; estos deben coincidir con el tipo de conocimiento que se posee y se utiliza durante el aprendizaje, estos son: Los procesos cognitivos básicos, los conocimientos conceptuales específicos, El conocimiento estratégico y el metacognitivo.

Estos cuatro tipos de conocimiento interactúan en formas intrincadas y complejas cuando el aprendiz utiliza las estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, los procesos cognitivos básicos son indispensables para la ejecución de todos los otros procesos de orden superior, sin duda los procesos y funciones cognitivos básicos parecen estar presentes en su forma definitiva, cambiando relativamente poco con el paso del tiempo. Si bien la investigación realizada sobre estos temas ha puesto al descubierto la naturaleza de algunas de las relaciones existentes entre dichos tipos de conocimiento.

Por ellos es importante e imprescindible señalar algunos otros elementos que conciernen a las estrategias de aprendizaje, a continuación se presenta un mapa que sintetiza dichas estrategias.



Si bien, las Estrategias de Aprendizaje tienen que ver con otros conceptos referentes al aprendizaje, es preciso señalar algunos preceptos importantes:

- Algunas estrategias son adquiridas sólo con instrucción extensa, mientras que otras se aprenden muy fácilmente e incluso parecen surgir “espontáneamente”.
- Algunas estrategias suelen ser muy específicas para dominios particulares, mientras que otras tienden a ser valiosas para varios de ellos (generalmente relacionados entre sí).
- El aprendizaje de las estrategias depende además de factores motivacionales del aprendiz, y de que éste las perciba como verdaderamente útiles.
- La selección y el uso de estrategias en la situación escolar también depende en gran medida de otros factores contextuales, dentro de los cuales se distinguen: las interpretaciones que los alumnos hacen e las intenciones o propósitos de los profesores cuando éstos enseñen o evalúan (Ayala, Santiuste y Barriguete, 1993), la congruencia de las actividades estratégicas con las actividades evaluativas, y las condiciones que puedan afectar el uso espontáneo de las estrategias.

De manera más amplia, o quizás complementarias, estas estrategias, dado su énfasis ya no tanto en lo endógeno sino en lo exógeno, Pintrich (1998, en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999), se ha referido a las estrategias como una administración de recursos las cuales incluyen la administración de tiempo, el saber cómo y a quienes solicita ayuda (profesores, familiares y compañeros que tengan un panorama más amplio), la habilidad para recrear un ambiente propicio de estudio, etc. Sin embargo, es evidente que ambos tipos de estrategias, las de apoyo interno y las de administración de recursos externos, han sido descuidadas en los modelos y propuestas de conductas de aprendizaje de los alumnos; por ello es importante señalar los diversos tipos de Estrategias de Aprendizaje con las que el puede contar, con el propósito de serle funcionales.

5.2.1 Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (1999), señala que las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de qué tan generales o específicas son, del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración), de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan, etc. Las estrategias se analizan para su clasificación desde dos vertientes: una de ellas se analizan las estrategias según el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguidos; en la otra se agrupan las estrategias según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje, comenzaremos con las siguientes descripciones:

- ψ **“Las estrategias de recirculación de la información**, se considera como las más primitivas empleadas por cualquier aprendiz (especialmente la recirculación simple, dado que niños en edad preescolar ya son capaces de utilizarlas cuando se requieren. Dichas estrategias supone un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje *verbatim* o “al pie de la letra” de la información. La estrategia básica es el repaso (acompañada en su formación más compleja con técnicas par apoyarlo), el cual consiste en repetir una y otra vez (recircular) la información que se ha de aprender en la memoria de trabajo, hasta lograr establecer una asociación para luego integrarla en la memoria a largo plazo. Las estrategias de repaso simple y complejo son útiles especialmente cuando los materiales que se han de aprender no poseen o tienen escasa significatividad lógica, o cuando tienen poca significatividad psicológica para el aprendiz, de hecho puede decirse que son (en especial el repaso simple) las estrategias básicas para el logro de aprendizajes repetitivos o memorísticos.
- ψ **Las estrategias de elaboración** suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes. Pueden ser básicamente dos tipos: simple y compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración. También puede distinguirse entre elaboración visual y verbal-semántica³. Es evidente que estas estrategias permiten un tratamiento y una codificación más sofisticados de la información que se ha de aprender, porque atienden de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales.
- ψ **Las estrategias de organización de la información** permite hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de éste, explotando ya sea las relaciones posibles entre sus distintas partes y/o relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendizaje” (pág. 238-239).

Tanto en las estrategias de elaboración como en las de organización, la idea fundamental no es simplemente reproducir la información aprendida, sino ir más allá, con la elaboración u organización del contenido, esto es descubriendo y

³ La elaboración visual responde a las imágenes visuales y la verbal-semántica, a las estrategias de parafraseo.

construyendo significados para encontrar sentido en la información. Esta mayor implicación cognitiva (y afectiva) del aprendiz, a su vez permite una retención mayor que la producida por las estrategias de recirculación antes comentadas. Es necesario señalar que estas estrategias pueden aplicarse solo si el material proporcionando al estudiante tiene un mínimo de significatividad lógica y psicológica.

En la clasificación propuesta por Alonso (1997), se sigue una aproximación inversa a la anterior, ya que las estrategias son clasificadas según el tipo de contenidos declarativos para los que resulta mayor efectividad.

En la toma de decisiones, pueden utilizarse varios tipos de estrategias que han demostrado ser efectivas para el aprendizaje de información factual dentro de los escenarios escolares. La información factual se presenta de diversas formas en la enseñanza, tales como datos (aprender símbolos químicos o matemáticos, fórmulas, datos numéricos, fechas históricas, etc.), listas de palabras o términos (como los nombres de países, ríos, etc.) o pares asociados de palabras (como el aprendizaje de cualquier vocabulario). Es importante reconocer que el aprendizaje simple de datos, si bien no debe ser el objetivo principal de cualquier acto educativo, es de cualquier modo importante pues constituye un elemento presente en todo el material curricular de cualquier material o disciplina en todos los niveles educativos. Además el conocimiento factual es imprescindible para el aprendizaje posterior de información conceptual de mayor complejidad.

Para el caso del aprendizaje de información conceptual, también ha demostrado que algunas estrategias tienen gran efectividad cuando son utilizadas de forma correcta. Evidentemente, el aprendizaje de conceptos, proposiciones o explicaciones exige un tratamiento de la información más sofisticado y profundo que el aprendizaje de información factual.

Sin embargo, es importante señalar que para ser efectuadas dichas estrategias de aprendizaje en el niño requieren del apoyo continuo del docente así como el de sus compañeros; por ello el aprendizaje entre iguales y/o cooperativo es trascendental en el proceso de aprendizaje.

5.2.2 El Aprendizaje Cooperativo y su influencia dentro de las Estrategias de Aprendizaje.

Hablar del **Aprendizaje Cooperativo** dentro del proceso de Aprendizaje, es tocar un elemento esencial que conlleva a fomentar en el alumno el trabajo en grupo y construir alrededor de los intereses, motivaciones, el sentido de compartir reflexiones que conduzcan a la retroalimentación de los esquemas previos para la elaboración de nuevos conocimientos en el alumno.

Cuando hablamos de *Aprendizaje Cooperativo*, debemos tener en claro que es la existencia de un grupo que aprende. Un grupo puede conceptualizarse como *“una colección de personas que interactúan entre sí y que ejerce una influencia recíproca”* (Schmuck y Schmuck 2001, p.29). Dicha influencia recíproca implica una interacción comunicativa en la que se intercambian mutuamente señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las mismas personas, de manera

continúa en un periodo dado, donde cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias, valores, conocimientos, opiniones, etc.

Ciertamente, se ha comentado dentro del proceso de aprendizaje que el alumno no aprende en solitario, sino que, por el contrario, la construcción del conocimiento o actividad autoestructurante del individuo está mediada por la influencia de los otros, y por ello el aprendizaje es en realidad una actividad de reconstrucción y co-construcción de los saberes de una cultura. En el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada en buena medida por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo.

Aunque los grupos varían en su conformación y en su pertenencia, en el tipo de compromisos u objetivos mutuos que asumen, y en lo prolongado o profundo de los intercambios que ocurren entre ellos, es indispensable la presencia de interacciones significativas entre sus integrantes.

Por ello, Sánchez (1999), considera que son necesarias tres grandes condiciones para establecer relaciones personales satisfactorias que se dirijan directamente hacia la construcción de ese **Aprendizaje Cooperativo**: *Seguridad emocional, apoyo social e intimidad corporal*. La educación afectiva pretende ayudar a que niños y adolescentes resuelvan estas necesidades en el marco de un desarrollo afectivo y social equilibrado, en el que la autoestima, el control interno, las habilidades sociales e interpersonales y la responsabilidad compartida adquieren una especial importancia.

Sin duda, toda persona necesita contar con una red de apoyo social más amplia que la propia familia, la forma las amistades, el grupo de iguales (amigos), las personas conocidas, vecinas, etc. Estas relaciones cubren, entre otras, necesidades lúdicas, de conformación de identidad, de comunicación interna y de exigencia y cooperación.

A partir del segundo año de vida, los niños y niñas se relaciona ya de forma rica con sus iguales, que van cobrando cada vez más importancia, has la juventud. Estos no son incondicionales, sino que plantean exigencias sociales necesarias para el adecuado desarrollo social. Para poder contar con su relación es necesario aprender la reciprocidad, la colaboración, la ayuda, la donación y el consuelo.

Con el grupo de iguales se explora el mundo social, no familiar y se establecen vínculos que conllevan intimidad en aspectos no compartidos del todo con la familia, en ellos se sienten idénticos entre si mismos y diferentes a las personas mayores (Ovejero, 1991).

En el grupo de iguales se realiza también muchos aprendizajes, se intercambian informaciones se exploran unos a otros, se imita a las personas adultas, se hacen descubrimientos, se comparten roles, se aprende a intimidar y se viven experiencias de amistad muy sólidas.

Si no se dispone de red social se tiene el sentimiento de marginación, de no poder contar con nadie fuera de la familia, de falta de interacción, y la falta de pertenencia aun grupo o comunidad.

Por lo anterior, la psicología, y en particular la psicología social de los grupos y las aproximaciones cognitivas, sociogenética y sociolingüística, se han interesado por el estudio de los procesos grupales y de la dinámica real del aula, en términos

de las interacciones que ocurren entre el docente y el alumno, y entre los propios alumnos. Esto nos ha permitido tanto comprender las ventajas que tiene promover estructuras de aprendizaje cooperativo en el aula, como identificar las condiciones necesarias para hacerlo.

Por ello, sin dejar de reconocer que la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, también es importante promover la colaboración y el trabajo grupal. Como se verá más adelante, se ha demostrado que los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumenta su autoestima y aprenden tanto valores como habilidades sociales más efectivas cuando trabajan en grupos cooperativos, que al hacerlo de manera individualista y competitiva. En opinión de Arends (1994, en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999), las raíces intelectuales del aprendizaje cooperativo se encuentran en una tradición educativa que enfatiza un pensamiento y una práctica democráticos, en el aprendizaje activo y en el respeto al pluralismo en sociedades multiculturales.

Asumiendo las ideas anteriores como premisa de trabajo, en este capítulo se revisará una serie de propuestas para diseñar y conducir la enseñanza, basadas en los llamados círculos de aprendizaje o grupos de aprendizaje cooperativo. En particular, se acentuará la función del docente y las posibilidades que éste tiene de promover en sus alumnos una interdependencia positiva y, en consecuencia, una mejor motivación para el estudio y un clima de aula más favorable.

Además se establecerá una conexión entre las estrategias que utilizan el docente y el alumno para compaginar una mejor construcción de conocimiento.

Sin embargo, es de relevancia señalar que dicho aprendizaje cooperativo tiene sus repercusiones en las estrategias de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a los tipos de aprendizaje cooperativo; por ello, en el siguiente punto abarcaremos las características y funciones de cada uno de ellos, con el propósito de centrar los factores favorables para el aprendizaje.

5.2.2.1 Tipos de grupo y beneficios del Aprendizaje Cooperativo

Dentro del contexto de los aprendizajes escolares, de acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1999; en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999), identifica tres tipos de grupo de aprendizaje cooperativo:

- ψ **Grupos Formales de aprendizaje cooperativo**, son grupos donde los estudiantes trabajan juntos para conseguir objetivos comunes en torno a una tarea de aprendizaje dada relacionada con el currículo escolar.
- ψ **Grupos Informales de aprendizaje cooperativo**, son grupos que el profesor utiliza en actividades de enseñanza directa, demostraciones, discusión de una película, o donde intenta crear un clima propicio para aprender, explorar, generar expectativas o inclusive cerrar un clase, etc.
- ψ **Grupos de Base Cooperativos o a largo plazo**, el principal objetivo de este grupo es “posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento” (14-15). Estos grupos serán cooperativos en la medida en que cumplan una serie de condiciones y además puedan llegar a ser grupos de

alto rendimientos, en función del nivel de compromiso real que tengan los miembros del grupo entre sí, y con el éxito del equipo.⁴

Estos grupos serán cooperativos en la medida en que cumplan una serie de condiciones y además pueden llegar a ser grupos de alto rendimiento, en función del nivel de compromiso real que tengan los miembros del grupo entre sí y con el éxito del equipo.

El trabajo en equipos cooperativos tiene efectos en el rendimiento académico de los participantes, así como en las relaciones socioafectivas que se establecen entre ellos. Algunos procesos cooperativos que se relacionan con el aprendizaje son: **Procesos cognitivos** (colaboración entre iguales, regulación a través del lenguaje y manejo de controversias, solución de problemas); **Procesos motivacionales** (Atribuciones de éxito académico y metas académicas intrínsecas); **Procesos afectivo-relacionales** (pertenencia al grupo, autoestima positiva y sentido de la actividad) (ob.cit.).

Con ello algunos Beneficios de la conformación de grupo cooperativos heterogéneos son los siguientes:

- ψ “Más pensamiento elaborativo y reflexión.
- ψ Aumento en la frecuencia para dar y recibir explicaciones y ayuda.
- ψ Aumento en la adopción de perspectivas diversas y en la necesidad de fundamentar o argumentar las respuestas.
- ψ Incremento en la profundidad de la composición o producción a realizar
- ψ Manifestación de comportamientos más tolerante, cuestionamiento de prejuicios.
- ψ Relaciones interpersonales más equitativas.
- ψ Aulas más inclusivas y democráticas.
- ψ Sentimientos de participación en relaciones con compañeros que se preocupan por ellos y los apoyan.
- ψ Capacidad de influir en las personas con quienes están involucradas.
- ψ Disfrute del aprendizaje” (pág. 120).

Partiendo de lo expuesto anteriormente, los **Elementos esenciales del Aprendizaje Cooperativo** desde la perspectiva Johnson, Johnson (1995, en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999): Interdependencia positiva, Interacción promocional cara a cara, Responsabilidad y valoración personal, Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños y Pensamiento en grupo. Entre otros beneficios, el conducir sesiones de procesamiento en grupo permite que los estudiantes pasen al plano de la reflexión metacognitiva sobre sus procesos y productos de trabajo, a la par que es excelente recursos para promover los valores y actitudes colaborativos.

La interacción con los compañeros hace posible el aprendizaje de actitudes, valores, habilidades, e información específica que el adulto es incapaz de proporcionarle al niño o al joven (aprendizaje entre iguales)⁵. La interacción con

⁴ Los diversos grupos de Aprendizaje Cooperativo presentan diferencias en el tiempo que se emplea, estos pueden ir de horas y/o ser funcionales para todo un ciclo escolar.

⁵ Concepto trabajado en la teoría de Participación Guiada por Bárbara Rogoff.

los compañeros proporciona apoyos, oportunidades y modelos para desarrollar conducta prosocial y autonomía.

No obstante, la interacción educativa dentro del aula permite además de los beneficios antes señalados que el aprendiz construya un sin número de estrategias de aprendizaje personales y particulares, tomando en cuenta sus propios recursos y necesidades con la finalidad de elaborar su desarrollo cognitivo.

5.2.2.2 El grupo y la interacción educativa

El concepto de **Interacción educativa** “evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultáneamente y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos” (Coll y Solé, 1990; en: Coll, Palacios y Marchesi, 1990, p. 320). De esta manera, los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docente-alumno y alumno-alumno se convierte en los elementos básicos, que permiten entender los procesos de construcción de un conocimiento que es compartido.

El rol central del docente es de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos. Ello ha conducido a los psicólogos de la corriente sociocultural Vygotskiana a plantear que los aprendizajes ocurren primero en un **plano interpsicológico** (mediado por la influencia de otros), y después a nivel *intrapsicológico*, una vez que los aprendizajes han sido interiorizados, debido al *andamiaje* que ejercen en el aprendiz aquellos individuos “expertos” que lo han apoyado a asumir gradualmente el control de sus actuaciones (Ver Fig. 4).

No obstante, el proceso de construcción del aprendizaje que recoge la idea de andamiaje y enfatiza el papel mediador del sujeto que funge como enseñante (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

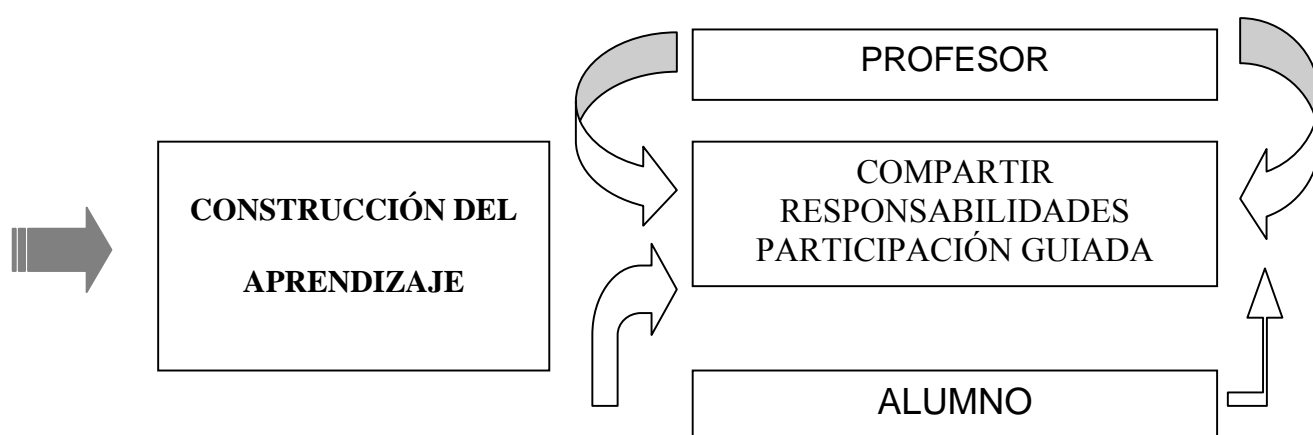


Fig.5.1 Proceso de construcción del aprendizaje y el papel activo del docente.

Los participantes de una situación de enseñanza parten de sus marcos personales de referencia que les permiten una primera aproximación a la estructura académica y social de la actividad que enfrentan. Pero es mediante la acción conjunta y los intercambios comunicativos, en un proceso de negociación, que se constituyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido de la actividad. Será entre la acción conjunta y los intercambios comunicativos que se ubicarán los marcos materiales de referencia, que son los objetos de estudio de la actividad educativa. Es decir, los alumnos construyen significados a propósito de ciertos contenidos culturales, y lo hacen sobre todo gracias a la interacción que establecen con el docente y con sus compañeros.

La institución educativa enfatiza un aprendizaje individualista y competitivo, que se va plasmando no sólo en el currículo, el trabajo en clase y la evaluación, sino en el pensamiento y la acción del docente y sus alumnos.

A su vez, en situación escolar competitiva los objetivos que persigue cada alumno no son independientes de lo que consigan sus compañeros. En la medida en que los alumnos son comparados entre sí y ordenados (del mejor al peor), el número de recompensas que obtenga un estudiante depende del número de recompensas distribuidas entre el resto de sus compañeros. Así, bajo un esquema de competencia, el alumno obtiene una mejor calificación cuando sus compañeros rinden muy poco, que cuando la mayoría muestra un buen rendimiento.

En cambio, en una situación escolar individualista es aquella donde no hay ninguna relación entre los objetivos que persigue cada uno de los alumnos, pues sus metas son independientes entre sí. El alumno percibe que la consecución de sus objetivos depende de su propia capacidad y esfuerzo, así como de la suerte y de la dificultad de la tarea. Sin embargo, es relevante considerar el trabajo y el esfuerzo que realizan sus demás compañeros, puesto que no hay metas ni acciones conjuntas.

En síntesis la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

Así, el aprendizaje cooperativo se caracteriza por dos aspectos:

- ψ Un elevado grado de igualdad. Entendida esta última como el grado de igualdad entre los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal.
- ψ Un grado de mutualidad variable. Entendido a la mutualidad como el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas, estas dadas mediante dos o más miembros del grupo. Decimos que la mutualidad es variable en función de que exista o no una competición entre los diferentes equipos, de que se produzca una mayor o menor distribución de responsabilidades o roles entre los miembros, y de que la estructura de la compensación sea de naturaleza extrínseca o intrínseca. Los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promuevan la planificación y la discusión

conjunta, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo (Coll, 1989).

De acuerdo con Slavin (citado en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999), en la definición de una estructura de aprendizaje (sea esta competitiva, individualista o cooperativa) interviene no solo el tipo de actividades a realizar sino también la **estructura de la autoridad** (refiere a la independencia y toma de decisiones que el alumno realiza al momento de hacer alguna actividad y/o estrategia; esto respecto a la flexibilidad que le de el profesor) y la del **reconocimiento o recompensa** (constituye el tipo de interdependencia que se genere en el grupo y la recompensa que beneficia a todos ellos).

Estas tres estructuras del aprendizaje movilizan distintas relaciones psicosociales en el aula e implican diversos procesos: cognitivos, y motivacionales, y afectivo-relacionales.

5.2.3 Adquisición y Entrenamiento de las Estrategias de Aprendizaje

Muchas de las investigaciones que se han realizado en relación a las estrategias de aprendizaje, se ha observado ciertos elementos básicos hacia la adquisición de estas, algunas de ellas radican principalmente dentro del campo metacognitivo, otras soslayan alrededor de las cuestiones mnemotécnicas entre otras.

Por su parte, Paris y sus colaboradores (Kozulin, 2000) han desarrollado una interpretación interesante sobre los factores que hacen posible la **Adquisición** y uso de las estrategias. Ellos apelan a varios principios generales que los aprendices desarrollan progresivamente en la medida en que se involucran con distintos contextos y demandas donde se requieren las estrategias de aprendizaje. El primero es el llamado **principio de agencia**, este radica en la construcción de un aprendizaje intencional, el cual requiere básicamente un papel activo del agente de conocimientos (el alumno), ya que involucra un mayor esfuerzo cognitivo buscando así optimizar su proceso; el segundo principio se refiere al reconocimiento del niño por el **propósito de aprender**, el niño descubre que el propósito de aprender va cambiando según distintos contextos, demandas y situaciones, lo cual le exige que también tome conciencia de que son necesarias formas de actuar distintas y de que se requiere de un esfuerzo e involucramiento diferenciado para actuar de manera adecuada ante cada uno de ellos; el tercero se denomina **principio de instrumentalidad**, el propósito establecido de aprender es necesario coordinar de manera inteligente determinados por medios o instrumentos, en ellas debe reconocer la funcionalidad o la eficacia.

El niño toma el ejemplo y descubre los tres principios en el contexto de las distintas prácticas sociales en donde interviene cuando aprende. Los adultos por lo general fungen como modelos y actúan como mediadores sociales, proporcionando formas concretas sobre cómo actuar, establecer propósitos y utilizar recursos para proceder propositivamente en situaciones de aprendizaje. Así, los niños, al participar en dichas actividades a veces creadas con una intención para ellos mismos, va captando y apropiándose de cada uno de los

principios y de los recursos estratégicos para usarlos después en forma e independiente.

Partiendo de los argumentos por Flavell (1993), en torno a la adquisición e estrategias, y partiendo también de las ideas vigotskianas de ZDP⁶, internalización y de la llamada “ley de la doble formación” de lo inter a lo intrapsicológico, definen básicamente tres fases esenciales en el proceso de adquisición-interalización de las estrategias (estas versan alrededor del conocimiento, aprendizaje y ejecución, en donde el alumno entra en un proceso de construcción de las estrategias), en ella se señala algunos aspectos relávate en torno al proceso de adquisición que tiene una clara implicación educativa.

Ahora bien, en lo anterior descrito se ha mencionado el proceso de adquisición de las Estrategias de Aprendizaje, pero una vez teniendo el conocimiento en esta parte, es preciso señalar cual es su entrenamiento, ante ello se ha encontrado múltiples intentos por dotar al estudiante de estrategias de aprendizaje efectivas, las cuales varían en su orientación, profundidad y modelo específico de intervención.

Estos programas, que aún siguen proliferando en nuestro medio, le enseñan al aprendiz las estrategias como meros hábitos para aprender, proporcionando un entrenamiento ciego. Se le llama así a los programas de entrenamiento que habitan en forma muy limitada, puesto que sólo explican al aprendiz la naturaleza de las estrategias que supuestamente les pueden servir en su conducta de estudio. De manera general, su estructuración se basa en proporcionar a los aprendices instrucciones más o menos claras sobre cómo emplear las estrategias (sin explicarles su significado, importancia, función y limitaciones), dándoles posteriormente la oportunidad de aplicarlas a algunos materiales, para luego proporcionarles algún tipo de información evaluativa sobre el grado en que fueron utilizadas. La idea central de estos programas es que los aprendices vayan desarrollando un aprendizaje de las estrategias y una comprensión más o menos general sobre la importancia de la actividad estratégica.

Este tipo de enredamiento puede mejorarse ligeramente el recuerdo; pero no se favorece de ningún modo el mantenimiento, la generalización o la transferencia de los procedimientos estratégicos aprendidos.

En su lugar, los modelos de intervención con orientación cognitiva enfatizan el denominado entrenamiento con información, mediante el cual se enseña el empleo de las estrategias y se informa al aprendiz sobre su significado y utilidad, además de ofrecerle retroalimentación sobre su ejecución y una fase posterior para asegurar el mantenimiento de las estrategias entrenadas. Sin embargo, aún estos modelos adolecen de un problema: la generalización sólo ocurre con tareas similares en los entrenamientos (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

Sin embargo, muchos de los programas de entrenamiento tiene un carácter remedial, en el sentido de que buscan transformar a alumnos académicamente deficientes en aprendices capaces, después de que no hay logrado serlo en los años de escolarización previa recibida.

⁶ Vigotsky, L.E. (1979), señala a ZDP (zona de desarrollo próximo) como elemento indispensable en el proceso de adquisición de las estrategias.

Por otra parte, dichos programas son de índole intracurricular, se ofrecen en forma adjunta al plan formal y son impartidos por personal no adscrito a la propia institución educativa, o que no son los profesores en servicio en ese lugar. Estos factores han provocado que las intervenciones tengan poco éxito, en términos de su eficacia, permanencia y transferencia.

Por lo anterior, sus logros se restringen a aumentar la práctica en la memorización de unidades de información y en la solución de preguntas sobre contenido específica y mantiene estos avances muy poco tiempo después de terminada la fase de enseñanza, sin permitir una transferencia sustancial a otras situaciones (Aguilar, 1983).

5.2.4 Técnicas de Intervención de las Estrategias de Aprendizaje.

Las estrategias deben considerarse primero como procedimientos de carácter heurístico y flexible. En este sentido, Coll y Valls (1992, en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999), han propuesto un esquema básico para la enseñanza de procedimientos, el cual se basa en gran parte en las ideas de Vigotsky y Bruner ya comentadas en capítulos anteriores respecto las nociones de “*zona de desarrollo próximo*” y “*andamiaje*”.

Esta propuesta parece que puede ser la “**estrategia guía**”⁷ para la enseñanza de cualquier tipo de habilidad o estrategia cognitiva (de aprendizaje, metacognitiva, autorregulador, etc.). Dicha estrategia se basa en la idea de que los procedimientos (herramientas que forma parte de un bagaje cultural) se aprenden progresivamente en un contexto interactivo y compartido, estructurado entre el enseñante y el aprendiz del procedimiento. En dicho contexto, el enseñante actúa como un guía y provoca situaciones de participación guiada con los alumnos.

De este modo, en la situación de enseñanza se presentan tres elementos básicos en el tránsito que ocurre entre el desconocimiento del proceso por parte del aprendiz, hasta su uso autónomo y autorregulado. A continuación se presentan los siguientes pasos:

1. “Exposición y ejecución del procedimiento por parte del enseñante (**presentación de la estrategia**)
2. Ejecución guiada del procedimiento por parte del aprendiz y/o compartida con el enseñante (**práctica guiada**)
3. Ejecución independiente y autorregulada del procedimiento por parte del aprendiz (**práctica independiente**)” (Díaz-Barriga y Hernández, 1999, pág. 261)

Como podrá inferirse, la tarea del enseñante consiste en ayudar a que el alumno logre la construcción del procedimiento estratégico que le propone, no sin antes proporcionarle un contexto de apoyo y de andamiaje que se modificará ajustándose en función de la creciente capacidad del aprendiz para utilizarlo.

⁷ Este concepto lo acuñó Díaz-Barriga y Hernández (1999) al referir una enseñanza autodidacta y autoconstructiva.

Además, dicha visión de la enseñanza coincide en gran parte con el esquema identificado sobre el patrón de las fases de adquisición de las estrategias.

De acuerdo con las propuestas antes señaladas (Díaz-Barriga y Hernández, 1999), se han identificado varios métodos o técnicas para el entrenamiento en estrategias de aprendizaje, los cuales pueden utilizarse en forma combinada, siguiendo la estrategia básica descrita, estas son las siguientes: **La ejercitación**, la cual consiste en el uso reiterado de las estrategias aprendidas ante varias situaciones o tareas; **El modelado**, es una forma de enseñar, en la cual el docente “modela” ante los alumnos el modo de utilizar una estrategia determinada, con la finalidad de que el estudiante intente “copiar o imitar” su forma de uso; **El análisis y discusión metacognitiva**, esta técnica busca que los estudiantes exploren sus propios pensamientos y procesos cognitivos al ejecutar alguna tarea de aprendizaje, con la intención de que valoren la eficacia de actuar reflexivamente; **La autointerrogación metacognitiva**, consiste en ayudar a que los alumnos conozcan y reflexionen sobre las estrategias utilizadas con el fin de conseguir mejoras en su uso.

Una de las mayores dificultades para los estudiantes que participan en un programa de entrenamiento es poder adaptar las estrategias entrenadas a nuevos contextos y hacerlas compatibles con sus propias técnicas.

5.3 ¿Qué son las estrategias de Enseñanza?

Enseñar consiste esencialmente en proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructiva de los alumnos. *Las estrategias de enseñanza* son los recursos que el docente puede utilizar para prestar dicha ayuda ajustada. Además, en conjunción con las estrategias motivacionales y las de aprendizaje cooperativo, las estrategias de enseñanza proveen al docente de herramientas potentes para promover en sus aprendices un aprendizaje con comprensión.

Además su utilización debe realizarse de forma heurística, flexible y reflexiva, y es compatible con el uso de las estrategias de aprendizaje que anteriormente se han mencionado (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

El uso de *estrategias de enseñanza* lleva a considerar al agente de enseñanza, especialmente en el caso del docente, como un ente reflexivo, estratégico que puede ser capaz de proponer lo que algunos autores han denominado con acierto una **enseñanza estratégica**.

Asimismo, se afirma que en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices única e irreplicable. Por ésta y otras razones se concluye que es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje. De hecho, puede aducirse a lo anterior que aun teniendo o contando con recomendaciones sobre cómo llevar a cabo una propuesta método pedagógico cualquier, la forma en que éste o éstos se concreten u operacionalicen siempre será diferente y singular en todas las ocasiones.

La **enseñanza** es también en gran medida una auténtica creación, al docente le queda por interpretar y tomar como objeto de reflexión al proceso completo de enseñanza-aprendizaje, para buscar mejoras sustanciales.

Partiendo de estos supuestos, se considera que el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo que función tiene y cómo puede utilizarse o desarrollarse apropiadamente. Dichas estrategias de enseñanza se complementan con las estrategias o principios motivacionales y de trabajo cooperativo que en su proceso enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Amaya y Prado, 2001).

Además es necesario tener presentes cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategias es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, dentro de una sesión, un episodio o una secuencia instruccional:

- A. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, actores motivacionales, etc.).
- B. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
- C. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
- D. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
- E. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Cada uno de estos factores y su posible interacción constituye un importante argumento para decidir por qué utilizar alguna estrategia y de qué modo hacer uso de ella. Dichos factores también son elementos centrales para lograr el ajuste de la ayuda pedagógica. Queda en el agente de enseñanza la toma de decisiones estratégica para utilizarlas del mejor modo posible. Sin la consideración de estos factores y de las anteriores recomendaciones puestas en este apartado, el uso y posibilidades de las estrategias de enseñanza se verían seriamente disminuidos, perdiendo su efecto e impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por ello en el siguiente apartado estableceremos una conexión con los elementos sustanciales que conciernen a las estrategias de enseñanza para saber y conocer sobre las herramientas que utiliza el docente hacia la práctica educativa (Amaya y Prado, 2001).

5.3.1 Clasificación, Características y Funciones de las Estrategias de Enseñanza

En esta parte se presentarán algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos. Las estrategias que presentan Díaz-Barriga y Hernández (1999), han demostrado en diversas investigaciones una alta efectividad, al ser introducidas como apoyos ya sean en textos académicos o en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

Algunas Estrategias de Enseñanza se establecen desde los objetivos, resúmenes, organizadores previos, ilustraciones, organizadores gráficos, analogías, preguntas intercalas, señalizaciones, mapas y redes conceptuales y organizadores textuales, estos indicadores nos manifiestan los elementos básicos, de los cuales parte el docente hacia su construcción, algunos van de lo abstracto a lo concreto.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse al inicio (**preinstruccional**, *las cuales refieren básicamente al primer proceso de construcción de la estrategia, que involucra al qué y como va aprender el alumno y desde que contexto parte; algunos de ellos son: los objetivos, organizadores previos, información previa, etc.*), durante (**coninstruccionales**, *cubre funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, todas estas dirigidas hacia el logro de un aprendizaje con comprensión; por ejemplo, ilustraciones, analogías, mapa conceptual, etc.*) o al término (**posinstruccionales**, *la última fase de las estrategias de enseñanza, esta contribuye a que el alumno sintetice, integre y reflexione sobre su propio aprendizaje; algunos de ellos pueden ser resúmenes, mapas conceptuales, etc.*) de una sesión, episodio o secuencia de enseñanza-aprendizaje o dentro de un contexto instruccional. Con base en lo anterior es posible que el docente efectúe una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándose en su momento de uso y presentación.

En el diagrama que a continuación se presenta, se notarán las estrategias de enseñanza y sus principales elementos aplicados en clase:

Otra clasificación valiosa es aquella que se refiere a los procesos cognitivos activados por las estrategias. Si bien es cierto que cada una de las estrategias incide en varios procesos cognitivos, se clasifican por el proceso al que predominantemente se asocian, algunas de ellas son:

1. Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos.
2. Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje.
3. Estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender.
4. Estrategias para organizar la información nueva por aprender.
5. Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender

Las distintas estrategias de enseñanza pueden emplearse simultáneamente e incluso es posible hacer algunas propuestas híbridas entre ellas, según el docente lo considere necesario. El uso de estrategias, esencialmente dependerá de la consideración de los cinco factores, pero también de los tipos de procesos activados y los efectos esperados que se deseen promover en un momento determinado (Kozulum, 2000).

Ante dichas estrategias de enseñanza, el alumno asume un papel activo en la toma de decisiones, por ello deben ser utilizadas y flexiblemente por el agente de enseñanza. Algunas de tales estrategias pueden emplearse antes de la situación de enseñanza, para activar el conocimiento previo o para tender puentes entre el último y el nuevo, etc. Otras en cambio llegan a utilizarse durante la situación de enseñanza para favorecer la atención, codificación y/o el procesamiento profundo

la información; y otras más son útiles preferentemente al término de la situación de enseñanza para reforzar el aprendizaje de la información nueva. Incluso ciertas estrategias pueden emplearse en cualquier momento de la enseñanza (Beltrán, 1990).

5.4 La forma que contribuye las estrategias (Enseñanza-Aprendizaje) en la construcción significativa de conocimientos

En el desarrollo del niño, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido la piedra angular por el cual parte hacia la construcción de conocimientos, es así que una vez al entrar en contacto con su entorno y con los principales promotores de su saber (docente-niños) él va elaborando un esquema cognitivo de todo aquello que observa, escucha, palpa y siente que finalmente le servirá para conocer su mundo para darle significado y significancia a los eventos, sucesos, objetos y personas.

Partiendo de esta base y principios constructivistas, las estrategias son en su totalidad dinámicas, flexibles y abiertas, en donde el niño y el docente como el guía tienen un sin número de posibilidades y alternativas para mediar su propio conocimiento, ya en el campo aplicado los conocimientos pasan de un plano estático a uno heurístico.

Las estrategias de aprendizaje nos ofrecen un panorama inmenso hacia el que hacer con tus esquemas conceptuales, existe una deconstrucción del conocimiento en donde el alumno se forma autónomo, crítico, reflexivo y autodidacta, esto tiene sentido para la educación ya que la simple idea de instruir y ser instruido se nulifica y da paso a una nueva reforma de la educación.

Por su parte, las estrategias de enseñanza plantean un sin número de programas llevados a cabo hacia las necesidades del niño y no hacia otras instancias, estos programas delimitan los objetivos de esa enseñanza, en donde el docente es orientador, guía y mediador del conocimiento entre el niño y su mundo, el docente traza un panorama general con algunas ideas en donde el niño partiendo de éste reelabora el propio.

Su repercusión en el conocimiento tiene un gran peso, ya que es necesario contar con recursos psicopedagógicos para establecer una buena conexión entre lo que se imparte y la realidad del niño. Es importante señalar que dichas estrategias de enseñanza nos van a ubicar de donde comienza el docente, que métodos utiliza dirigidas hacia el conocimiento para llevarlos al esquema del niño.

Efectivamente, las estrategias de enseñanza-aprendizaje son en su totalidad la parte fundamental en la construcción de conocimientos, los principales actores de conocimientos (docentes-niño) van elaborando mapas cognitivos que van conformando a lo largo de su vida, estos elementos de codificación, reestructuración que llevan procesando constantemente, son los que les permiten entablar contacto con el aprendizaje. Estas estrategias constituyen significativamente en la construcción de conocimientos en estos dos agentes, el conocer estos dos panoramas nos invita a ubicar y reconocer que no hay límites

entre la enseñanza y el aprendizaje, todo ello es círculo que se va constantemente edificando de uno por el otro y viceversa.

Finalmente, a lo largo de este capítulo se abordó al aprendizaje sus principios, fundamentos y características a lo que nos llevo a conocer lo que significaba aprender a aprender para aterrizarlo hacia las estrategias de enseñanza-aprendizaje, no obstante conocimos la importancia que tienen dichas estrategias hacia la construcción de conocimientos y la elaboración de esquemas cognitivos en el niño, ahora bien, estos elementos no podrían ser valorados mediante esquemas tradicionales de evaluación, el como saber su adelante y avance del niño, y sus dificultades en el aprendizaje, ciertamente la valoración tradicional estaría basada en la “calificación al mérito”, y el número como su principal motor para la entrada de información, pero esto es un tema a debatir, por ello es esencial hacer una revisión minuciosa a lo que se refiere la *Evaluación Psicoeducativa* desde el marco constructivista, lo cual abordaremos en el siguiente capítulo.

CAPITULO 6

CONSTRUCTIVISMO Y EVALUACIÓN PSICOEDUCATIVA

Dentro de las aulas, muchos profesores continúan realizando prácticas evaluativas por costumbre y sin llevar a cabo una reflexión que les permita cuestionar lo que se está haciendo. Se *evalúa* sin saber con certeza el porqué y el para qué, en tanto que la mayoría de las veces la evaluación se lleva a cabo sólo desde un punto de vista normativo-institucional, enfatizando la calificación, la certificación o la acreditación, no desde una óptica más pedagógica que permita tomar decisiones en beneficio del *proceso de enseñanza y aprendizaje*.

De hecho, algunos autores como Hernández (1993), Palazzoli (1993), Negrete (2002), entre otros señalan que *la evaluación* se ha convertido en un problema puramente técnico, en una tarea que se resuelve con la mera selección y aplicación de los instrumentos apropiados. Tal simplificación ha provocado la acentuación de profundas patologías en las prácticas evaluativas, como aquella que prevalece en muchas instituciones educativas y que se refiere a enseñar en función de lo que se *evalúa*.

En la actualidad, casi todo los que participan activamente en promover cambios en la enseñanza reconocen la necesidad de impulsar simultáneamente cambios profundos en la *evaluación educativa*. Se reconoce que si las prácticas de evaluación no se modifican, los supuestos cambios pedagógicos en la enseñanza no tendrán ninguna repercusión ni en el sistema educativo ni en el alumnado.

Sin embargo, tal cambio en la evaluación psicoeducativa debe hacerse como un cierto rumbo; es decir, se requiere de un marco interpretativo que le dé sentido y le permita tomar una postura coherente frente a las problemáticas educativas, técnicas, normativas, institucionales y sociales que generalmente le acompañan.

Evaluar, desde la perspectiva constructivista, es *dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque es una parte integral de dicho proceso*. Consiste en poner en primer término las decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda a la diversidad del alumnado; en promover (no en obstaculizar como ocurre en la evaluación tradicional de filiación empirista) aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos; en ocuparse del problema de la regulación de la enseñanza y el aprendizaje; y en favor el traspaso de la heterorregulación evaluativa hacia la autorregulación de los alumnos en materia de aprendizaje y evaluación (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

Los problemas de la evaluación no se van a solucionar tan sólo porque los profesores conozcan y apliquen los instrumentos evaluativos que se traban actualmente, sino que se irán decantando si los enfrentamos con instrumentos teórico-conceptuales potentes que nos permitan analizar con mayor claridad el significado y el sentido de la evaluación en las aulas.

Sin duda, no podemos negar que el proceso de evaluación educativa sea una actividad simple, más bien es una parte muy importante y que debe ser trabajada

con profundidad, ya que constituye una tarea necesaria y esencial en la labor docente.

La evaluación es un proceso muy complejo que en nuestra sociedad educativa mexicana esta actualmente en construcción de nuevas estrategias psicoevaluativas, siendo así que dentro de un proceso educativo puede evaluarse prácticamente todo, lo cual implica aprendizajes, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo, programas, currículo, aspectos institucionales, etc. Si evocamos aquella frase que Albert Einstein escribió en una de las paredes de su estudio *“no todo lo que cuenta es evaluable, ni todo lo que puede evaluarse cuenta”*, y en ese sentido, si consideramos que sólo pudiese interesarnos la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (como es el caso de este capítulo), ésta seguirá siendo una tarea de gran complejidad porque le exige al docente analizar este proceso de muchas aristas y enfrentarse a una serie de asuntos y problemas difíciles de abordar, de carácter psicopedagógico, técnico-práctico, administrativo-institucional y sociocultural (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

Al desempeñar sus funciones en alguna institución educativa, cualquier docente debe tener una cierta concepción del modo en que se aprende y se enseña, lo mismo que acerca de cómo, cuándo, por qué y para qué evaluar. Con el propósito de enfatizar que el aprendizaje es más importante que la evaluación.

Por ello debe señalarse en forma enfática que la evaluación es parte integral de una buena enseñanza, de hecho podríamos decir sin ningún menoscabo que no es posible concebir adecuadamente a la enseñanza sin la evaluación. En consecuencia, una mejora en las propuesta de enseñanza y aprendizaje también requieren necesariamente un cambio significativo en los modelos de mantener y realizar la evaluación.

La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza debe considerarse como una actividad necesaria, en tanto que le aporta al profesor un **mecanismo de autocontrol** que le permitirá la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a promover o perturbar dicho proceso.

Sin la actividad evaluativa difícilmente podríamos asegurar de que ocurriera algún tipo de aprendizaje, cualquiera que éste fuera, o nos costaría mucho saber apenas nada sobre los resultados y la eficacia de la acción docente y de los procedimientos de enseñanza utilizando. Sin la información que nos proporciona la evaluación, tampoco tendríamos argumentos suficientes para proponer correcciones y mejoras (Quinquer, 1999).

En este capítulo abordaremos de manera directa los asuntos relativos a la evaluación dentro del aula desde el marco conceptual constructivista y al desarrollo reflexivo del docente sobre la tarea educativa. Primero se hará una revisión sobre algunas consideraciones conceptuales para adentrarnos a lo que es la evaluación psicoeducativa; después, ampliaremos los asuntos relacionados con los procedimientos e instrumentos evaluativos, los tipos de evaluación psicoeducativa, así como el problema de la evaluación de los contenidos de aprendizaje.

6.1 ¿Qué es evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Cuando hablamos del concepto de evaluación, inmediatamente se asocia a la tarea de realizar mediaciones sobre la importancia de las características de un objeto, hecho o situación particular. Sin duda, la evaluación incluye actividades de estimación cualitativa o cuantitativa, las cuales se consideran imprescindibles, pero al mismo tiempo involucra otros factores que van más allá y que en cierto modo la definen.

De acuerdo con Jorba y Casellas (1997), evaluar, desde el punto de vista constructivista, implica seis aspectos centrales (Jorba y Casellas, 1997; en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999):

1. **La demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar: identificación de los objetos de evaluación.**
2. **El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación.**
3. **Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información.**
4. **La emisión de juicios.**
5. **La toma de decisiones.**

Todos estos elementos que centran los puntos esenciales sobre evaluación nos enuncia primero lo que se identifica y pretende evaluar; posteriormente, bajo que circunstancias y el objeto que se persigue; en tercero el proceso que debe plantear para lograr los objetivos; y como puntos finales la elaboración de los juicios sobre el contenido de aprendizaje que se intenta evaluar tomando en cuenta los parámetros pedagógicos, institucionales y los más importantes, los significativos donde se involucran la efectividad y la correspondencia con su realidad.

Desde el marco de interpretación Constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación es una actividad que debe realizar tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizaje (Coll y Martín, 1996; en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999). En este caso, las acciones evaluativas se encaminarán a reflexionar, interpretar y mejor dicho proceso *desde adentro* del mismo (evaluación *para y en* el proceso enseñanza-aprendizaje).

Es importante señalar que dentro del proceso evaluativo existen básicamente dos funciones; una que comprende a lo pedagógico, lo cual tiene que ver directamente con la comprensión, regulación y mejora de la enseñanza y aprendizaje; una segunda función refiere a lo social, a los usos que se le da a las situaciones de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo a la selección, promoción, acreditación, certificación y la información a otros. Toda propuesta educativa tiene un proyecto social y cultural, así como un cierto ideal de cómo formar hombres educados que se aculturen y socialicen para su inserción y/o participación en la posible transformación de su sociedad.

En este punto debemos contemplar la necesidad de utilizar instrumentos que verifiquen el proceso de evaluación, sin embargo, notamos que en nuestra realidad educativa las funciones se declinan hacia lo pedagógico e institucional, más que en la promoción y extensión del aprendizaje, con ello no pretendemos

subjetivizar y minimizar dicha función, más bien proponer instancias que fortalezcan y contribuyan a esta parte social de la enseñanza y el aprendizaje.

Al respecto, Coll y Onrubia (1999; en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999), señalan que ambas funciones (pedagógica y social) son inherentes a toda evaluación educativa. El hecho, en ocasiones se encuentran confundidas y no resulta tan fácil disociarlas, como en el caso de la evaluación diagnóstica, cuyos resultados pueden servir para tomar decisiones de orden adaptativo entre el programa y las características psicopedagógicas de los alumnos y, al mismo tiempo, se puede ocupar con fines de selección o segregación para decidir quiénes van o no a participar en un determinado programa.

No obstante, analizando la evaluación escolar en toda su complejidad, es la necesidad de ubicarla o incardinarla en relación con varios asuntos relevantes. En esta óptica Coll y Martín (1993, en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999), consideran que la evaluación escolar debe contemplarse teniendo en cuenta tres importantes dimensiones:

- “La dimensión psicopedagógica y curricular (modelo o marco de referencia).
- La dimensión referida a las prácticas de evaluación (procedimientos, técnicas, instrumentos).
- La dimensión normativa (criterios insitucionales)” (pág. 356).

Las tres dimensiones mencionadas mantienen una relación de influencia recíproca entre sí. Sin embargo, es el referente psicopedagógico y curricular asumido el que desempeña un papel determinante en todas las actividades evaluativas y que de hecho puede darle un matiz o sesgo especial a los ámbitos técnico-práctico y normativo. Es evidente que sin un referente psicopedagógico y/o curricular claro, las actividades de evaluación pierden con mucho su razón de ser y pueden convertirse en prácticas con un fuerte sesgo tecnicista o en prácticas que privilegien lo burocrático administrativo sobre lo académico. Sin un marco conceptual las prácticas evaluativas también pueden reducirse a cuantificaciones simplistas y perder toda su riqueza interpretativa, aportando muy poco al proceso de aprendizaje y enseñanza (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

6.2 Características de la Evaluación Constructivista

Antes de exponer algunas directrices esenciales para una propuesta constructivista de la evaluación Vizcarro (1998; en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999), presenta un breve esbozo de las características que delimitan la evaluación tradicionalista¹ de los aprendizajes:

- “Parte de una concepción del aprendizaje asociacionista en la que ese hace hincapié en el conocimiento memorístico descontextualizado de hechos, datos y conceptos.

¹ La concepción tradicionalista de la educación basada en términos de Freire y Freinet en su texto. La concepción bancaria de la educación.

- Se enfatizan los productos del aprendizaje (lo “observable”) y no los procesos (razonamientos, uso de estrategias, habilidades, capacidades complejas); de la evaluación de los productos generalmente se enfatiza la vertiente negativa.
- Es una evaluación cuantitativa (el examen de lápiz y papel es el principal instrumento) basada en normas y algunas veces en criterios para la asignación de la calificación.
- Se enfatiza demasiado la función social de la educación y en particular la evaluación sumativa acreditativa.
- Por lo común se evalúa el aprendizaje de los alumnos y no la enseñanza.
- El docente es quien casi siempre define la situación evaluativa, a veces de una forma autoritaria-unidireccional (muchas veces se evalúa para controlar), sin especificar a los alumnos el porqué y el para qué de la evaluación.
- La evaluación tiende a promover una relación condicional con la enseñanza; es decir, la evaluación puede moldear lo que ha de ser enseñado.
- Se escogen los ejercicios que casi nunca se revisan en la enseñanza, pensando que la transferencia y/o la generalización de saberes es una cuestión espontánea” (pág. 357-358).

Indudablemente, al sustraer y dar uso a la Evaluación Tradicionalista en contenidos de Aprendizaje como de enseñanza, nos refleja a una educación con carencias significativas hacia lo que se construye como aprendizaje en el niño y a los medios y modos en que se transmite, no cabe duda que estas problemáticas han venido arrastrándose desde el siglo pasado; sin embargo, para esta parte no es el punto crucial, más bien sirve para reflexionar sobre sus consecuencias, estudiarlas y a partir de esto hacer una deconstrucción que beneficie principalmente a los dos actores en este proceso al maestro y al alumno.

Es importante resaltar, que en esta construcción se da atención primordial a cuatro áreas de conocimientos: afectivo, cognitivo, físico y social; las cuales son la piedra angular por las que se desenvuelve el aprendizaje del niño. En ese sentido, surge la preocupación de proponer nuevas estrategias e ideas sobre el proceso de evaluación pero vistas desde otro marco conceptual, el constructivismo; este que contempla como principal objetivo el dar significado y trascendencia al aprendizaje.

Dicho marco, nos propone nuevas bases para evaluar el proceso de construcción de conocimientos, el cual depende de dos cuestiones: **1)** Es necesario tratar de valorar todo el proceso en su dinamismo; las evaluaciones que solo toman en cuenta un momento determinado (cualquiera que éste sea) resultarán más limitadas que aquellas otras que tratan de apreciar distintas fases del proceso; en este sentido, también conviene señalar que un conjunto de valoraciones (utilizando diversas estrategias y técnicas evaluativas) que traten de dar cuenta del proceso en su dimensión temporal nos permitirán contar con una descripción más objetiva y apropiada que una simple valoración aislada. **2)** El proceso de construcción no puede explicarse en su totalidad partiendo exclusivamente de las acciones cognitivas y conductuales de los alumnos, de las acciones docentes en su más amplio sentido (actividades de planeación, de enseñanza y hasta las evaluativas) y de los factores contextuales del aula también

desempeña un papel importante y quizá decisivo (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

A continuación se presentan una serie de elementos donde se centran las principales ideas que construyen el proceso de evaluación desde el marco constructivista (Díaz-Barriga y Hernández, 1999):

1. **Poner énfasis en la evaluación de los proceso de aprendizaje** (conocer la naturaleza de sus conocimientos previos, estrategias cognitivas y metacognitivas, estrategias motivacionales, sus expectativas planteadas y su organización).

2. **Evaluar la significancia de los aprendizajes** (se contempla la trascendencia y funcionalidad que se le da al conocimiento, el grado en que los alumnos han construido y han sido capaces de atribuir un valor funcional al aprendizaje).

3. **La funcionalidad de los aprendizajes como un indicador potente del grado de significatividad de los aprendizajes** (flexibilidad que se le da al aprendizaje para ser trasladado a otros contextos de interacción).

4. **La asunción progresiva del control y responsabilidad lograda por el alumno** (comprobar el progreso y autocontrol del alumno en la realización de la tarea; valorar la calidad del tipo de apoyo requerido por los alumnos).

5. **Evaluación y regulación de la enseñanza** (evaluación continua que fija principalmente el conocimientos “hacia tras y hacia delante” con el fin de valorar su progreso de andamiaje en contextos de significancia y de reflexión constante)

6. **Evaluar aprendizajes contextualizados** (en este espacio se identifica principalmente, las situaciones educativas, la capacidad de descubrimiento, el desempeño y la flexibilidad del aprendizaje logrado).

7. **La autoevaluación del alumno** (el desarrollo de autorregulación, el aprender de forma significativa y aprender a aprender mediante la elaboración de sus propias autoestrategias).

8. **Coherencia entre las situaciones de evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje** (es preciso aclarar que los objetivos y metas de los contenidos de aprendizaje coincidan con los logros propuestos y de esta forma se llegue a la significancia del aprendizaje que es uno de los fines últimos).

Para ello deben plantearse, en el proceso de enseñanza los cuales se van a ver reflejados en contextos evaluativos, experiencias didácticas en las que se amplíen progresivamente los contextos de aplicación de los saberes aprendidos, de manera que los significados que se construyan adquieran una mayor riqueza semántica y no necesariamente se vinculen a uno solo de dichos contextos (Coll y Martín, 1993; en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999). Como señalan estos mismos autores, el significado más potente es aquel que se relaciona con una amplia gama de contextos posibles. Solo procediendo de este modo en la enseñanza, podrán plantearse diversas situaciones en la evaluación para valorar la

transcontextualización de los significados aprendidos. Las situaciones de evaluación que se planteen a los alumnos dependerán de la amplitud de los contextos usados en la enseñanza, proponiéndose en la evaluación ejercicios que tomen en cuenta hasta que punto deseamos que los alumnos lleguen y que es aquello que deseamos valorar de sus aprendizajes.

6.3 Técnicas e Instrumentos de Evaluación

Berliner (1987, en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999) ha propuesto una clasificación en términos del grado de formalidad y estructuración con que se establecen las evaluaciones, la cual queremos retomar para presentar las distintas posibilidades técnicas que puede utilizar el docente. Como ya hemos dicho, no vamos a proceder a hacer una exposición técnica que ponga énfasis en una descripción detallada o exhaustiva de sus características o formas de aplicación, simplemente queremos ubicar cada una de ellas y desprender una serie de consideraciones las cuales creemos que deben ser tomadas en cuenta para su uso reflexivo y estratégico.

Es de vital importancia señalar que las técnicas e instrumentos de evaluación tiene como finalidad ser elementos de apoyo y recursos para el proceso de aprendizaje, siendo así que el propósito de este apartado no es hacer una descripción exhaustiva de cada una de ellas, más bien es conocer y ubicarlas bajo que características se desenvuelven en el contexto escolar.

A continuación presentaremos las tres principales técnicas de evaluación comenzando por la Evaluación Informal, la Evaluación Semiformal y finalmente, la Evaluación Formal.

Técnicas de evaluación informal

En primer término se encuentran las llamadas técnicas informales, las cuales se utilizan dentro de episodios de enseñanza con una duración breve. Como exigen poco gasto didáctico, pueden utilizarse a discreción en la misma situación de enseñanza y aprendizaje. Además, dichas técnicas se distinguen porque el profesor no suele presentarlas a los alumnos como actos evaluativos; por ende, los alumnos no sienten que estén siendo evaluados, lo cual resulta ideal para valorar sus desempeños tal y como en ese momento se encuentran.

Podemos identificar dos tipos de **Técnicas Informales**:

- *Observación de las actividades realizadas por los alumnos.* Aquí los alumnos llevan a cabo actividades que les permitan tener un mejor acceso al conocimiento mediante la observación; esto se hace de forma sistemática o asistemática, en contextos naturales (interacciones regulares en el aula), o en marcos creados (actividades de role playing, debates, etc.) y de forma participante o no participante.

En esta parte lo relevante radica en que uno de los elementos básico para poder darse el aprendizaje es la observación, por medio de ella se explora y

conoce el entorno, y a partir de aquí la información se procesa a niveles más complejos. Algunas de las estrategias que se utilizan par este tipo de técnica informal son los registros anecdóticos, listas de control, diarios de clase, etc.

- *Exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.* Para llevarse a cabo esta exploración se requiere de un nivel de comprensión y proporcionar de manera oportuna algún tipo de ayuda requerida (repeticiones, reformulaciones, aclaraciones y profundizaciones sobre algún aspecto); sin embargo, no son muy usuales para ser utilizadas las técnicas informales, ya que suelen ser no efectivas ni funcional, por lo que, en el contexto aplicado poco sirve par constatar la comprensión lograda por los alumnos.

No obstante, a considera que dentro del aula no se le da la importancia que merece a la observación, ya que solo se persigue resultados finales y no los procesos de construcción para lograrlo. Ambas formas deben ser utilizadas por los profesores, pero en el contexto escolar solo se fomenta la exploración vaga de preguntas sobre la aclaración de temas; pero no se profundiza en realidad sobre el conocimiento obtenido por el alumno.

Técnicas de evaluación semiformales

Otro grupo de técnicas de evaluación son las semiformales, las cuales se caracterizan por requerir de un mayor tiempo de preparación que las informales, demandar mayor tiempo para su valoración y exigir a los alumnos respuestas mas duraderas (lo cual hace que a estas actividades si se les impongan calificaciones); en particular por esta ultima razón los alumnos suelen percibirlas mas como actividades de evaluación, en comparación con las técnicas informales (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

Este tipo de técnicas toman gran relevancia por el tipo de estrategias y actividades a realizar, esta técnica permite ver el proceso que el alumno construye con su aprendizaje, que genera y procesa a nivel de pensamiento, como lo externaliza y es reflejado en su actividad, y esto contribuye a elaborar un conocimiento más significativo y sustancial para él.

Podemos identificar algunas variantes de la evaluación semiformal:

- *Los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase.* Lo más trascendental en el planteamiento de los trabajos y ejercicios es que estén alineados con los objetivos de aprendizaje y se presenten de manera tal que no resulten contraproducentes (por ejemplo, que el alumno lo vea como una obligación ante una calificación) ni sin sentidos para ello. Un trabajo o ejercicio bien seleccionado, informativo y motivante provoca mayores dividendos en el aprendizaje de los alumnos y en la evaluación del profesor sobres sus progresos, que cualquier otro que se repita incesantemente y que no tenga sentido ni valor funcional.
- *Las tareas y los trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlos fuera de clase.* Estas actividades son recomendadas con la finalidad de extender el conocimiento y hacerlo parte de la actividad cotidiana del

alumno, con ello se practica la reflexión, el pensamiento, y por tanto contribuye al aprendizaje.

- *La evaluación de portafolios:* Esta tarea permite la reflexión conjunta sobre el contenido de aprendizaje (procesos) y la actividad lograda. Por tanto, esta estrategia evaluativa promueve tres aspectos: la coevaluación profesor-alumno, la evaluación mutua entre compañeros y la autoevaluación. En síntesis, es una de las estrategias que accede a conocer, el comienzo, proceso y finalización de la construcción de conocimientos.

Las técnicas de evaluación semiformal tienen en su contenido elementos funcionales para el aprendizaje, ya que hay una preocupación constante porque los conocimientos percibidos sean más que solo almacenamiento, sin embargo en su promoción parecería ser transmitida sólo como elementos clave para ser atribuidos a las calificaciones al mérito.

Técnicas de evaluación formales

El tercer grupo de procedimientos o instrumentos de evaluación son los que se agrupan bajo el rubro de técnicas formales. Dichas técnicas exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor grado de control (Genovard y Gotzens, 1990). Por esta razón, los alumnos (y los profesores inducen a ello) las perciben como situaciones "verdaderas" de evaluación.

Este tipo de técnicas suelen utilizarse en forma periódica o al finalizar un ciclo completo de enseñanza y aprendizaje. Dentro de ellas encontramos varias modalidades:

- *Pruebas o exámenes:* Esta modalidad ofrece una gran efectividad y funcionalidad en el proceso de evaluación, ya que suele presentarse a nivel de medición de conocimientos, esto permite al profesor tener un control directo sobre el número en el aprendizaje. Esta parte puede ser apreciada bajo sus ventajas y desventajas, sin embargo lo importante radica en establecer parámetros objetivos sobre lo que pretende el examen.
- *Mapas conceptuales:* Las estrategias de análisis, síntesis e interpretación quedan insertados en estos mapas, el objetivo de esta actividad está en que el alumno construye sus sistemas de aprendizaje. Para la valoración de los mapas, lo más recomendable es establecer una serie de criterios en los que se atiende, según el tipo de estrategia seleccionada, lo que más interés evaluar.
- *Evaluación del desempeño:* La técnica permite verificar el aprendizaje del alumno mediante diversas situaciones, en ellos se demuestra las habilidades aprendidas y adquiridas durante todo el curso. En concreto se evalúa el nivel de funcionalidad y flexibilidad de lo aprendido, así como el grado de comprensión o significancia de lo logrado. Esta técnica proporciona elementos circunstanciales hacia la toma de decisiones y la resolución de problemas. Finalmente, la evaluación de desempeño es una de las herramientas más importantes para el desarrollo de una evaluación auténtica.

En conclusión a las técnicas formales, más que en proponer de forma objetiva una evaluación, a lo que contribuye es a la reproducción del conocimiento sin sentido y al favorecimiento memorístico del aprendizaje, sin duda una buena opción es establecer nexos reales con la evaluación de desempeño, la cual nos garantiza un nuevo rumbo de la educación.

6.4 Tipos de Evaluación

Existen diversas propuestas de reclasificación en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, citaremos las que están centradas básicamente en el ciclo educativo, estas tres clases de evaluación son las llamadas *diagnóstica, formativa y sumativa*.

Cada una de estas tres modalidades de evaluación deben, de hecho, considerarse como *necesarias y complementarias* para una valoración global y objetiva de lo que está ocurriendo en la situación de enseñanza y aprendizaje, como se muestra a continuación:

Evaluación Diagnóstica

La evaluación diagnóstica es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que este sea. También se le ha denominado *evaluación predictiva*.

Cuando se trata de hacer una evaluación de inicio a un grupo o a un colectivo se le suele denominar *prognosis*, y cuando es específica y diferenciada para cada alumno lo más correcto es llamarla *diagnosis* (Jorba y Casellas, 1997; en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

La evaluación diagnóstica también puede ser de dos tipos: inicial y puntual (Rosales, 1990).

Evaluación diagnóstica inicial. Entendemos por evaluación diagnóstica inicial, la que se realiza de manera única y exclusiva antes de algún proceso o ciclo educativo amplio. Para la evaluación diagnóstica de tipo macro, lo que interesa es reconocer especialmente si los alumnos antes de iniciar un ciclo o un proceso educativo largo poseen o no una serie de conocimientos prerequisites para poder asimilar y comprender en forma significativa los que se les presentan en el mismo. Otras cuestiones complementarias que también se evalúan, por su importancia para el aprendizaje, son el nivel de desarrollo cognitivo y la disposición para aprender (afectivo-motivacional) los materiales o temas de aprendizaje.

La evaluación diagnóstica inicial se ha entendido en una doble interpretación quizá por encontrar asociada con dos referentes teóricos distintos (Miras y Solé, 1990).

Una primera interpretación la define como aquella que se realiza con la intención de obtener información precisa que permita *identificar el grado de*

adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes, en relación con el programa pedagógica al que se van a incorporar.

La segunda interpretación de la evaluación diagnóstica inicial tiene también importantes implicaciones pedagógicas. Dicha interpretación parte de la idea clásica de Ausubel (1976), referida a la importancia de valorar los esquemas cognitivos de los alumnos (los conocimientos previos) en beneficio del logro de aprendizajes significativos.

Evaluación diagnóstica puntual. Debe entenderse como una evaluación que se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza perteneciente a un determinado curso. Esta claro que la función principal de la evaluación diagnóstica puntual consiste en *identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos* luego de que se inicia una clase, tema, unidad, etc., siempre que se considere necesario (Jorba y Casellas, 1997; en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

En este tipo de evaluación, el análisis es mucho menos formal y esta a cargo del docente, quien tiene la ventaja de interactuar directamente con los alumnos, conociendo con cierta profundidad el programa y el proceso de construcción de conocimientos.

Sin embargo, concretizando en la evaluación diagnóstica, podemos señalar diversas técnicas o procedimientos simples y complejos que se utilizan en el salón de clases; algunas de ellas son las siguientes: listas de control, entrevistas, debates, exposición de ideas, pruebas de desempeño, cuestionarios abiertos y cerrados, mapas conceptuales, etc.

Evaluación formativa

Esta forma de evaluación es aquella que se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que debe considerarse, más que las otras, como una parte reguladora y consustancial del proceso. La finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica: regular el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades) en servicio del aprendizaje de los alumnos.

No obstante, dicha evaluación intenta ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta. Los datos de interés prioritarios son los que se refiere a las representaciones que hace el alumno de la tarea y las estrategias o procedimientos que utilizan para llegar a un determinado resultado. Los "errores" son objeto de un estudio particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones de las estrategias logradas por el alumno.

En la misma línea, son tres las modalidades de evaluación formativa que son propuestas por Jorba y Castellás (1997; en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999), que se emplean para que ocurra la regulación del proceso enseñanza-aprendizaje: *a) Regulación interactiva:* ocurre de forma completamente *integrada* con el proceso instruccional. En esta modalidad, la regulación puede ser *inmediata*, gracias a los intercambios comunicativos que ocurren entre enseñante y alumnos, a propósito

de una estructuración de actividades y tareas necesarias para llevar a cabo el proceso instruccional; *b) Regulación retroactiva*: consiste en programar actividades de refuerzo después de realizar una evaluación puntual al término de un episodio instruccional. De esta manera, las actividades de regulación se dirigen "hacia atrás", es decir, a reforzar lo que no se ha aprendido de forma apropiada; *c) Regulación preactiva*: esta dirigida a prever actividades futuras de instrucción para los alumnos, con alguna de las dos intenciones siguientes: lograr la consolidación o profundización de los aprendizajes, o bien, buscar que se tenga la oportunidad de superar en un futuro los obstáculos que no pudieron sortearse en momentos anteriores de la instrucción.

De este modo, lo que trata de promover la evaluación formadora es que ya no sea solo el docente el único y exclusivo agente evaluador, sino que los alumnos participen activamente en el acto desde su lugar socioinstruccional. En este sentido, Díaz-Barriga y Hernández (1999), analizan tres tipos de evaluaciones alternativas y complementarias a la evaluación desde el docente; estas son:

- “La *autoevaluación*: que es la evaluación del alumno acerca de sus propias producciones.
- La *coevaluación*: la evaluación de un producto del alumno realizada por el mismo en conjunción con el docente.
- La *evaluación mutua*: que se refiere a las evaluaciones de un alumno o un grupo de alumnos que pueden hacerse sobre las producciones de otros alumnos o grupos de alumnos” (pág. 411).

Evaluación Sumativa

La evaluación sumativa constituye principalmente a los productos del aprendizaje como consecuencia del proceso de enseñanza global. Por ello, la mayoría de los instrumentos de tipo *formal* constituirán los recursos mas utilizados para valorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes logrados al término del ciclo. Los cuestionarios, las pruebas abiertas y cerradas, las pruebas de desempeño, los portafolios, los trabajos complejos -tales como ensayos, monografías, etc., son instrumentos muy utilizados en las evaluaciones sumativas.

Coll y Onrubia (1999; en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999), señalan una serie de propuestas para recuperar y reforzar la función pedagógica de la evaluación sumativa, a saber:

- “Vincular la evaluación sumativa de los aprendizajes con la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y procurar que los resultados de la evaluación sumativa repercutan en las mejoras del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como ya se mencionaba, la información arrojada por la evaluación sumativa en un momento dado puede contribuir a una mejor adaptación del programa nuevo al cual se integran los alumnos, y/o le permitirá al docente reflexionar y derivar conclusiones globales sobre la propuesta pedagógica que siguió en dicho proceso o ciclo.
- Uso continuado y sistemático de la evaluación sumativa para unidades relativamente pequeñas del proceso instruccional, con el objetivo de promover

regulaciones proactivas para las próximas unidades de aprendizaje y para facilitar la adquisición de estrategias autorreguladoras en los alumnos.

- La utilización de técnicas, instrumentos o situaciones de evaluación en las que participen y se involucren activamente los alumnos, y les sirvan como experiencia para adquirir criterios de autoevaluación y autorregulación de sus aprendizajes. Los alumnos pueden participar junto con el profesor en la elaboración de pruebas o diseño de experiencias de evaluación, la definición de criterios, la corrección y valoración, el uso de técnicas de autoevaluación o de coevaluación, el diseño y definición de estrategias como la evaluación del desempeño, los portafolios, etc.
- Buscar formas alternativas de comunicar a los padres y a los alumnos los resultados de la evaluación sumativa que procuren disminuir el componente acreditativo. En tal caso, habría que ir mas allá del mero dato calificativo o comparativo, y en su lugar proveer información que destaque la dimensión pedagógica de la evaluación. Así, por ejemplo, podría ser mas ilustrativo proporcionar un informe que incluya un "conjunto de valoraciones, explicaciones y orientaciones específicas y contextualizadas" (p. 149). Dicho informe podría servir como una pauta orientadora para los padres y para los docentes de los próximos ciclos (diferenciada según el caso), para que ellos analicen las capacidades y progresos de los alumnos, y a partir de dicho informe tomen un referente para potenciar sus próximos avances.
- Que la evaluación sumativa asuma su función acreditativa solo al término de un ciclo completo (por ejemplo, al final de la educación primaria, media, etc.)" (pág. 415).

La evaluación puede describirse como un proceso continuo de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si la evaluación no sería posible la comprensión ni la realización de mejoras en el proceso instruccional.

No cabe duda, el interés particular por analizar los tres tipos centrales de la evaluación psicoeducativa: las evaluaciones diagnósticas, formativa y sumativa. La evaluación formativa constituye el recurso más valioso del profesor desde el marco interpretativo constructivista, por las posibilidades que abre para la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje y para la autorregulación del propio alumnado. Sin intentar hacer una presentación técnica y exhaustiva, se presentaron en el capítulo algunas estrategias, técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes de los alumnos, con el objetivo de hacer reflexionar a los docentes sobre las cuestiones técnicas y pedagógicas de la evaluación en el aula. Con lo expuesto anterior es preciso analizar todos estos procesos de evaluación psicoeducativa sustentados en el contexto educativo y como estos entablan conexión con el desarrollo del niño; por ello en el siguiente capítulo abordaremos las diferentes áreas del desarrollo integral del niño escolar y su repercusión en el aprendizaje.

CAPITULO 7

EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO ESCOLAR Y SU REPERCUSIÓN EN EL APRENDIZAJE

El aprendizaje es el proceso mediante el cual el individuo por su propia actividad, cambia su conducta, su manera de pensar, de hacer y de sentir. En suma, es la actividad por la cual la persona modifica su manera de ser. Gracias al aprendizaje el individuo: 1) enriquece o modifica su información o conocimientos previos; 2) realizar tareas de una manera diferente; 3) Cambia su actitud o sus puntos de vista. Sin embargo, es importante precisar sobre los factores que facilitan dicho aprendizaje; algunos de ellos son los siguientes:

- a) el significado que le da el niño a la situación de aprendizaje.
- b) la materia corresponde al nivel de madurez del aprendiz.
- c) la situación interesa al aprendiz.
- d) va acompañado de aprobación y no de castigo.
- e) las situaciones de aprendizaje están concebidas de tal modo que el niño puede responder satisfactoriamente y tener éxito.
- f) se procede a corregir los errores en forma inmediata.
- g) el niño percibe su éxito en el aprendizaje.
- h) media una buena condición física por parte del aprendiz.
- i) el ambiente es agradable para el niño.
- j) las expectativas de aprendizaje se realizan según un método integrado.
- k) se asocia con el manejo de una variedad de materiales (Litwin, 2001).

No es suficiente que el maestro conozca cómo crece y se desarrolla el niño; es necesario que conozca también cómo aplicarlo a la práctica del aula mediante técnicas y procedimientos. El maestro puede encontrar diversas maneras de atender a las diferencias individuales que existen entre los alumnos; por su parte el profesor pone en práctica de diversas maneras sus conocimientos con respecto al desenvolvimiento e individualidad del niño.

Amaya y Prado (2001), señalan la importancia de tener presente que el niño se desarrolla desde cuatro esferas básicas:

-Físico: No todas las partes del cuerpo crecen al mismo tiempo. El crecimiento físico casi siempre va parejo con el desarrollo mental.

-Mental: El desarrollo mental y la inteligencia progresan de una manera continua, constante y gradual desde el nacimiento hasta una edad que aún no ha sido determinada. El desarrollo intelectual sufre la influencia de las condiciones físicas y del ambiente social. Hay grandes diferencias individuales en el desarrollo mental.

-Emocional: Todo individuo tiene ciertas necesidades emocionales básicas:

- Necesidad de éxito, perfección, dominio; necesidad de evitar el fracaso, el ridículo, la burla y la frustración.
- Necesidad de afecto, simpatía, cariño, confianza y comprensión.

- Necesidad de seguridad y de posesión; necesidad de evitar la pobreza, las preocupaciones y las ansiedades.
- Necesidad de actividad y de aventuras; necesidad de cambios de ambiente y de experiencias, de diversificar las actividades y evitar la rutina y la monotonía.

-Social: Las pautas del comportamiento social del individuo se relacionan con la adaptación al ambiente y están influidas por el desarrollo físico, emocional y mental.

En ese sentido, todos estos elementos que constituyen al desarrollo integral del niño nos proporciona en cierta medida un panorama amplio referente a su crecimiento, evolución y a sus interacciones que tiene con los demás, por ello, este capítulo tiene el propósito de establecer un nexo con las diferentes áreas de desarrollo para ubicar no solo el aspecto cognitivo, sino su red con lo afectivo-emocional, creatividad, y socialización, de esta manera al contemplar todos estos elementos desde la perspectiva constructivista, van a permitir ver al individuo como uno solo integral, es así que este enfoque explica que el niño a medida que va identificando y reconociendo su mundo va construyendo sus esquemas de conocimiento desde las diferentes áreas. En primer instancia comenzaremos a conocer sus procesos de aprendizajes desde su inicio, progreso y construcción. Sin duda, a lo largo de esta tesis teórica hemos venido trabajando al proceso de enseñanza-aprendizaje, desde las perspectivas de la educación y la Psicología, por ello en este último capítulo concentraremos nuestra atención en el niño escolar (primaria) para saber y conocer todo este bagaje de ideas y pensamientos que él mismo construye hacia su aprendizaje.

7.1 Desarrollo Cognitivo

De acuerdo con Piaget, en la Etapa Preoperacional del desarrollo cognitivo, la cual se presenta entre los tres y los seis años el niño será más competente en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos, inteligencia, lenguaje y aprendizaje, estará desarrollando la actividad de utilizar símbolos en el pensamiento, la acción y de manejar conceptos como edad, tiempo, espacio, de una manera más eficiente.

Piaget (1965, en: Ausubel,1970), elaboro su teoría desde una concepción psicogenética, la cual es fundamental como punto de partida para estudiar el desarrollo cognoscitivo, en esta se incluyen cambios relacionados con el nivel de edad en por lo menos cuatro esferas fundamentales del funcionamiento cognitivo: la percepción, la objetividad-subjetividad, la estructura de las ideas y del conocimiento y la de índole del pensamiento o de solución de problemas, el perfeccionamiento cognitivo esta parcialmente caracterizado por un proceso vinculado con la edad que tiene lugar en una dimensión concreto -abstracta. Se ha demostrado que al aumentar de edad los niños tienden a percibir al mundo de maneras generales, y abstractas así como en contextos menos tangibles, temporales y particularizados; muestran una creciente aptitud para comprender y manejar símbolos y relaciones verbales.

A la dimensión concreto -abstractas del desarrollo intelectual, Piaget (1965, en: Ausubel, 1970) la divide en cuatro etapas evolutivas cualitativamente distintas: el periodo sensoriomotor, el preoperatorio, el de operaciones lógicas concretas y el de operaciones lógicas abstractas.

Los criterios de las etapas del desarrollo cognitivo comprenden cuatro parámetros:

1) cada etapa incluye un periodo de formación (génesis) y otro de logro. El logro se caracteriza por la organización progresiva de una estructura compuesta de operaciones mentales.

2) cada estructura constituye al mismo tiempo el logro de una etapa y el punto de partida de la siguiente.

3) el orden de la sucesión de las etapas es constante y la edad en que se alcanzan puede variar, dentro de ciertos límites, de acuerdo con factores de motivación, ejercicio, medio cultural, etc., y

4) la transición de una etapa anterior a otra posterior sigue una ley de inferencia análoga al proceso de integración (las estructuras precedentes se convierten en parte de las estructuras posteriores (Ausubel, 1970).

Es importante resaltar algunos otros elementos que conllevan al desarrollo cognitivo y que son prevalecientes desde el nacimiento hasta la vida adulta:

- a) Asimilación y Acomodación.
- b) Pensamiento simbólico.
- c) Comprensión de identidades y funciones.
- d) Centración.
- e) Irreversibilidad.
- f) Contar y operaciones numéricas.
- g) Permanencia de los objetos.
- h) Unidad.
- i) Juntar por partes.
- j) Separación.
- k) Tamaño, Forma, disposición.
- l) Clasificación.
- m) Ordenamiento.
- n) Aritmética.
- o) Pesas y medidas.
- p) Unidades monetarias, fracciones y la hora.
- q) Habilidades de percepción necesarias.
- r) Reconocer formas, juntarlas por pares y copiarlas
- s) Coordinación entre la mano y el ojo.
- t) Discriminación de sonidos.
- u) Memoria.
- v) Lenguaje.

Estos elementos que concentran al desarrollo cognitivo son de vital importancia, ya que permiten conocer como el niño va estructurado y reintegrando conocimientos de forma independiente y autónoma, los cuales contribuirán a su

madurez cognitivo; no obstante el niño no solo esta constituido por estructuras mentales y a su vez el aprendizaje no solo dependerá del nivel de desarrollo.

Ante ello, Vigotsky (1975, en: Gómez Palacios, 1990), señala que el desarrollo sigue al aprendizaje y así mismo el aprendizaje sigue al desarrollo, es una especie de espiral que permite al niño tener libertad y creatividad para su proceso de construcción de conocimientos, en dicho proceso Vigotsky reitera la trascendencia de que además del área cognitiva son importantes la socialización, el desarrollo afectivo-emocional, la creatividad, las artes, entre otras áreas de desarrollo potencial, todas ellas se llevarán a cabo mediante la mediación social e instrumental.

En la misma línea, Vigotsky (1975; en: Gómez Palacios, 1990), acertadamente señala que un aprendizaje cuando se realiza colectivamente, en conjunto con un bagaje cultural en común, permite fructificar todas las áreas de desarrollo del individuo.

Por otro lado, la **UNESCO (2002)**¹ plantea cuatro saberes educativos en el desarrollo integral del niño: 1) Aprender a aprender; 2) Aprender hacer; 3) Aprender a hacer; 4) Aprender a convivir; todos ellos que engloban los principales elementos psicopedagógicos en la educación en México.

Sin embargo, aprender en la escuela es todavía en muchas ocasiones un puro aprendizaje mental, si el objetivo de la escuela es de verdad preparar para la vida, deberá contribuir al desarrollo de todas las capacidades del niño. Desde hace algunos años las directrices y los planes de estudio de las escuelas van en esa dirección. Pero hablar del desarrollo integral todavía es para muchos un tema muy complejo que es preferible no abordar, esta posición pierde de vista que el niño tiene muchas áreas que es necesario desarrollar pues todas ellas son de gran importancia, además de relacionarse entre si, nos hablan de la individualidad de cada niño y de sus actividades extraescolares como la música, el teatro, la ciencia, entre otras.

El aprendizaje integral en el niño escolar no solo abarca el intelecto, sino que deberá hacer referencia también a la emoción, a la creatividad, a la socialización y a la acción en el proceso de aprendizaje; no cabe duda que esa parte de socialización permitirá al niño tener un desarrollo integral más completo.

7.2 Desarrollo de la Creatividad

El ser humano esta dotado de capacidades, habilidades y destrezas que se conjunta básicamente para integrar el concepto de inteligencia; sin embargo existen diversas conceptualizaciones sobre este término, por ejemplo una visión tradicionalista la define como la habilidad para responder a las cuestiones de un test de inteligencia.

¹ *UNESCO*, siglas de United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas), organismo integrado en la Organización de las Naciones Unidas (ONU), creado en 1946 para promover la paz mundial a través de la cultura, la comunicación, la educación, las ciencias naturales y las ciencias sociales (en red)

Sin embargo, para Gardner (1995), "*la Inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada*. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adquisición y la transmisión del conocimiento o la expresión de las propias opiniones o sentimientos" (pág. 33).

Al respecto Gardner (1995), al construir su **Teoría de las Inteligencias Múltiples**, menciona que "una inteligencia debe ser también susceptible de codificarse en un sistema simbólico: un sistema de significado, producto de la cultura, que capture y transmita formas importantes de información. El lenguaje, la pintura, y las matemáticas son tres sistemas de símbolos, prácticamente mundiales que son necesarios para la supervivencia y la productividad humana" (pág. 34).

Por ello, una vez aterrizado todos estos preceptos Gardner (1995), habla de que todo individuo construye y desarrolla de acuerdo a sus intereses, recursos, y necesidades una y/o más de las ocho inteligencias como son: Inteligencia musical, inteligencia cinético-corporal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística, inteligencia espacial, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal (centrada básicamente en el desarrollo interior y en la creatividad de la persona), inteligencia naturalista, todas ellas se desarrollan desde edades tempranas y se consolidan en la edad adulta.

Actualmente los niños desde edad preescolar hasta escolar están continuamente condicionados por un bombardeo de estímulos que les impiden percibir la realidad con la frescura que necesita una persona en período de desarrollo. Este tipo de contaminación en el que se ven inmersos limita y bloquea su capacidad natural de crear. Desafortunadamente, la capacidad creativa parece que se ha ido perdiendo a medida que ha avanzado la ciencia y la tecnología, siendo ésta una realidad que inevitablemente ha mecanizado el actuar del individuo y de su sociedad, en donde ya no se les da oportunidad a los niños de pensar en lo que están haciendo, ni porque lo está haciendo sino simplemente se le impone el realizar una serie de acciones sin reflexión alguna. Es importante rescatar la concepción de que la creatividad es una necesidad primordial en la infancia, y su ausencia produce un estado general de insatisfacción y aburrimiento.

De Abate (1997), define a **La Creatividad** como aquella capacidad que posee el ser humano para establece nuevos nexos, de cambiar significativamente las normas contribuyendo a la solución de situaciones en el contexto social. Por su parte Menchen (1988), reconoce que esta capacidad creativa se encuentra en todas las personas, diferenciándose sólo en el grado de que se dispone. Se sabe que la herencia genética puede ser un factor importante en la creatividad pero sin duda la educación, (por encima de cualquier otro) es el factor más importante y decisivo (Marina, 1994).

Es necesario el total desarrollo del potencial creativo de cada individuo, y ésta responsabilidad debe ser compartida por el medio familiar, la comunidad educativa y la sociedad en general. Para el niño, el comportamiento creativo es tan natural como respirar, pero desafortunadamente muchos profesores han dado más

importancia a la “forma correcta” de hacer las cosas que a la alegría de manipular, descubrir, experimentar y crear (Marina, 1994).

Ante tan situación es urgente intervenir, es necesario eliminar todos los condicionamientos, tanto culturales, sociales, como familiares y personales. Se necesita una renovación al proceso creativo, que sea capaz de sobrepasar los bloqueos y penetrar en todas las áreas de la vida: a) Hay que hacer conscientes los bloques que impiden que el niño sea creativo; b) Revisar ciertos hábitos y actitudes transmitidas por procesos educativo ya obsoletos; c) Superar el miedo que mantiene anclados e impide desplegar las propias capacidades. Con todo esto se pretende conseguir que el niño escolar piense creativamente, sienta creativamente y actúe creativamente y así pueda describir el sentido más puro de la realidad, de tal forma que le permita desplegar su propio estilo de aprendizaje (Gaona, 2001).

No obstante, el sistema escolar tiene entre sus objetivos transmitir la cultura, adoctrinar, formar ciudadanos pacíficos y más o menos sumisos. Esta es la vertiente política, siempre presente y negada del sistema escolar. Esta institución tiende a valorar la memoria, y la comprensión, el pensamiento convergente, y a dejar en un segundo plano las avenas de la innovación (Memorias SEP 1978-1982).

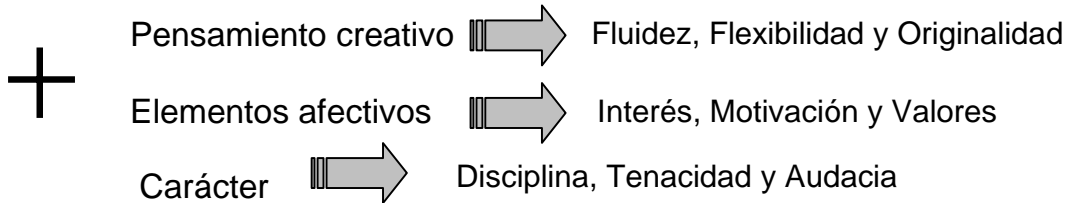
De no haber una clara conciencia y un sólido esfuerzo de parte de la escuela se seguirá cayendo en la producción de alumno. Así, la escuela tiene que ir en contra de la corriente para respetar la individualización, para reconocer que cada uno de los niños es creativo por el hecho de ser cada uno de ellos personas diferentes y únicas. Rodríguez (1991), propone la necesidad de una reforma educativa, tal reforma implica cambios de mentalidad, de actitud y no sólo de metodología.

Un programa para el desarrollo de la creatividad en la escuela requiere naturalmente, maestros creativos. Si un niño desde la edad temprana esta en contacto con programas continuos y prolongados de pensamiento creativo, desarrollará una gran capacidad creadora (Marina, 1994).

Es así que el papel primordial del maestro es de ser el mediador en el proceso de aprendizaje, pero también le corresponde otras funciones de liderazgo y de administración: debe liberar el potencial de los alumnos, dirigir al grupo (organizar, coordinar, motiva, integrar, recompensar, representar a la institución) y a la vez ser factor de cambio.

En ese sentido, el logro por todos los medios es el de inculcar entre los niños que la creatividad a diferencia del simple ingenio o ingeniosidad, deducción, lucha, constancia y paciencia. Así estos podrán adquirir el conocimiento del valor de sus esfuerzos de intentos creativos, apreciando el grado de la novedad, la utilidad, las ventajas que la creación aporta, los problemas que pueden resolver posibles y viables, y las dificultades para su realización.

Así, para Rodríguez (1991), el proceso creativo puede explicarse, representando gráficamente de la siguiente manera.



CREATIVIDAD

De esta explicación se deriva la propuesta de Rodríguez (1991), acerca de desarrollar un pensamiento creativo valiéndose de lo que él ha llamado **Estimuladores de Creatividad**, dicha propuesta tiene el propósito de apoyar al niño en el desarrollo de su creatividad; algunos de ellos son los siguientes:

- a) Objetivos claros y explícitos.
- b) Ejercicios de percepción.
- c) Ejercicios de comprensión.
- d) Tareas de clasificación.
- e) Fomentar la fantasía.
- f) Interpretaciones múltiples.
- g) Recapitulación o síntesis.
- h) Bombardeo.
- i) Juicio diferido.
- j) Sensopercepción consciente e intensa.
- k) Abundante verbalización.

Uno de los elementos que son imprescindibles en el desarrollo de la creatividad están fundamentados en un desarrollo de estabilidad emocional que son la base para la imaginación, fantasía y el crear un conocimiento más duradero y significativo.

7.3 Desarrollo Psicológico

En los primeros años de vida de un ser humano se forma de manera decisiva el mundo emocional: la confianza en uno mismo, el autocontrol, la actitud abierta frente a lo nuevo, la capacidad de empatía, el saber disfrutar el contacto con otras personas, con capacidades elementales que los niños van construyendo ya en el seno de la familia y que más tarde debe ser reforzado en la escuela. Estas son la base del posterior desarrollo emocional, el grado de estabilidad de estas bases depende, sobre todo de lo bien que los mismos adultos conozcan y manejen sus propias emociones; por lo general, los padres y profesores inteligentes desde el punto de vista emocional también son eficientes educadores emocionales.

A los cuatro años de edad, el cerebro humano crece hasta alcanzar dos tercios de su volumen definitivo; durante esta fase, las conexiones neuronales se forman

con mucha más rapidez que durante el resto de la vida. Por lo tanto, los procesos de aprendizaje durante los primeros años de vida se producen con mayor facilidad que en cualquier otro momento posterior. La primera infancia ofrece una oportunidad única de poner en marcha el desarrollo de las capacidades latentes. Esto es válido también para el desarrollo del mundo emocional (Martín y Boeck, 1997).

La formación emocional es importante ya que, se ha observado que los niños que han aprendido a edad temprana a mejorar sus emociones, obtienen mejores resultados en la escuela que otros niños con capacidades intelectuales pero menos diestros desde el punto de vista emocional. Hacen amigos con mayor facilidad, tienen una relación relajada y franca con sus padres y maestros, son menos susceptibles a los trastornos de comportamiento y los problemas escolares (Martín y Boeck, 1997).

Sin embargo, aprender en la escuela es todavía en muchas ocasiones un puro aprendizaje mental. Las emociones son más bien algo a lo que no se le da mucha importancia y por consecuencia poco espacio dentro de la clase. Pero en realidad va alcanzando de forma creciente a las instituciones educativas. A la vista del déficit emocional y social con los que muchos niños llegan a las escuelas, éstas no pueden seguir limitándose a ser exclusivamente transmisores del conocimiento. Si la meta de la educación escolar es preparar para la vida adulta, deberá contribuir al desarrollo de toda la personalidad de los alumnos.

Según Martín y Boeck (1997), los padres y madres que trabajan fuera de casa o bien que educan solos a sus hijos (madres solteras), las familias con un solo hijo, la competitividad, el consumismo, la avalancha de estímulos a través de los medios de comunicación, los horarios planificados: son condicionamientos sociales que influyen en la infancia de muchos niños de edad escolar. La consecuencia a todo ello es que no es muy común encontrar niños en edad escolar que posean un equilibrio emocional, relajados, capaces de establecer contactos que los ayuden a integrarse fácilmente en su grupo de clase. Muchos niños en mayor o menor grado llegan a la escuela con carencias emocionales y sociales.

7.3.1 Las primeras experiencias emocionales

El desarrollo emocional del niño es competencia también de la escuela, ya que es ésta la segunda instancia después de la familia, en donde el niño recibirá un sin número de experiencias significativas en el ámbito emocional tales como éxitos o fracasos escolares, relaciones afectivas tanto con sus compañeros como con su profesor. Por esto, es de suma importancia que dentro de la escuela se lleven a cabo acciones que puedan contribuir a dicho desarrollo considerando las características individuales de cada niño, y tomando en cuenta que tanto la formación emocional como el trato que pueda proveerse dentro de la institución va estar influenciada y muchas veces afectada por la educación que los niños han recibido en casa.

De acuerdo con Martín y Boeck (1997), señalan que la atención emocional excesiva o demasiado escasas puede incluso provocar que, en un momento dado,

el niño sencillamente deje de manifestar las emociones ante las que con frecuencia los padres reaccionan de forma demasiado débil o muy intensa, ocasionando que su mundo emocional se empobrezca. Las emociones que se encuentran fuera de su repertorio emocional tampoco puede percibir las en los demás. En resumen, por lo general, los hijos de padres capaces de percibir las emociones ajenas, desarrollan también esa misma capacidad de percepción; la mayoría de los hijos de padres con menos actitudes afectivas tendrán en el futuro menos sensibilidad para percibir las emociones de los demás.

Sin embargo, aunque los padres a menudo no se dan cuenta, un niño realiza un gran número de experiencias de aprendizaje imitando todo cuando ve y oye. Se imitan con particular empeño las personas con las que el niño tiene una relación emocional más estrecha; por lo tanto, en primer lugar, los padres y en segundo lugar, los profesores. Por eso es tan importante que los padres conozcan, identifiquen y reconozcan sus propias emociones y en esa medida aceptarán y respetarán las emociones y deseos de sus hijos; en ese sentido, si queremos que nuestros hijos sean pacientes, debemos practicar también la paciencia, así como aprender a manejar nuestras emociones, por ello los padres deben mostrar el camino a seguir².

7.3.2 Timidez biológica y/o aprendida

La timidez tiene como base la inseguridad personal, es posible que la timidez tenga sus orígenes en una predisposición congénita, en ese sentido Kagan (1983, en: Martín y Boeck, 1997), realizó investigaciones respecto a lo siguiente: en un tercio de los niños tímidos, la timidez forma parte del programa biológico. Ya en el vientre materno tienen una frecuencia cardíaca superior a los otros fetos. A los cuatro meses presentan reacciones motrices más intensas que otros niños frente a sus percepciones sensoriales (objetos, ruidos, colores). En un entorno desconocido lloran más que los otros bebés. A los catorce meses siguen mostrando una frecuencia cardíaca superior a la media cuando se ven confrontados a una nueva situación.

Dos tercios de la totalidad de las personas tímidas no nacen con esa disposición; su timidez se desarrolla a causa de influencias externas; para algunos autores existe una clara influencia en el hecho de que una persona llegue a ser tímida o no, depende de sí ha podido edificar un sentimiento de autoestima estable o no. De Abate (1997), define la **Autoestima** como una buena opinión que se tiene de nosotros mismos. *La autoestima es la fuerza interior más poderosa para actuar en el mundo.* Permite manejar cosas fundamentales como son la dignidad, el afecto, las relaciones interpersonales y, también, evitar la depresión.

Para De Abate (1997), el principio de la timidez se encuentra en la falta de apoyo, atención, reconocimiento o participaron con la que los padres, familiares y

² “La emoción es un aprendizaje oculto y en ocasiones se muestra de forma no consciente en el individuo, por ello, todos esos aprendizajes de cómo comportarnos, actuar y a veces la forma de pensar son emitidos por nuestros principales cuidadores que pareciera ser que son de forma automática y/o mecánica” (Martín y Boeck, 1997, pág. 132).

maestros tratan a los niños. En contraposición a Martín y Boeck (1997), menciona que los niños tímidos tienen a menudo padres proteccionistas en exceso, esta actitud de sobreprotección no ayuda al niño. La timidez es una forma de miedo, no se pueden superar evitando las situaciones que los desencadenan. Para liberarse de los miedos hay que llegar a experimentar que se es capaz de dominar las situaciones que nos causan temor. Por lo tanto sólo se puede ayudar a un niño tímido infundiéndole ánimos para que vaya enfrentando a nuevas situaciones pero enfrentarlo sorpresivamente sería un error, sólo conseguiría reafirmar en él su miedo. Lo más adecuado, es encontrar o crear situaciones que previsiblemente el niño pueda superar. Si bien la timidez se enfrentaría en situaciones nuevas pero previsibles, es importante señalar que conjuntamente en el niño se vaya desarrollando la confianza, seguridad en sí mismo hacia la realización de las cosas, ir valorando sus esfuerzos y reconstruyendo sus fracasos no como algo catastrófico sino como experiencias que se pueden mejorar. Los niños tímidos se valoran poco sí mismos, se consideran carentes de interés por parte de los demás, incapaces, torpes.

El hecho de tener una imagen negativa o positiva de uno mismo no sólo guarda relación con las cualidades objetivas de una persona. Los niños se forman una imagen de sí mismo, ante todo en función de las reacciones que perciben de las personas de referencia más próximas. Los niños que obtienen reconocimiento por parte de los padres crecen en sus capacidades y parten de la base que pueden compararse sin problema con los demás. Los niños a los que sus padres alaban pocas veces, dudan de sus propias cualidades y perciben a los otros niños como superiores a ellos, se avergüenzan, tienen miedo de que se rían de ellos y se retraen (Gaona, 2001).

7.3.3 Cómo puede la escuela contribuir en el desarrollo de las emociones

De acuerdo con Gaona (2001), señala que el aprender a escuchar dentro del contexto educativo implica en primera instancia saber identificar las emociones y sentimientos de cada uno de los participantes (docente-alumno y alumno-alumno) con el objetivo de ser parciales en el trabajo de clase, ante un conflicto y/o ante la presencia de alguna acción educativa. Esto en realidad no es siempre fácil, a menudo la posición del docente es más fuerte y con mayor autoridad que pareciera ser que se obstaculiza la manifestación de las emociones del alumno. En ese sentido, el maestro debe renunciar a su propia valoración de la situación. En lugar de eso, intentar descifrar los mensajes emocionales que se esconden detrás de las actitudes y conductas de los alumnos. Sin embargo, esto les proporcionará palabras clave que ayudarán a los niños a darse cuenta de sus propias emociones, las de sus compañeros y de su docente. Cuando se dan las condiciones, frecuentemente los propios niños encuentran la solución a su conflicto y generan sus propias estrategias.

El manejo constructivo de las situaciones problemáticas exige de los profesores una gran cantidad de cualidades emocionales como:

- Respeto por los alumnos, lo que les impide ser hirientes incluso cuando están enfadados o en el trato con los alumnos difíciles.
- La capacidad de manejar la propia indignación.
- Un sentimiento de autoestima estable que les permita no convenir cada provocación de los alumnos en un ataque personal.
- La capacidad de ponerse en el lugar de los alumnos y comprender sus motivos.
- El conocimiento de que el tono que emplean en el trato con los alumnos actúa sobre el desarrollo emocional de los mismos.

Los alumnos que tiene profesores inteligentes, desde el punto de vista emocional, disfrutan más asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima. Pero, sobre todo, la postura humana del profesor trasciende a ellos.

Para Martín y Boeck (1987), es fundamental que en la escuela se cree una atmósfera agradable para el aprendizaje, por lo general los niños en el transcurso de su horario escolar no logran tenerlo. A menudo su vida escolar es monótona, responde poco a sus necesidades: clases y edificios escolares fríos, la obligación de permanecer siempre bien sentados y quietos, los temas han sido establecidos de ante mano y de forma estricta, las sillas son incómodas, están sometidos a la presión de las calificaciones, y tiene el tiempo libre marcado y limitado. Todo eso constituye precisamente a que no se sientan a gusto en su trabajo escolar.

Es de suma importancia que el profesor ayuda al niño en su desarrollo emocional facilitándole el hablar de sus emociones y animándolo a llamar a cada una de ellas por su nombre; en la edad escolar utilizar cuentos ilustrados adecuados al tema, ayudan a ampliar el vocabulario emocional y afectivo: una determinación mímica se relaciona con las palabras correspondientes, con la alegría, el miedo, el enojo, etc. Puesto que los niños pueden identificarse fácilmente con los personajes de los cuentos, está bien dispuestos a hablar de sus emociones. Las experiencias emocionales de los personajes animan al niño a hablar abiertamente de sus propias emocionales. Para el maestro es una buena oportunidad de descubrir los miedos, decepciones y deseos del niño y ayudarlo a aclararse mejor con ellas. Y para el niño es una buena ocasión para aprender el lenguaje de las emociones.

De Abate (1997), por su parte propone una “alfabetización emocional” tocando temas como dificultades familiares o los problemas sociales. Resulta interesante ver como los niños reconocen estos problemas en sus familias o comunidades y se preparan para enfrentarlos constructivamente. Con el uso de videos cortos que planean situaciones de tensión con violencia y sus alternativas dentro del diálogo, autores como De Nuzo (1992, en: De Abate, 1997), logro con esta técnica que los niños modificarán su tendencia usual hacia la agresión, otras alternativas para resolver las diferencias. Se observó que la socialización que tiene los niños con otros son muestras de una inteligencia emocional estable y llena de firmeza lo que provee al niño de un desarrollo sano e integral.

7.4 Desarrollo Social

El desarrollo social del niño se inicia normalmente en el seno de la familia, en el hogar se da el primer campo de interacción social, y quienes integran la familia ejercen una función educativa muy importante, ya que sirven al niño como modelo para el aprendizaje de aquellas diferentes situaciones. Sus actitudes y la manera en que establezcan relaciones con los demás dependerán de las experiencias a lo largo de sus primeros años de vida.

La influencia temprana de la vida familiar tiene gran importancia, ya que si la atmósfera del hogar es favorable, lo más probable es que el niño desarrolle actitudes sociales favorables, no así, dicha atmósfera se caracteriza por tensiones constantes.

Sin embargo, el niño desde su nacimiento responde a estímulos sociales que están dados básicamente por su medio, es decir, necesita de la riqueza de las experiencias que le brindan otros como resultado de una constante interacción.

A este respecto se han realizado investigaciones que pretenden conocer la influencia que tiene el medio ambiente, sobre el proceso de socialización del niño.

Elkin (1980), define el término socialización como el "proceso mediante el cual, alguien aprende los modos de una sociedad" (pág. 190) o grupo social dado, en tal forma que puede funcionar en ellos. En consecuencia, de acuerdo a Elkin (1980), la socialización es una función de la interacción social y afirma que las prácticas tempranas de crianza infantil son principales determinantes de una "estructura de personalidad básica" lo que a su vez es un factor fundamental en la determinación de casi todas las pautas de conductas posteriores.

Por otro lado, Wallon (1975), considera que el ser humano se adapta al ambiente de acuerdo a los medios que tenga a su alcance para satisfacer las necesidades del mismo. El proceso de socialización se va dando a lo largo del desarrollo del niño, en una primera etapa, el niño busca satisfacer sus necesidades primarias, como son la alimentación, el sueño, etc., lo cual dan la pauta para iniciar el lenguaje. Mas adelante, al empezar a caminar el niño empieza una etapa decisiva en el proceso de socialización, puesto que encuentra en la posibilidad de modificar su medio, acercándose a objetos y personas, desplazándose de un lugar a otro.

Sin duda, la importancia que tiene la actividad social en el niño conlleva a vincularnos con otro contexto, la escuela constituye el segundo medio de socialización para el niño y este nuevo contexto lo provee de una diversidad de interacciones que por su naturaleza se diferencian de las que proporciona la familia, pero aunadas a éstas, constituyen las experiencias que sustentan la formación del niño, ya que en la escuela afirma su sentido de pertenencia a un grupo, y se enfrenta a deberes y obligaciones, es decir, se espera de él que asista a clases, que centre su atención en los estudios, que desarrolle una sana competencia y participe en las actividades escolares.

Como la familia, la escuela también es una institución reconocida que representa la autoridad adulta de la sociedad y los lazos entre ambas son íntimos; sin embargo, como tal, la escuela tiene la función de "**educar**", transmitir ciertos conocimientos y capacidades de la cultura, además de permitir al niño ganar independencia emocional respecto a su familia, mediante una socialización mas

compleja, en donde el maestro es el principal modelo, éste sirve como agente socializador y en su contacto el niño aprende de él y lo imita. (Meneses, 1984).

En este plano interpersonal, el maestro actúa como mediador de la cultura, favoreciendo la adquisición de los procesos psicológicos superiores y de la identidad personal, en un contexto cultural determinado. Estas relaciones interpersonales, en un principio asimétricas, por la mayor responsabilidad de los maestros, en su organización, van dando lugar a una progresiva autonomía en el desempeño infantil, que se manifiesta tanto en el plano cognoscitivo, a través del lenguaje y de las distintas formas de representación simbólica, como en el plano afectivo a través de sentimientos de vinculación y pertenencia.

Este desarrollo personal resulta del proceso mediante el cual el niño se apropia de la cultura y el grupo de competencias a través de la interacción cotidiana con los adultos encargados de su educación. La capacidad de esta interacción por promover el desarrollo infantil requiere, sin embargo, de ciertas condiciones fundamentales. Entre ellas pueden destacarse, la capacidad de los maestros para ajustar su intervención al nivel del desarrollo del niño, ayudándolo a avanzar a partir de las destrezas que ya posee, lo que implica un nivel de conocimiento del niño y del sentido del proceso de desarrollo. Otro elemento importante es el grado de confianza del niño en el adulto, en sus propias capacidades y en el proceso de aprendizaje mismos, aspectos que se desarrollan a partir del carácter de la relación que se establece entre ambos.

Cuando el niño encuentra relaciones y situaciones que le permiten una adecuada adaptación tanto al interior del hogar, como en la escuela y en el contacto diario con el medio, se puede esperar que exista un sano equilibrio en su desarrollo.

Sin embargo, en nuestro país, se observan cada vez con más frecuencia problemas de desintegración familiar, originada principalmente por factores económicos que repercuten a diferentes niveles, es decir, en problemas de salud, alimentación y vivienda, exponen al niño ante condiciones desfavorables que influyen negativamente en el desarrollo de su personalidad y su aclaración al medio. Es común observar en el nivel escolar que el niño bajo ciertas condiciones ambientales y afectivo-emocionales manifiesta algunos comportamientos como agresividad, hiperactividad o bien actitudes de aislamiento y/o poco solidarios con los demás niños. Si bien es cierto que el maestro no puede resolver del todo estas situaciones, pues no está a su alcance la solución de estos problemas, pero sí puede contribuir con brindar apoyo al niño a que establezca relaciones de amistad con sus compañeros de clase, ya que tener amigos ayuda a que los niños se desarrollen y contribuye a su salud mental. Papalia (1988), sugiere algunas técnicas de apoyo para que el niño pueda establecer dichas relaciones de socialización como:

- Explique con claridad las razones para establecer buenas relaciones interpersonales.
- Estimular la cooperación sin utilizar el castigo.
- Ser modelo de calidez, afectividad, comportamiento atento y trabajo para construir la autoestima de los niños.
- Mostrar un comportamiento sociable y elogiar las manifestaciones de empatía y responsabilidad.

- Ofrecer oportunidades de interacción entre los niños, hacer esfuerzos para que tenga un grupo de amigos en el que pueda trabajar y también jugar, y que las habilidades sociales se desarrollan con la experiencia.
- En un principio animar a los niños “solitarios” para que se integren en pequeños grupos de dos o tres niños, y de les tiempo suficiente para que exploren antes de intervenir de lleno.
- Promover “habilidades amistosas” mediante representaciones con títeres, dramatizaciones y lectura de libros cuyo tema sea animales y niños que aprenden a ser amigos.

Estos elementos permitirán y contribuirán a la formación socializadora del niño, rescatando principalmente el trabajo en conjunto y el desarrollo de las relaciones interpersonales. El grupo ayuda al niño hacia la exploración, descubrimiento y construcción de su realidad.

Sin duda, una vez que hemos abordado cada una de estas áreas de desarrollo del niño, es preciso aterrizar en la elaborar de una propuesta que indique los principales elementos del proceso enseñanza-aprendizaje abarcando sus fundamentos, sus aplicaciones, los significados que se construyen dentro del salón de clases, y en la construcción de la educación en México; es así que en el siguiente apartado se llegara a las conclusiones de lo que hemos venido revisando, para finalmente proponer nuevas alternativas hacia la educación Constructivista en México y su aplicación en el sector Primaria.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA

A lo largo de la historia de la Psicología, el hombre ha sido, desde diferentes dimensiones el eje principal por la cual gira, es así que una vez quien se aproxima hacia la parcela del conocimiento que abarca específicamente la Psicología de la Educación, tiene que preguntarse en primera instancia, sobre la importancia de los principios psicológicos en el campo de la enseñanza-aprendizaje; y por otro, su aplicación y cómo integra todo ese bagaje de conocimientos hacia el perfil profesional del psicólogo de la educación.

Si precisamos que la Psicología de la Educación parte de los principios y explicaciones de otros ámbitos de la psicología, como por ejemplo, la Psicología del Aprendizaje, del Desarrollo, de las Diferencias Individuales, de la Motivación, etc.; este ámbito tiene que ver con la aplicación de los principios psicológicos a los fenómenos Educativos, pero esto va más allá de la simple aplicación, ya que la investigación y contribución de la Psicología de la Educación al mismo tiempo esta centrada en los procesos psico-educativos que conlleven a un beneficio de la practica de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, es una disciplina con unos programas de investigación, unos objetivos, y unos contenidos bien definidos (Coll, Palacios y Marchesi, 1990).

No obstante, el concepto de educación y enseñanza esta atribuido a los procesos educativos en la socialización, el desarrollo del ser humano, y en su propuesta de intervención. Es por ello, que al hacer un recorrido de la Educación en México desde sus inicios hasta nuestros días, observamos múltiples cambios que la han llevado a evolucionar de manera positiva hacia la búsqueda de un pleno desarrollo del niño; sin embargo, estos son el principio de un gran proceso por el cual la Educación tiene que pasar, en donde están involucrados tanto las autoridades escolares, como los padres de familia, los niños y los maestros, estos últimos tienen una gran parte de responsabilidad, pues son ellos los que están en contacto directo con los pequeños, sin restar importancia a los padres quienes juegan un papel preponderante en su desarrollo. En esta interacción que tiene el actor con el aprendizaje, es importante contemplar los procesos de enseñanza-aprendizaje que conlleve al niño hacia un autodescubrimiento de si mismo y su entorno.

Por consiguiente, estas interacciones que tiene el individuo con su entorno son de gran interés para el desarrollo e integración de él hacia un grupo, ya que estos fomentarán una serie de propuestas ideológicas y de construcción hacia un nuevo vínculo a nivel social. Por otra parte, especificando en cuanto a las interacciones interpersonales e intrapersonales que se suscitan en el salón de clases podrían ser un buen precedente para identificar y valorar cuáles son las estrategias de enseñanza que toman los docentes como las más funcionales para sus alumnos, estos elementos nos llevará a las verdaderas problemáticas de la educación (Lippincott, 1991).

Sin embargo, en estos contextos de interacción no solo comprenden a las estrategias que puedan utilizar ambos actores (maestro-alumno), sino finalmente como son planteados en la cotidianidad del niño; es así que uno de los eventos más importantes que son resultado de ésta, son los que se establecen a nivel social, es decir, los grupos de pertenencia que construye el niño alrededor de las interacciones, estos dependen principalmente de las metas e intereses que le permiten avanzar, primero como individuo y después como miembro del grupo. Este tipo de conocimiento “de medios y fines”, que reúne la realidad social por si solo, no sustenta conocimientos inmediatos, más bien son las vivencias que tienen las personas las que se ven atravesadas por una praxis cotidiana, que en compañía del otro construye su propia interpretación de la realidad (Coll, 1989).

Respecto a lo anterior, el resaltar que la integración como convivencia social, permite espacios donde empieza a construirse la cooperación y ayuda hacia el otro, en alguna situación determinada, donde la interacción de estos individuos se da de forma igualitaria y cada uno de ellos contribuye a la conformación de una estructura co-constructiva, educativa y realmente didáctica, es aquí donde se presenta el desenvolvimiento y creación de estrategias de cómo aprender, de formar una ideología reflexiva y a la par analítica, estos van introduciéndose poco a poco a esas estructuras institucionales que van delimitando los espacios en donde lo intelectual, lo artístico, y lo literario, se van segmentado para su aprehensión.

Así estas instituciones, principalmente educativas van teniendo una implicación importante en el desarrollo del individuo, ya que por medio de ésta le permite acceder a campos de estudio especializado y de interés personal, sin embargo al plantearla en nuestra sociedad vemos que la educación mexicana tiene sus altas pero también sus limitaciones, centradas primordialmente en las exigencias y demandas de la sociedad, en los avances científicos que ha tenido alrededor de su evolución dando algunas pautas para su propia comprensión y desarrollo (Gasking y Elliott, 1998; en: Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

Desde mi muy particular punto de vista contemplar las áreas de desarrollo del niño, bajo un **enfoque constructivista**, nos vislumbra un panorama más amplio con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde el niño es el principal protagonista en este proceso, sin duda el establecer nexos con los conocimientos e intereses de éste, deben adquirir la importancia que ellos merecen, es así que el ser coherentes con las necesidades y motivaciones del propio niño comienzan hacer choque y desconectarse con el modelo antiguo de la **Educación Tradicionalista**; desafortunadamente en la práctica real poco se ha avanzado, en ese sentido, la mayoría de los docentes en la educación han mostrado una resistencia al cambio, ya sea por sus dogmas o por la imposición de un nuevo modelo en educación; ésta por su parte es una lucha constante en informar y capacitar al docente de nuevas estrategias que mejoren su práctica diaria (Coll, 1993).

Sin embargo, si pensamos que existen parámetros e ideas centrales que generan un tratamiento o receta particular, el cual facilite la construcción del conocimiento en el niño, esto resultaría una idea errónea, ya que el considerar que dicho proceso se enmarca desde una vía unidireccional y pasiva sería colocar al niño como mero receptor de conocimiento; finalmente el conocer que existen elementos esenciales para lograr una experiencia de aprendizaje transformadora y significativa dentro del aula, nos conllevaría a plantear un esquema más allá de una simple transmisión y memorización de conocimientos.

Partir de algunos supuestos básicos del aprendizaje significativo como lo es la autonomía, el descubrimiento, la exploración, la autodirección y autocrítica implica para el maestro colocarse ante el grupo con una actitud propositiva hacia el desarrollo del niño, es decir, el maestro no tiene todas las soluciones, ni es la única fuente de conocimiento, más bien funge como moderador, donde el crear un ambiente de construcción hacia el niño, promoverá estos supuestos y además generará la empatía, confianza en sí mismo y hacia los demás, por ello es necesario permitirle que procese la información en forma propositiva para que la haga suya y, de esta manera, sea eficiente el recuerdo significativo y su utilización en la práctica, convirtiéndola así en un aprendizaje meramente activo y significativo (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

Es importante recordar que la propuesta de Ausubel (1976), subraya que la finalidad de **Aprender** es que el niño construya, organice, elabore y estructure su proceso de aprendizaje. Dichos procesos y estrategias que vayan construyendo a la par (maestro-alumno) son parte de una mera elaboración de metas afines que retroalimenten ambos.

El maestro deberá hacer énfasis más en los procesos que en los productos, esto tiene que ver, más con la evaluación que con otro aspecto del proceso de aprendizaje.

Asimismo, la retroalimentación que recibe el maestro acerca del desempeño de cada alumno debe basarse más en la observación directa de cada etapa de aprendizaje y en la solución de problemas que en los resultados de exámenes o ejercicios.

Por otra parte, **La Evaluación** es un medio para identificar los avances y/o dificultades de los alumnos, este debe considerarse como una herramienta que retroalimenta y fomenta las habilidades, capacidades y destrezas de estos, siendo que las estrategias que construya el docente alrededor del interés del niño estarán contribuyendo a nuevos espacios de reflexión, autodescubrimiento y autocrítica. Es así, que en este proceso de Evaluación¹, no se impone ni califica al individuo, más bien, permite conocer el desarrollo, desenvolvimiento, habilidad que éste generó alrededor de la actividad, viendo a la par el proceso que construyó para

¹ Los preceptos fundamentales del proceso de Evaluación están sustentados con base al modelo teórico-metodológico constructivista

llegar a tal resultado. La reflexión, por su parte, va siendo participe en todo momento en la actividad cognitiva.

Considerar al aprendizaje significativo como finalidad de toda actividad escolar, permitirá posibilitar el aprovechamiento del conocimiento por parte del niño de manera propositiva, intencional y autorreguladora. El conocimiento, finalmente lo debe tener el niño, fomentado principalmente de cada experiencia dentro del aula. Este, por su parte es significativo, es decir, debe relacionarse con diversos ámbitos de su vida, al igual que las actividades que realice durante las clases para así poder contribuir a un verdadero desarrollo en su estancia educativa.

El fomentar las buenas relaciones sociales en el grupo abrirá la posibilidad, de que se dé el aprendizaje cooperativo, además de proporcionar al niño un sentido de pertenencia hacia un grupo escolar, facilitando así su aprendizaje.

Se debe considerar que la educación como acción grupal, tiene que ver con el planteamiento de los objetivos de la educación, las formas de organización, y la forma de distribución. Es decir, la formulación de un proyecto grupal, de acuerdo a las condiciones materiales en que cada grupo y cada quien se desenvuelven, bajo la perspectiva de la solidaridad, la cooperación y la complementación en la realización de la tarea; interactúan prácticamente la ciencia, la técnica, el arte y la didáctica basada esencialmente en las experiencias anteriores (Gaona, 2001).

Por ello quisiera reiterar que en la educación se insertan diferentes ideologías y que no siempre el enfrentamiento entre éstas se llega a una solución racional buena para todos. Por lo cual, la propia educación aún en los recintos escolares, se vive como un proceso político en el que la historia, la táctica y la estrategia permitan mayores éxitos o fracasos relativos (Husen, 1987). Sin embargo, esta acción pedagógica y relaciones ajenas entre el maestro y el alumno se dan en un plano quizá utópico, ya que el considerar a las culturas, a los procesos de crecimiento histórico-cultural, como mediadores van a ir matizando una serie de diadas totalmente diferentes a la nuestra, tal vez sea que las expectativas que se plantearon anteriormente sean en sentido discursivo, sin llevarlo al terreno de la práctica, por ello se propone que se generen proyectos educativos contemporáneos, con la finalidad de crear conciencia en nuestros maestros y supervisores que a diario trabajan sobre los programas de estudio haciendo participe, principalmente al deseo e interés del niño, aunado a los intereses políticos-económicos y sociales.

La Educación Primaria actual en México presenta un panorama amplio respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, sus grandes retos a alcanzar se dirigen hacia la construcción de nuevas estrategias para el educando y el educador, principalmente basadas el interés del niño; sin embargo, aún queda un espacio que cubrir.

El aprendizaje contempla a un sin número de elementos que actualmente los nuevos Programas Nacionales de Educación (2001-2006), van estructurando

considerablemente aunque solo sea en discurso, y sus repercusiones van manifestándose por lo menos 20 o 30 años después, es por ello que es importante resaltar que el niño es un factor tan importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, este es el principal promotor de conocimiento, en segundo plano el docente, el cual a través de dichos planes de estudio cubre las necesidades primordiales de las etapas de desarrollo de éste y finalmente los padres, quienes tienen una gran parte de la responsabilidad, pues son ellos los que están en contacto más directo con los pequeños.

Sin embargo, en esta interacción que tiene los actores con el aprendizaje es de contemplarse la búsqueda de un sentido más amplio hacia dicho proceso que conlleven al niño hacia un autodescubrimiento de él y su entorno.

Nuestra sociedad mexicana vive momentos de cambio y oportunidades que el Plan Nacional de Desarrollo caracteriza en tres transiciones de índole idiosincrásica, social y cultural. A partir de la convicción de que la educación debe ser elemento clave para el desarrollo de nuestro país, el fortalecimiento y construcción colectiva es el propósito central de este Plan. Las personas son el recurso más valioso de una nación y es la educación el medio por excelencia para desarrollar sus capacidades.

El programa nacional de desarrollo 2001-2006 desarrollado por la SEP que se promueve para el plan de estudios de nivel primaria tiene varios efectos en el desarrollo del niño escolar, que va desde el desarrollo físico, al cognitivo; y en segundo lugar, por ello no menos importante, el aprendizaje de la emociones y la cultura por la afectividad. Este programa institucional que desde el enfoque constructivista promete generar en el niño autonomía emocional e interpersonal, conlleva necesariamente hacia la contribución de las diferentes esferas del desarrollo del niño, partiendo desde el área cognitiva hasta la afectivo-emocional; está última, sin duda permitirá mostrar una cultura por la afectividad, el respeto por sí mismo y por los demás, finalmente podrá edificar nuevas relaciones constructivas dentro del ámbito educativo. Aquí se propone como primera instancia enseñar a los niños a construir su propia confianza, seguridad y autonomía emocional hacia los diferentes obstáculos que puedan presentárseles en diferentes momentos de la vida, afrontarlos y solucionarlos tomando como herramientas sus capacidades intelectuales y emocionales.

No obstante, este proyecto genera nuevas propuestas para escuelas públicas a nivel primaria promete generar en el niño un desarrollo completo e integral que satisfaga sus intereses, motivaciones y necesidades. En ese sentido, podemos observar una educación más heurística y progresista que poco a poco va rompiendo esquemas tradicionalistas dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje; esto lo notamos en el discurso, aunque no por completo en la práctica. Por su parte la enseñanza va atravesando paradigmas anteponiendo el dinamismo y el ejercicio autodidacta en la tarea docente y este tiene implicación en el pensamiento reflexivo y analítico del niño.

Una educación de buena calidad es aquélla que se propone objetivos y metas relevantes, y consigue que los alumnos los alcancen en los tiempos previstos, apoyando en especial a quienes más lo necesiten; sin duda, el cubrir las expectativas y deseos que se proponen en un inicio los alumnos, permitirá contribuir a sus esquemas cognitivos, autónomos y emocionales de estos.

Es importante señalar que el programa como material de orientación y guía representa una herramienta indispensable, así como también al señalar que cada situación de clase debe tratarse como una experiencia única que requiere soluciones específicas dependiendo del contexto, de los niveles de desarrollo de los niños, de los temas y de los objetivos del programa.

Sin embargo, si pensamos que existen parámetros e ideas centrales que generan un procedimiento particular, el cual facilitará la construcción del conocimientos por parte del niño, estaríamos situados nuevamente en los procesos de adquisición memorística y mecánica que promueven las posturas tradicionales del conocimiento, en donde el niño es preso de su medio para aprender, y el otro es el que emite, media y estructura la dirección del aprendizaje, por su parte el niño solo es receptor de todo un bagaje de información; sin embargo, existen elementos esenciales para lograr una experiencia de aprendizaje transformadora y significativa dentro del aula.

Al hablar de este elemento significativo del aprendizaje es de vital importancia resaltar el papel que tiene el Psicólogo dentro de este proceso, su función esta centrada en conocer y establecer nexos con diferentes partes insertadas en la adquisición de conocimiento, por un lado las condiciones físicas, cognitivas, sociales y comunicativas; y por otro, las referentes a las relaciones interpersonales como son los factores afectivo-emocionales que se suscitan dentro del salón de clases. El psicólogo ubica todos estos elementos para intervenir directamente con la autoconstrucción del conocimiento, es decir contempla los recursos del niño y las condiciones activas de aprendizaje para establecer y/o elaborar estrategias constructivas de conocimiento.

Sin duda, en términos más prácticos y reales, la labor del psicólogo lo vemos insertado como orientador institucional que en realidad y desafortunadamente su actividad esta centrada más hacia cuestiones administrativas, esto vislumbrándolo desde escuelas públicas, sin tocar el tema de educación privada (que para fines de este trabajo no son necesarias). Siguiendo en la misma línea, dentro de la educación pública hay un gran desconocimiento de nuestras actividades por lo que nuestro papel se ve desconectado directamente del aprendizaje del niño.

Es por ello que se pretende que este trabajo teórico sea tomado como iniciativa para ir abriendo un espacio para la labor del Psicólogo como tal, el cual se manifiesta con gran emotividad para aterrizar todos nuestros conocimientos en el área aplicada y directamente en el desarrollo del niño escolar.

Es por ello, la necesidad de plantear una propuesta sobre el trabajo de la Psicología aplicada a contextos de aprendizaje y educación, que implique el

generar en primera instancia la reflexión y la conciencia en la educación en nuestro país, el cual es uno de los puntos centrales de esta Tesis. Esto nos ha permitido entablar una relación firme con los problemas que actualmente aquejan a la educación a nivel primaria y conectarlos básicamente con las investigaciones que en Psicología Educativa se trabajan día con día; por ello en ese intento de estructura dicha propuesta estamos convencidos de dar algunas aportaciones para innovar que innoven los preceptos básico de la Educación en México.

Desde nuestra propuesta consideramos al enfoque constructivista como la base sustancial del cual sostiene la Psicología Educativa, el cual insiste en reiterar que las dificultades del aprendizaje de los alumnos se han generado o intensificado por un planteamiento educativo rígido e inadecuado; en ese sentido la escuela tiene que flexibilizarse para que tenga cabida una diversidad de alumnos con diferentes intereses, motivaciones y capacidades por aprender.

El ubicar las respuestas más adecuadas a cada alumno supone una actitud de constante búsqueda de soluciones, lo que se esperaría para la psicología educativa es poner en práctica las investigaciones que ha llevado en su trayectoria, esto nos permitirá ajustar en cada momento la acción educativa a realidades concretas que por definición son cambiantes, no obstante que las necesidades a cubrir son diversas. Este proceso dinámico de búsqueda de solución no es otra cosa que la *Innovación Educativa*.

Innovar significa tener una actitud abierta al cambio, basada en la reflexión crítica de la propia tarea, descubriendo nuevos planteamientos que mejoren la calificación de la enseñanza y buscando la solución más adecuada a nuevas situaciones. Este reto supone un cambio en nuestra tradición pedagógica y un rol, diferente del maestro, el cual tendrá que ser capaz de analizar situaciones, identificar problemas y buscar soluciones.

El proceso innovador no puede reducirse a un mero cambio de planteamientos, sino que estos deben modificar realmente en la práctica. Muchas de las innovaciones planteadas se pierden antes de llegar a las aulas, lo que pasaría a ser un mero discurso, hecho por el cual la *innovación educativa* parece ser una constante utopía, es decir, una realidad que se construye solo en discurso y se desvanece poco a poco en la práctica.

De acuerdo con Coll (1989), señala que existen varios elementos prácticos que se tienen que tener presente para una educación integral e innovadora por parte del docente y el alumno:

- Ψ Función en el aula.
- Ψ Programación y Estructuración de actividades a realizar.
- Ψ Objetivos y Metas perseguidas.
- Ψ La metodología (lo que implicaría para la construcción de conocimientos hacer una sistematización sobre lo que se quiere y pretende hacer).

- Ψ Organización (como se desarrolla el proyecto en términos de actividades académicas, es decir, como se estructura el grupo de alumnos hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje).
- Ψ Implicaciones en la educación.
- Ψ Puesta en Práctica.

Estos elementos intentan proponer y dar ideas renovadoras y dinámicas que contribuyan al desarrollo del niño de educación primaria.

No obstante, a partir de todo este bagaje de estrategias y procedimientos metacognitivos² (por ejemplo, pensamientos, sentimientos y vivencias que implica en la realización de la tarea cognitiva poder contribuir al establecimiento de nuevas metas o revisar los anteriores realizadas) que pretende proponer una educación integral e innovadora, los cuales toma la Psicología Educativa hacia el proceso de desarrollo del niño, es importante también resaltar que a la par entra una serie de modelos psicológicos que si bien dan una explicación de su desarrollo pero cada una desde diferentes marcos opuestos y otros cubriendo solo algunas áreas el aprendizaje del niño, nos permiten aterrizar nuevamente en las bases que ahora sostiene ese aprendizaje significativo.

Sin embargo, hoy en día el modelo que Ausubel acuñó como *Aprendizaje Significativo* comienza a dar respuestas a todas esas incógnitas que por mucho tiempo se gestaron en la adquisición de conocimientos tradicional³. Tomando como sustento el enfoque constructivista, éste que tiene como principios el dinamismo y proceso activo, además produce, genera y transforma el autoconocimiento, estos elementos se encuentran presentes desde el inicio hasta el final del proceso enseñanza-aprendizaje, desde esta perspectiva el maestro funge como profesional crítico y reflexivo.

Es preciso aclarar que un docente constructivista coadyuva con el aprendizaje para ser generador de las estrategias, autorregulador y analista; de esta forma contribuye con una educación más sólida y firme para el niño.

Basándonos en algunos supuestos básicos del aprendizaje significativo y lo que implica para el docente colocarse ante el grupo con una actitud propositiva hacia el desarrollo del niño escolar, es necesario ubicar al docente no como el único receptor y fuente del conocimiento, sino considerar que el docente constructivista debe crear un ambiente de construcción del conocimiento para el niño, hacer mas énfasis en los procesos más que en los productos; esto hace referencia a los métodos de evaluación como otro aspecto del proceso de aprendizaje; si bien la evaluación es un medio para identificar los avances y/o

² “La metacognición comprende aquellas experiencias de tipo consciente sobre asuntos cognitivos o afectivos; estas se constituyen a partir del conocimiento del que, Noción del cómo, conocimiento del cuándo y el dónde, variables o categorías de persona, tarea y estrategia, además de las experiencias metacognitivas” (Díaz-Barriga y Hernández, 1999, pág. 245).

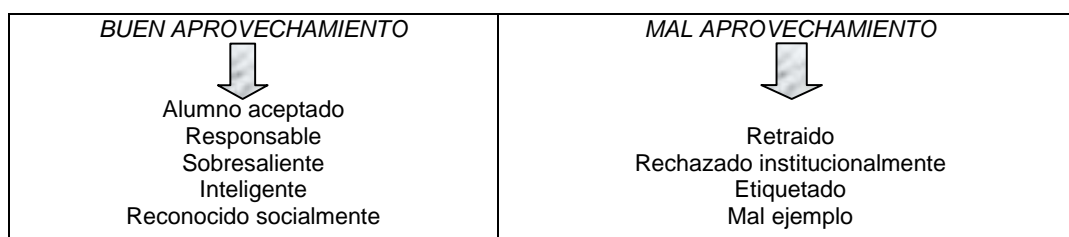
³ La concepción de adquisición de conocimientos tradicionalista, se asume como Educación Tradicionalista.

dificultades de los alumnos, éste debe considerarse como una herramienta que retroalimenta y fomenta las habilidades, capacidades y destrezas de estos, es así que las estrategias que construya el docente alrededor del interés del niño favorecerán hacia un buen desarrollo integral del niño. La retroalimentación que reciba el maestro y el alumno acerca del desempeño de ambos debe basarse más en la observación directa de cada etapa de aprendizaje y solución de problemas, que en los resultados de exámenes y evaluaciones memorísticas.

En ese sentido es de importancia señalar que la Evaluación entendida desde la perspectiva constructivista no impone y no califica al individuo, más bien conoce el desarrollo, desenvolvimiento, habilidad que el individuo generó alrededor de la actividad, viendo a la par el proceso que éste construye para llegar a tal resultado. La reflexión por su parte va siendo participe en todo momento en la actividad cognitiva; ante ello consideramos una buena alternativa al modelo tradicional educativo que aun sigue prevaleciendo en nuestros días.

Por ello, consideramos que una buena calidad de evaluación implica una buena calidad educativa. La evaluación concebida como medio indispensable para conocer el proceso y desarrollo de la construcción de conocimientos por parte del niño. Además de evaluar, es indispensable dar a conocer los resultados y utilizarlos para la toma de decisiones. El proceso de evaluación y sus resultados deben reconocerse como elementos valiosos a escuelas e instituciones al valorar sus logros y limitaciones y a definir y operar innovaciones que les permitan alcanzar niveles superiores de desarrollo y consolidación.

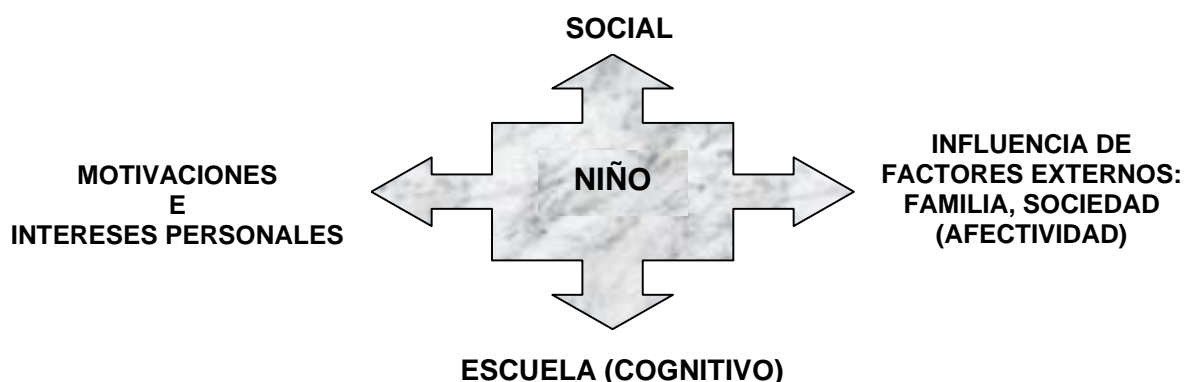
No cabe duda, la importancia de señalar que en México aún tenemos la actitud, la forma, el hecho de verificar la evolución de aprendizaje mediante la **Calificación al Mérito**, es decir, mediante el valor numérico se valora el aprovechamiento del niño, esto con el tiempo va confundiendo el fin principal del aprendizaje y cambia direcciones hacia lo siguiente:



Estos esquemas nos demuestran a una forma tajantemente y frustrante de situar al niño dentro del aprendizaje, el cual lo conlleva a la obtención solo del número y no por el fin principal, esto es importante resaltar, ya que estamos ante una colectividad con grandes deseos de descubrir y explorar más allá de simples estatutos institucionales; por ello en las nuevas generaciones se debe fomentar el deseo de aprender a aprender y construir desde los primeros intentos una conciencia educativa que satisfaga por completo todas sus necesidades.

Este proceso de evaluación, lo que implica para el aprendizaje significativo es tener un plan individual de aprendizaje, ideado, coordinado, diseñado e implementado para cada grupo de niños y cada salón de clase, además de partir de sus intereses e inquietudes, le permitirá involucrarse en su conocimiento de una manera útil para el desarrollo personal.

No debe perderse de vista, la necesidad de implicar en el proceso de aprendizaje el desarrollo por la afectividad, la motivación, la socialización y la creatividad, las cuales se considera elementos importantes para el proyecto que va construyendo el niño para su vida académica, personal y profesional.



De esta manera, como fue representado en el anterior diagrama, en el desarrollo del niño es de suma importancia cualquier sentido, afectivo, motivacional, cognitivo y social; este último es el que da pie para que pueda desarrollar un sentido de pertenencia a un grupo social y posteriormente poder relacionarse con los demás sin que le cause problema alguno.

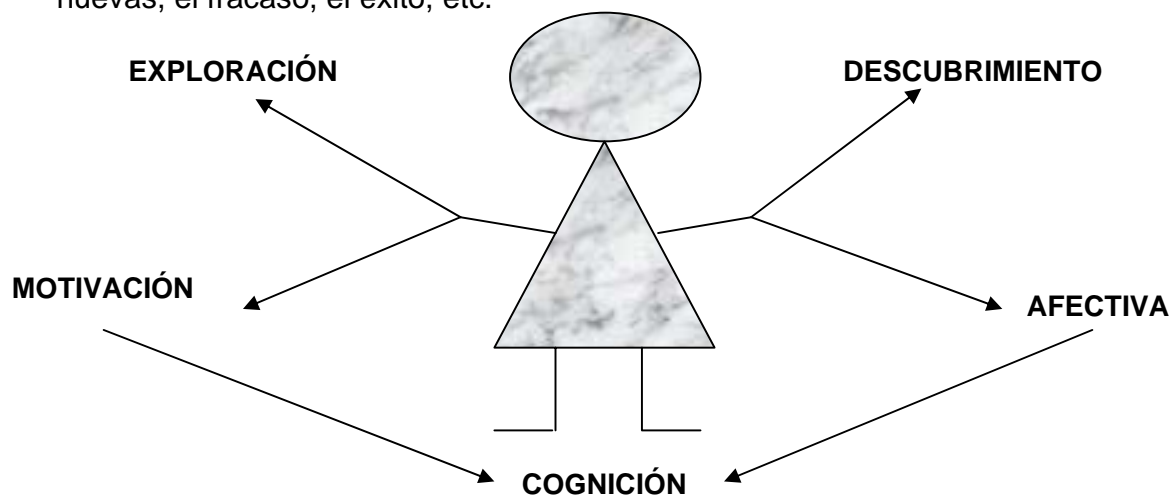
Por consiguiente, otro elemento que consideramos importante es que el niño exprese sus propias ideas, donde surja la necesidad de explorar y descubrir por sí mismo lo que sucede a su alrededor, y le de a su aprendizaje una motivación e interés propio; además de contextualizar significativamente los terrenos de aprender y estudiar para que no se vuelva monótono y tedioso, sino que sea una experiencia inolvidable.

Sugerimos que el docente entre en una co-construcción dinámica y transformadora con sus alumnos acerca del material de orientación y guía que se utilizará para la clase, a partir de estos momentos se construirá una relación de empatía que tendrá como propósito crear un ambiente de confianza y seguridad.

El quehacer de la nueva educación constructivista, permite de cierto modo, no solo resolver la calidad de la educación, y por tanto del aprendizaje sino cambiar las relaciones humanas dentro y fuera del salón de clases, dirigir al niño hacia un aprendizaje autodidacta, autónomo y reflexivo, esto facilitándose mediante las estrategias del Aprendizaje Significativo que apoyan los siguientes preceptos, los cuales son propuestos por Gaona (2001):

- ψ Estimular en el niño la participación activa en su proceso de aprendizaje (antes, durante y después), tomando en cuenta que el niño es el generador y responsable de su propio aprendizaje.
- ψ El docente funge como facilitador y guía del aprendizaje, el fomentará y motivará en el niño la necesidad de la exploración, búsqueda, descubrimiento, e integración de un sin fin de conocimientos.
- ψ Atribuir el sentido de la creatividad, de inventar y de fantasear para construir una actividad cognitiva más activa y despierta.
- ψ El fomentar las buenas relaciones sociales en el grupo, abrirá la posibilidad de que se de, la socialización, el trabajo entre iguales y el aprendizaje cooperativo, además de proporcionar al niño un sentido de pertenecía hacia su grupo escolar, facilitando así su aprendizaje.
- ψ Finalmente, crear en el niño una necesidad de desarrollar el gusto por aprender y aumentar su curiosidad por descubrir lo que existe a su alrededor.

Ante estos elementos es indispensable darle espacio dentro del aula al aspecto *Emocional del niño*, con esto se estará contribuyendo a crear una buena Autoestima, Seguridad en su persona, así como también *expresar, conocer y manejar diferentes sentimientos y emociones* para poder enfrentar positivamente todas las experiencias que tendrá que enfrentar no solo en la escuela sino a lo largo de toda su vida; algunas de ellas pueden ser el miedo a las situaciones nuevas, el fracaso, el éxito, etc.



Sin embargo, en el anterior esquema expresamos de manera concreta que el niño al estar en contacto con su medio comienza a descubrir y explorar todo aquello que encuentra a su paso, en esa medida empieza a identificar su propio aprendizaje y a reconocer lo que esto le genera, es decir sus afectos, aficiones y gustos por realizarlos; con ello el aprendizaje se vuelve dialéctico y heurístico.

El aprendizaje hoy en día se ha tornado hacia una revolución y modernización institucional, no cabe duda que el movilizar a un país desde los planos de la economía y la política quedan sus repercusiones directamente en la Educación y en los procesos de adquisición de conocimientos; este tema tan complejo en

donde interviene básicamente los dos protagonistas del Aprendizaje (docente-niño) nos conlleva a aterrizar en otros terrenos como: la política educativa, la educación institucionalizada, la pedagogía del educador y educando, entre otros; cuestiones que para fines de este trabajo no son relevantes señalar, por ello, el ubicar al desarrollo del niño es prestar atención a los procesos básicos que van desde la actividad cognitiva hasta la emocional.

Sin embargo, los cambios educativos son complejos e implican un compromiso a nivel de proceso y de estrategia sostenidos básicamente por esta revolución de pensamientos constructivistas que dan continuidad a proyectos exitosos desarrollados en los últimos años, incorpora valiosas aportaciones de especialistas en el área, padres de familia, alumnos, profesores y organizaciones educativas, todas ellas son la piedra angular que sostiene este sistema educativo de nuestro país, aunque hay muchos retos que alcanzar en la práctica aunque existen ya en teoría, estos proyectos prometen una claridad en la educación, sin embargo, todos estos elementos se homogenizan y particularizan dentro del salón de clases.

Finalmente, una vez realizadas las anteriores reflexiones, las cuales están centradas básicamente en el desarrollo del niño y en el proceso enseñanza-aprendizaje por lo cual nuestra propuesta está centrada de manera concreta en los siguientes puntos: en primera instancia desde los contextos de institución educativa, en segundo término en las acciones educativas del docente y por último en el trabajo real y significativo del alumno dentro del salón de clases, dichos elementos que a continuación se presentan consideramos son funcionales en términos prácticos en la labor educativa y que desarrollamos como factores activos en la significancia del aprendizaje. De esta manera en cada uno de los puntos abordaremos puntos importantes en el trabajo práctico del sector educativo y elementos que proponemos hacia su trabajo directamente en el salón de clases, abordaremos desde las instituciones educativas hasta el trabajo real y significativo del alumno.

LABOR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

- Ψ Fomentar la integralidad en los esquemas de trabajos institucionales es decir, establecer la lógica entre las necesidades y recursos de los alumnos con la institución.
- Ψ Dar marcha a las nuevas estrategias y planes educativos, tomando en cuenta los recursos y necesidades reales del educador y educando.
- Ψ Identificar y ubicar los problemas reales de la educación de forma objetiva y clara permitirá el acceso hacia una revolución del aprendizaje significativo desde la construcción y organización de los planes institucionales.
- Ψ Generar y promover el pensamiento libre, autónomo y analítico en sus diversos profesionales involucrados en la educación como docentes, pedagogos, psicólogos entre otros.
- Ψ Elaborar diversos proyectos que involucren de forma directa la intervención del psicólogo educativo en problemáticas de enseñanza-aprendizaje, en

problemas individuales y/o colectivos de los niños, con ello se pretende cubrir una de las áreas importantes en el desarrollo del niño como lo es el área afectiva-emocional.

- Ψ Exaltar la importancia de los avances e ideas generadas en los últimos programas y planes de estudios, con ello existe la intención de promover una mejor calidad educativa, sin embargo, hasta el momento es solo un discurso que sabemos que existe, pero no es visible aún en la práctica educativa; por ello dentro de esta tesis recuperamos las ideas centrales, algunas de ellas son recuperar dentro del aprendizaje el desarrollo integral del niño tomando en cuenta sus recursos y necesidades, genera nuevas estrategias de evaluación y contemplar sobre todo un aprendizaje significativo, de esta manera queremos que se apropien dichas ideas en los principales promotores de conocimientos; los niños y los docentes, con ellos la educación se torna hacia un real constructivismo escolar, social y cultural.

ACCIONES EDUCATIVAS DEL DOCENTE

- Ψ Ser participante activo en el desarrollo, proceso y progreso del aprendizaje, conocimiento y elaboración del mismo, con la intención de innovar y generar nuevas herramientas en su práctica educativa.
- Ψ Estar abierto a las nuevas reformas y construcciones educativas que propicien cambios favorables hacia su labor (enfoques, ideas y reconstrucciones educativas).
- Ψ Establecerse como un docente analítico, reflexivo, autónomo y generador de su propio aprendizaje y del otro.
- Ψ Ser el facilitador en el aprendizaje con la finalidad de que los niños emprendan la búsqueda, exploren y lo construyan.
- Ψ Promover en los niños la necesidad del aprendizaje en grupos, ya que en esa medida favorecerán al desarrollo cognitivo, social, afectivo-emocional, entre otros.
- Ψ Construir un ambiente que deba tener como meta desarrollar el gusto por aprender no solo cuestiones a nivel cognitivo sino acaparar todo lo que involucre a su desarrollo integral.
- Ψ Contemplar la evaluación como el proceso de construcción de aprendizaje y de solución de problemas, más allá de verlo como productos terminados, es decir como mera calificación numérica. En síntesis, tener y darse la oportunidad de ser un docente constructivista.

TRABAJO REAL Y SIGNIFICATIVO DEL ALUMNO

- Ψ Desarrollar desde los primeros años de vida el deseo y gusto por descubrir, explorar, crear, y construir, ya que en esa medida se estaría retroalimentando sus diversas áreas de aprendizaje.
- Ψ La actividad psicomotora en el desarrollo del niño deberá promover en primera instancia la identificación y reconocimiento del cuerpo, que a través de él comienza a descubrir el mundo que le rodea, en ese sentido la acción constante del niño permite su desenvolvimiento en las diferentes esferas de conocimiento.

- Ψ El desarrollar la creatividad desde que comienza su vida escolar permite que los pequeños alimenten su imaginación, la fantasía, y contribuyan a su maduración mental.
- Ψ El aprender a aprender en el niño estimula a construir nuevos esquemas de conocimiento y reconocer que la escuela es un medio para entablar relación con lo que se quiere aprender y no como una obligación hacia el aprendizaje.
- Ψ Estimular en el niño la participación activa en su proceso de aprendizaje (antes, durante y después), tomando en cuenta que el niño es el generador y responsable de su propio aprendizaje.
- Ψ El trabajar en el área afectivo-emocional es tan importante desde siempre en el desarrollo del niño, pero ya en la edad escolar se acrecentó por diversas razones, una por la identificación a un grupo, y otra hacia la identificación personal y social, por ello el estimular el autoconocimiento hacia que me gusta y que no contribuye a fomentar la seguridad y confianza en si mismo.
- Ψ El aprendizaje significativo es uno de los elementos más importantes dentro de esta tesis, por ello, intentamos constantemente reforzar esa significancia de los contenidos de aprendizaje y fomentar en el niño que el conocimiento se hace significativo cuando es funcional para cada uno de ellos, cuando los contenidos son flexibles son más aprehensibles para los niños, en esa medida el aprendizaje se presenta con motivación y es mas agradable aprender a aprender.

Con estos puntos no pretendemos modificar o hacer una revolución en la educación, sino establecer lineamientos y dar cabida a elementos esenciales hacia la realización de una deconstrucción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin duda es pertinente que para futuros trabajos de investigación sean tomado estos elementos para profundizar más en el tema y ser trabajados desde aplicaciones prácticas en contextos reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aguilar, J. (1983). Los métodos de estudio y la investigación cognitiva, Enseñanza e Investigación en Psicología. 9(2), 233-240, Julio-Diciembre.
2. Alonso, J. (1997). Orientación Educativa. Teoría, evaluación, e intervención. Madrid: Síntesis.
3. Amaya, J. y Prado, E. (2002). Estrategias de aprendizaje para universitarios. Un enfoque constructivista. México: Trillas.
4. Ayala, C. Santruste, V. y Barriguete, C. (1993). Interpretación de la tarea y estrategias de aprendizaje. Influencia de las intenciones atribuidas al profesor. En: Beltrán, A., Pérez, L. y González, E. Líneas actuales en la intervención psicopedagógica I: Aprendizaje y contenidos del currículum. Madrid: Systeco.
5. Ausubel, D. (1970). El desarrollo Infantil. México: Paidós.
6. Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian. H. (1976). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
7. Baquero, R. (2001). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.
8. Baquero, R., Camilloni, L., Carretero, M., Lenzi, P., y Litwin, P. (2001). Debates Constructivistas. Argentina: Aique.
9. Beltran, J. (1990). Aprendizaje. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Paulinas.
10. Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). La Reproducción. México: Laica.
11. Brown, J. (1988). Teorías de la Educación. Australia: Noruega Editores.
12. Bruner, J. (1982). The ontogenesis of speech act. Journal of child Language. 2, 1-19.
13. Bruner, J. (1987). La importancia de la Educación. Buenos Aires: Paidós.
14. Bruner, J. (1989). Desarrollo Cognitivo y Educación. Madrid: Morata.
15. Carretero, M. (1993). Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. Argentina: Aique Didáctica.
16. Coll, C. (1981). Psicología genética y educación. Barcelona: Oikos-Tao.

17. Coll, C. (1989). Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós Educador.
18. Coll, C., Palacios, J. y Marches, A. (1990). Desarrollo psicológico y Educación II. Madrid: Alianza.
19. Coll, C. (1993). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
20. Cooper, D. (1990). Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor.
21. De abate, J. (1997). El niño: desarrollo de la mente y el cerebro. México: IDEA.
22. Delval, J. (1989). El Desarrollo Humano. México: siglo XXI.
23. Delval, J. (1990). Los Fines de la Educación. México: siglo XXI.
24. Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. Cuadernos de Pedagogía, 257, 78-84.
25. Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: Mc. Graw-Hill.
26. Diccionario Enciclopédico Ilustrado de selecciones del Reader's Digest, (1981). México: Editora mexicana.
27. Elkin, A. (1980). Texto de Psicología Humana. México: Paidós.
28. Elliott, J. (1990). La Investigación-acción en Educación. Madrid: Morata.
29. Estevan, C. y Blasi, C. (1996). Contextos de desarrollo psicológico y educación. Madrid: Aljibe.
30. Feldhusen, L. (1978). La interacción en el aula. México: Paidós.
31. Flavell, J. (1993). El desarrollo cognitivo. Madrid: Visor.
32. Frostig, M. (1986). Educación Especial para la ubicación social apropiada. Buenos Aires: Panamericana.
33. Gaona, G. (2001). El aprendizaje significativo para el desarrollo integral del niño preescolar. Tesis de Licenciatura. UNAM FES-I.
34. Gardner Howard, L. (1995) Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica cognición y desarrollo humano. Buenos Aires: Paidós.

35. Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). Psicología de la Instrucción. Madrid: Santillana.
36. Gillbert, R. (1976). Las ideas actuales en Pedagogía. México: Grijalbo.
37. Gómez, M. (1990). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: siglo XXI.
38. Gordillo, P. (1999) Psicopedagogía. México: siglo XXI.
39. Goetz, J. y Lecompte, M. (1998). Etnografía y Diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
40. Greeno, H. (1980). Investigación Educativa. México: Trillas.
41. Harrsch, C. (1983). El psicólogo ¿Qué hace?. México: Alambra México.
42. Hernández, P. (1993). Psicología en el aula. México: Trillas.
43. Hernández, G. (1998). Paradigmas en Psicología de la Educación. México: Paidós Educador.
44. Hidalgo Guzmán, J. (1996) Constructivismo y Aprendizaje Escolar. México: Castellanos editores.
45. Husen, T. (1987). Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje. Buenos Aires: Paidós.
46. Kaufman, R. (1980). Planificación de sistemas educativos. México: Trillas.
47. Klingler, C. y Vadillo, G. (1997). Psicología Cognitiva Estrategias en la práctica docente. México: Mc. Graw-Hill.
48. Kozulin, A. (2000). Instrumentos psicológicos. Barcelona: Paidós.
49. Larroyo, F. (1987). Historia comparada de la Educación en México. México: Porrúa.
50. Lawiere, M. (1985). Introducción a la Psicología. México: Trillas.
51. Lippincott, D. (1991). La enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós Educador.
52. Litwin, P. (2001). La Educación Hoy. México: Trillas.
53. Marimon, M. (1994). Una mirada constructivista. México: Cuadernos de Pedagogía.

54. Marina, J. (1994). Teoría de la Inteligencia Creadora. México: Anagrama.
55. Martín, D. y Boeck, K. (1997). Que es la inteligencia Emocional. Madrid: Selección EDAF.
56. Menchen, B. (1988). Descubrir la creatividad. Madrid: Pirámide.
57. Meneses, P. (1984). La primera infancia. México: Paidós.
58. Meneses, E. (1997). Tendencias Educativas Oficiales en México 1976-1988. México: Universidad Iberoamericana.
59. Michel, C. (1991). Aprender a Aprender. México: Trillas.
60. Miras, M. y Solé, I. (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Madrid: Alianza.
61. Moreno, S. (1994). Relación entre iguales. México: Cuadernos de Pedagogía.
62. Morris, E. (1978). Bases psicológicas de la Educación. México: Interamericana.
63. Negrete, J. (2002). Estrategias para el aprendizaje. México: Banca y Comercio.
64. Ornelas, C. (1995). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México: Fondo de cultura económica.
65. Ovejero, A. (1991). Aprendizaje cooperativo. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
66. Palazzoli, M. (1993). El mago sin magia. Como cambiar la situación paradójica del Psicólogo en la escuela. Barcelona: Paidós.
67. Papalia, D. (1988). Desarrollo Humano. México: Mc Graw-Hill.
68. Perfil de la Educación en México. SEP, México, D.F. (1999)
69. Perkins, D. (1992). La Escuela Inteligente. Barcelona: Gedisa.
70. Piaget, J. (1980). Psicología de la Inteligencia. Buenos Aires: Psique.
71. Piolat, M. (1982). Quelques propositions pour l'étude des processus de la formation chez l'adulte. Bulletin de psychologie.
72. Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988). México: Talleres Gráficos de la Nación.

73. Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000). México: Talleres Gráficos de la Nación.
74. Ponce, A. (1982). Educación y Lucha de clases. México: Editores Unidos Mexicanos.
75. Pozo, J. (1990). Teoría cognitiva del aprendizaje. Madrid: Morata.
76. Programa Nacional de Educación 2001-2006. Política de Fomento a la Investigación Educativa. Acciones hoy para el México del Futuro.
77. Quinquier, D. (1999). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. Aula de innovación educativa, 80, 54-57
78. Rodríguez, G. (1991). Modernización Educativa. Revista de Educación y Cultura, 251 (4)
79. Rodríguez, E. (1991). Creatividad en la Educación Primaria. México: Trillas.
80. Rosales, C. (1990). Evaluar es reflexionar sobre la práctica. Madrid: Nareca.
81. Ruano, G. (1993). El reto del futuro: mejorar la calidad de la educación. Antología: educación y sociedad. Guadalajara: Taller tipográfico ISIDM.
82. Sánchez, E. (1999). Comprensión y redacción de textos. Barcelona: Edecé.
83. Sanrriondía, G. (1989). Relaciones Psicosociales en el aula. México: siglo XXI.
84. Schmuck, R. y Schmuck, P. (2001). Group processes in the classroom. Boston: Mc Graw-Hill.
85. Secretaría de Educación Pública. Memorias SEP 1970-1980. México: Talleres de la Nación.
86. Secretaría de Educación Pública. Memorias SEP 1978-1982. México: Talleres de la Nación.
87. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Ecuación Primaria. (1982). Programa Primaria para todos los niños. México: Talleres del Gobierno.
88. Solana, J. (1994). Educación para todos. Secretaría de Educación Pública. México: Talleres del Gobierno.
89. Vigotsky, L.E. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

90. Vigotsky, L.E. (1985). Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. México: Quinto Sol.
 91. Wallón, H. (1975). Los orígenes del carácter del niño. Buenos Aires: Nueva Visión.
 92. Withall, J. (1949). The developmetn of a technique for the measurement of social-emocional climates in classrooms. Journal of Experimental Educación, 17 (3).
- Woolfolk, A. (1990). Psicología Educativa. México: Pretice-Hall Hispanamericana, S.A.