

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO AGENTE PARA EL DESARROLLO PSICOLÓGICO

INTERPRETACIÓN DESDE AUSUBEL, BRUNER Y VYGOTSKY

ESCRITO POR:

HERMINIA ROSA DE LOS RÍOS SOSA
DELIA PEREA DE AREVALO
HEYDI MARIEL PAREDES ISUIZA
VICKY LEONOR ALATA LINARES
MARÍA LUZ MALDONADO PEÑA
MARIELA LIZETY CÓRDOVA ESPINOZA
HUGO LUIS CHUNGA GUTIERREZ

WWW.EDITORIALMARCARIBE.ES



El aprendizaje significativo como agente para el desarrollo psicológico: Interpretación des de Ausubel, Bruner y Vygotsky

Herminia Rosa De Los Ríos Sosa, Delia Perea de Arevalo, Heydi Mariel Paredes Isuiza, Vicky Leonor Alata Linares, María Luz Maldonado Peña, Mariela Lizety Córdova Espinoza, Hugo Luis Chunga Gutierrez

© Herminia Rosa De Los Ríos Sosa, Delia Perea de Arevalo, Heydi Mariel Paredes Isuiza, Vicky Leonor Alata Linares, María Luz Maldonado Peña, Mariela Lizety Córdova Espinoza, Hugo Luis Chunga Gutierrez, 2024

Primera edición: Julio, 2024

Editado por:

Editorial Mar Caribe

www.editorialmarcaribe.es

Av. General Flores 547, Colonia, Colonia-Uruguay.

Diseño de cubierta: Yelitza Sánchez Cáceres

Libro electrónico disponible en: <https://editorialmarcaribe.es/ark:/10951/isbn.9789915698175>

Formato: electrónico

ISBN: 978-9915-698-17-5

ARK: ark:/10951/isbn.978-9915-698-17-5

**Atribución/Reconocimiento-
NoComercial 4.0 Internacional:**

Los autores pueden autorizar al público en general a reutilizar sus obras únicamente con fines no lucrativos, los lectores pueden utilizar una obra para generar otra, siempre que se dé crédito a la investigación, y conceden al editor el derecho a publicar primero su ensayo bajo los términos de la licencia [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Editorial Mar Caribe, firmante N° 795 de 12.08.2024 de la [Declaración de Berlín](#):

"... Nos sentimos obligados a abordar los retos de Internet como medio funcional emergente para la distribución del conocimiento. Obviamente, estos avances pueden modificar significativamente la naturaleza de la publicación científica, así como el actual sistema de garantía de calidad...." (Max Planck Society, ed. 2003., pp. 152-153).

[Editorial Mar Caribe-Miembro de OASPA:](#)

Como miembro de la Open Access Scholarly Publishing Association, apoyamos el acceso abierto de acuerdo con el código de conducta, transparencia y mejores prácticas de [OASPA](#) para la publicación de libros académicos y de investigación. Estamos comprometidos con los más altos estándares editoriales en ética y deontología, bajo la premisa de «Ciencia Abierta en América Latina y el Caribe».



OASPA

Editorial Mar Caribe

**El aprendizaje significativo como agente para el desarrollo
psicológico: Interpretación des de Ausubel, Bruner y
Vygotsky**

Colonia, Uruguay

2024

Índice

Introducción	6
Capítulo I	8
Desde la psicología a una educación desarrolladora: Teorías del aprendizaje	8
1.1 Apuntes sobre la teoría de Galperin para comprender el aprendizaje	11
1.2 El aprendizaje por imitación. Consideraciones sobre la teoría de Albert Bandura	15
1.2.1 El aprendizaje vicario.	17
1.3 Aprender desde la óptica de Jean Piaget.....	18
1.4 La enseñanza desde el conductismo. Cuestiones elementales del proceso de aprendizaje según Thorndike y Skinner.	21
1.5 Una aproximación a la teoría de Pichón-Riviére	23
1.6 Aportes del pragmatismo de William James y Charles Peirce a la noción de educación.	25
Capítulo II.....	28
Un acercamiento a otras teorías provenientes del constructivismo. Generalidades sobre la propuesta de David Ausubel y Jerome Brunner	28
2.1 Concepción del Enfoque Histórico Cultural acerca del proceso de aprendizaje. Ideas de Lev Vygotski	30
2.2 La teoría de las inteligencias múltiples. La perspectiva de Howard Gardner	32
2.3 Aprender con significado, un referente para la educación desarrolladora. Propuesta de David Ausubel	36
2.4 Sobre los tipos aprendizaje definidos por David Ausubel.....	39
2.5 Entendiendo los significados lógicos y psicológicos	42
2.6 Aprendizaje por descubrimiento vs aprendizaje por recepción	43
Capítulo III	46
La Teoría de la asimilación obliteradora concebida por Ausubel	46
3.1 Requisitos previos para un aprendizaje significativo.....	48
3.2 Los procesos afectivos y la motivación del educando durante el proceso de aprendizaje.	49
3.3 Implicaciones prácticas de la teoría del aprendizaje significativo	51
3.4 La construcción del conocimiento desde la perspectiva del aprendizaje significativo.....	54

3.5 Las estrategias de aprendizaje y su incidencia en la construcción del conocimiento.....	57
3.6 Influencia del aprendizaje significativo en la construcción del conocimiento.....	58
3.7 El contexto social y su influencia en el aprendizaje significativo.....	60
3.9 Un poco de historia sobre el concepto y su utilización.....	62
Capítulo IV.....	70
El enfoque Histórico-Cultural y su visión sobre el concepto vivencia.....	70
4.1 La vivencia como unidad de análisis y desarrollo en el ámbito educativo.....	78
4.2 Abordajes metodológicos para el estudio y comprensión de la vivencia como categoría de análisis.....	83
Conclusión.....	89
Bibliografía.....	92

Introducción

La práctica educativa, como el resto de las ciencias, se apoya en bases epistemológicas específicas, considerando alguna teoría sobre los mecanismos de aprendizaje para su sustento. Durante innumerables años, se ha creído que los niños aprenden de forma asociativa y pasiva por naturaleza y que el papel del educador es impartir conocimientos y ejercer autoridad sobre la próxima generación. En este sentido, se han logrado avances en la idea tradicional de la enseñanza, pero su naturaleza fundamental permanece invariable con el desarrollo del pensamiento científico en las ciencias humanas, particularmente en la psicología.

La psicología educativa abarca el estudio de las leyes, así como los patrones que subyacen durante el proceso de aprendizaje, considerando la enseñanza y los contextos educativos en los que se transcurre. Este fenómeno demanda un estudio holístico, complejo y sobre todo en constante interrelación, pues todos los factores implicados ejercen una influencia sobre su desarrollo.

En un primer acercamiento en este libro, realizaremos un recorrido por las principales teorías del aprendizaje que han promovido con más fuerza y rigor ciertas prácticas y modelos educativos. Trataremos de enmarcar aquellas características comunes que nos tributan a nuestra concepción sobre el proceso. Referentes como el conductismo, el constructivismo, el pragmatismo, el enfoque histórico cultural, el aprendizaje significativo, las inteligencias múltiples y algunos otros serán analizados, para determinar aquellos elementos comunes, a pesar de sus diferencias conceptualizadoras.

El segundo capítulo estará dedicado a profundizar en la propuesta sobre el aprendizaje significativo, realizada por David Ausubel, la cual ha alcanzado, a pesar de las críticas, un número importante de seguidores. Esto se debe fundamentalmente a la novedad de sus ideas y a los resultados observables desde la praxis, los cuales demuestran la efectividad de dicho modelo pedagógico.

El tercer capítulo se destina íntegramente a las consideraciones sobre la categoría vivencia, por constituir, a nuestro criterio la base para la comprensión y el diagnóstico certero durante el proceso de aprendizaje. Esta categoría por demás se configura como unidad compleja, pues solo entendiendo los múltiples factores que la determinan de manera holística podremos comprender su verdadera esencia e incidencia en el desarrollo psicológico.

Por tanto, el último capítulo versará sobre el desarrollo psicológico y la influencia educativa, la cual se concibe desde la vivencia. Del mismo modo, serán analizados los componentes relativos al contexto educativo, los agentes que intervienen en el desarrollo psicológico, la importancia del diagnóstico para la educación y la atención a las diferencias individuales. El tratamiento brindado a la información contenida en estas páginas se realiza desde la complejidad. La lectura provechosa y amena de las mismas, servirían para difundir el conocimiento contenido y aplicarlo de manera productiva en nuestros centros educacionales.

Capítulo I

Desde la psicología a una educación desarrolladora: Teorías del aprendizaje

La psicología, como ciencia, está comprometida con el quehacer pedagógico. Separar estas ciencias niega la mutua complementación que por naturaleza hacen. Contribuir al mejor entendimiento de los procesos psicológicos del educando, del clima escolar y de las relaciones e interacciones que se establecen en el engranaje social, tributa a la creación de métodos educativos que estimulan el aprendizaje y el desarrollo humano. La pedagogía como ciencia debe nutrirse del saber psicológico e incorporar el arsenal que esta ofrece para una educación funcional. Del mismo modo, todo psicólogo que pretenda lograr cambios en el ser humano debe recurrir necesariamente a la educación.

Los modelos pedagógicos se transforman continuamente y adquieren nuevas dimensiones en función de las exigencias sociales. La educación no puede estar ajena a los cambios sociales, sino se queda a la zaga, los cambios sociales tienen impacto en la educación. Las crecientes y aceleradas modernizaciones tecnológicas conllevan a que las sociedades demanden capacitación de fuerza de trabajo lista para su incorporación al mercado laboral. Actualmente se aboga por el desarrollo de competencias que permitan al estudiante insertarse y desempeñarse adecuadamente en el ámbito laboral. La creatividad no constituye un elemento de primer orden entre las capacidades del egresado, la máquina sustituye el papel pensante que históricamente ha tenido el ser humano en el proceso productivo, la escuela pasa a ser un mero campo para entrenamiento.

La educación entendida desde el enfoque de la complejidad supera estas y otras tendencias reduccionista, nos remite a una idea sobre la ciencia, considerándola desde su historia social. En este nuevo paradigma se le concede importancia a cuestiones que eran negadas en la pedagogía tradicional, adquiere sentido en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el error, las interacciones entre sujetos, los procesos afectivos, las analogías, entre otras. En el educando se estimula la creatividad, la autonomía y la autogestión del conocimiento, se promueve la investigación, la transformación social y la criticidad ante la realidad.

La complejidad como epistemología abarca al enfoque histórico-cultural, resaltando elementos sociales que intervienen continuamente en la educación y que en ocasiones no son perceptibles, aunque el resultado si incluya estos elementos. Los cambios sociales y la asunción de nuevos paradigmas epistemológicos pueden entorpecer o contribuir al desarrollo de las ciencias pedagógicas. Los modelos tradicionales de pedagogía pierden valor teórico-metodológico-práctico ante las nuevas demandas sociales. Para los docentes y especialistas de la educación, el aprendizaje como resultado final, constituye el anhelado propósito. Definir las pautas, las acciones y los métodos más eficientes para lograr este fin, es sin dudas, la mayor preocupación de los teóricos de la materia.

Comprender la complejidad de la psiquis humana y el funcionamiento sistémico de la personalidad deben situarse en la base de cualquier educación que pretenda ser desarrolladora. Es imposible educar sin conocer las capacidades reales y potenciales del educando, cómo estas se integran para configurar el desarrollo de su personalidad y cuáles son los mecanismos cognitivos-afectivos que intervienen en el proceso.

...renunciar a la psicología a la hora de elaborar un sistema educativo significaría renunciar a toda posibilidad de explicar y de fundamentar científicamente el propio proceso educativo, la propia práctica del trabajo pedagógico...renunciar a la psicología significa renunciar a la pedagogía científica (Vygotsky, L. S. 1926, p. 206).

El proceso de enseñanza desarrollador considera la formación de estructuras psicológicas superiores a las existentes en el educando. Las teorías de la enseñanza deben centrar sus esfuerzos en la transformación y asimilación de la información de manera activa, para dotarla de significado. El término estrategias de aprendizaje, ha sido utilizado ampliamente por los académicos y teóricos de la enseñanza y de la psicología. Al referirnos al proceso, estamos significando la cadena de eventos psicológicos que se implican en el acto de aprender. Nos referimos a la atención, la interpretación, la asimilación y/o la reproducción. "Estas actividades son hipotéticas, encubiertas, poco visibles y difícilmente manipulables" (Beltrán, 2003, p. 56).

En este sentido, existe amplio debate sobre las teorías del aprendizaje. Sin embargo, se mantiene el consenso sobre la intencionalidad del ser humano para asimilar determinados contenidos, habilidades y formas de hacer, como la base para que se produzca el aprendizaje. Un recorrido por las teorías que a nuestra consideración realizaron aportes significativos para la comprensión de la educación y el aprendizaje como procesos complejos, interdependientes, nos ayudará para esgrimir los puntos de convergencia más relevantes.

1.1 Apuntes sobre la teoría de Galperin para comprender el aprendizaje

En sus inicios, “la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales” (Galperin, 1965), no surgió como teoría del aprendizaje, ni siquiera de la enseñanza. Se concibió como “la teoría de la formación ontogénica de la actividad psíquica del hombre” (Talízina, 1988, p. 137), pero al estudiar el proceso de asimilación de la experiencia acumulada por el ser humano, se vuelve en sí en fundamentos teóricos para la enseñanza y contribuye a la comprensión del proceso de aprendizaje.

A decir de Galperin (1965), el estudio se considera como un sistema de actividad que conduce al educando a un nuevo conocimiento. La acción constituye la unidad de la actividad de estudio. La acción supone la existencia de un objetivo, dirigida a un objeto material o ideal, siempre sobre la base de un motivo. Ejecutar una determinada acción supone en el educando la existencia de una representación de la misma y de las condiciones en que se desarrollará. No es posible realizar una acción coherente sin tener las nociones básicas de su funcionamiento. Cada acción está compuesta por operaciones que aparecen ordenadas lógicamente, subordinadas a determinadas reglas. A la existencia de este conocimiento previo se le denomina “base orientadora de la acción” (Talízina, 1988, p. 58).

Según esta teoría la acción transcurre en varios niveles y con diferentes grados de complejidad. Puede describirse considerando el grado de formación de sus características principales. La intencionalidad de la acción depende de la representación externa y de la asimilación por parte del educando.

Transformar lo externo en interno, no garantiza por si solo el desarrollo cognitivo. La generalización de este conocimiento y su utilización de manera práctica en el ámbito social, resulta un elemento clave para el aprendizaje. En este sentido, las investigaciones arrojaron que la base orientadora es determinante en la formación de la acción. Su incidencia depende sustancialmente del nivel de generalización, no de la forma en que se representa. Para estudiar los tipos de bases orientadoras, se establecen diferencias entre el grado de generalización, el completamiento y la forma de obtención. Aquellos educandos donde la base orientadora resultó ser generalizada, completa y elaborada de manera independiente, muestran ser más productivos.

Las acciones y programas educativos diseñados para el desarrollo complejo del educando deben elaborarse teniendo a partir de la base orientadora de este tipo, pues posibilita aumentar la enseñanza y el aprendizaje a un nivel superior. Para concebir los tipos de actividad cognitiva y establecer las exigencias de aprendizaje resulta imprescindible el conocimiento de “la estructura, de las funciones y las características fundamentales de la acción” (Talízina, 1988, p. 108).

De esta manera, la apropiación de los conocimientos supone el paso por estadios cualitativamente diferentes. Toda acción pasa por la generalización, reducción y asimilación antes de ser interiorizada. Para Galperin (1959) la asimilación como proceso pasa por cinco etapas fundamentales, donde incluye la motivación del educando como necesaria para lograr los objetivos planteados. Esta última constituye una condición imprescindible para la apropiación de los conocimientos, sin la implicación y la intención activa del educando por aprender no es posible el aprendizaje. La unidad cognitivo-afectiva emerge desde esa época

como óbice para lograr una educación desarrolladora. Donde, resulta de utilidad la utilización de situaciones problemáticas cuya solución es posible mediante la acción que se pretende interiorizar.

En la primera etapa del proceso, se le dan a los educandos las necesarias explicaciones sobre el objetivo que se pretende lograr con la acción. Reviste gran importancia en la formación posterior del conocimiento, pues el educador verbaliza sus representaciones, mientras que el educando, apoyándose en las concepciones que ya posee, elabora y se apropia de los nuevos saberes.

Sea cual fuere por su calidad la base orientadora de la acción, y no importa la forma en que sea presentada, sigue siendo no más que el sistema de indicaciones de cómo hay que realizar la nueva acción y no representa la propia acción. Nuestro alumno aún no tiene la propia acción, no la ha realizado todavía, y sin cumplir la acción no puede aprender (Galperin, 1959, p. 449).

No debemos confundir la comprensión con la posibilidad real de realizar la acción. Muchos profesores suponen que si el educando entendió la tarea es capaz de reproducir la acción, nada más lejos de la verdad. La segunda etapa se refiere a la ejecución misma de la acción, donde de manera externa el educando realiza la acción. Esto le permite asimilar el contenido mismo, mientras que al educador le posibilita llevar a cabo un control sobre la tarea dada. Justo aquí se establecen las bases para pasar a la etapa siguiente, o sea la verbal, donde se considera no solo al habla sino también al lenguaje escrito.

La tercera etapa se define por la generalización de la acción mediante la utilización de situaciones cuyas condiciones son indefinidas. Es aquí donde pueden omitirse algunas operaciones de la acción, lo cual se puede interpretar como reducción o internalización, en cualquiera de los dos casos consideramos que se debe al dominio que empieza a emerger de la misma. En la cuarta etapa resulta significativo “la formación de la acción en el lenguaje externo, para sí” (Talízina, 1988, p. 112). Aquí se ejecuta la acción en silencio, comienza a reducirse y se automatiza. Aparece entonces, la quinta etapa, donde el pensamiento es el eje principal “la formación por etapas de las acciones ideales, en particular mentales, relaciona la actividad psíquica con la actividad externa, de objeto, material. Representa la clave no sólo para comprender los fenómenos psíquicos, sino para dominarlos en la práctica” (Galperin, 1959, p. 466).

La última etapa aborda la apropiación de los conocimientos, los cuales no tienen otra forma de existencia en la psiquis humana que mediante la relación de la acción con los objetos externos. La utilidad de los conocimientos está determinada por la actividad que se emplea. A los educandos no se les puede ofrecer el conocimiento como algo ya preparado, esto solo propicia la imitación, sin que medie el análisis crítico y el posterior desarrollo psicológico a niveles más complejos. La asimilación se debe concebir desde la propia concepción de la acción.

Al introducir nuevos saberes no se puede pretender que las acciones existan o estén desarrolladas en el educando, para utilizarlas en función del nuevo aprendizaje. En su libro *Psicología de la enseñanza*, Talízina refiere:

Las acciones cognoscitivas que faltan se modelan en forma externa, material (o materializada), en la que se presentan los conocimientos que han de asimilarse (a través de los objetos exteriores, modelos, esquemas), que se incluyen desde el principio en la composición de esta acción (como objetos de la acción, elementos de su base orientadora)” (1988, p. 135).

Teniendo en cuenta los planteamientos realizados podemos afirmar que el efecto desarrollador de la enseñanza tendrá lugar si el educando participa activamente en la construcción de los nuevos saberes. Acumular conocimiento, no se traduce en saberlo utilizar, ni en desplegar el sistema de habilidades que permiten el éxito y desarrollo del ser humano. No obstante existen otras teorías del aprendizaje, cuyo aporte resulta significativo para las ciencias de la educación.

1.2 El aprendizaje por imitación. Consideraciones sobre la teoría de Albert Bandura

La sociedad moderna obvia la función educativa como elemento inherente a ella, supone toda la responsabilidad en las instituciones escolares. Se vuelve una necesidad llamar la atención a todos los actores sociales para que sean conscientes de la influencia (directa o indirecta) que ejercen en aquellos que están en pleno proceso de formación y desarrollo de su personalidad. No podemos perder de vista el papel educativo que tenemos todos para el desarrollo humano y social. Se está educando indirectamente, aún en los casos que la enseñanza no sea planificada o intencionada.

La educación escolarizada o planificada no constituye en modo alguno la única vía para el desarrollo humano, no podemos perder de vista que la educación familiar sienta las bases necesarias para el posterior éxito escolar y que cualquier interacción social, por mínima que sea, influye educativamente en el ser humano.

Es aquí donde la imitación como forma de aprendizaje recobra valor. Las acciones reales suelen proporcionar más información que las orientaciones verbales. La importancia de la praxis radica precisamente ahí, aprender a hacer, haciendo. Proporcionar al ser humano pautas de comportamientos, desde modelos reales de actuación ha demostrado ser de gran utilidad.

Un sin número de estudios, demuestran que en el ser humano se da el aprendizaje por imitación. La originalmente conocida como “Teoría del aprendizaje social”, de Albert Bandura, plantea que los humanos aprenden sus habilidades y comportamientos a través de medios operativos e instrumentales. “Las conductas que las personas muestran son aprendidas por observación, sea deliberada o inadvertida, a través de la influencia del ejemplo” (Bandura & Rives, 1975, p. 311). Sin embargo, debemos resaltar que no toda la conducta observada, se aprende y se reproduce con posterioridad.

Este teórico establece que en el proceso de modelado o imitación intervienen ciertas variables como determinantes. La atención constituye el primer eslabón para captar toda la información necesaria. La retención mnémica de lo observado, como imágenes mentales y por último la reproducción de este aprendizaje, cuando la persona estime necesario. A todo esto se une la motivación para imitar la conducta observada. Sin la intención activa de la persona por reproducir el comportamiento

es imposible la ocurrencia de este tipo de aprendizaje. Del mismo modo, también hay motivos negativos que dan razones para no imitar por temor al castigo o al rechazo.

Para Bandura, la determinación de la conducta va a depender del ambiente y los factores personales. Si las condiciones externas se tornan demandantes y establecen limitaciones, pueden prácticamente obligar al ser humano a comportarse de una manera específica. Si el contexto no lo presiona o se vuelve favorable, los comportamientos no serían los mismos. Al contrario, si no aparecen presiones ambientales o son menores, los factores personales regulan el comportamiento.

Estudios realizados por “los psicólogos más recientes han demostrado que una persona puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo” (Vygotski, 1979, p. 9). Lo cual no quiere decir que no se programen actividades educativas encaminadas a lograr el salto cualitativo en el desarrollo, pues estaríamos pendientes a la idea de que el desarrollo ocurrirá de manera espontánea y no estamos de acuerdo con ello.

1.2.1 El aprendizaje vicario.

Todo comportamiento humano, tiene consecuencias cuando se refiere a las relaciones sociales con otros iguales. Los beneficios y recompensas derivados de ese actuar, también se integra al sistema de observaciones realizadas por el ser humano. Cuanto más consistentes y explícitas sean las consecuencias de las respuestas observadas, mayores serán los efectos inhibitorios o facilitadores del comportamiento de los observadores (Bandura & Rives, 1975).

Las consecuencias emanadas de las conductas de otros iguales, son asimilados por los observadores, quienes comienzan a distinguir paulatinamente entre las conductas aprobadas y las rechazadas socialmente. Observar el éxito o el fracaso en los otros funciona como motivación para el comportamiento, se generan así algunas concepciones mentales: a comportamientos similares corresponden consecuencias semejantes. De igual manera, este proceso puede funcionar como inhibitorio de la conducta, si observan efectos negativos como resultados de determinada conducta.

El comportamiento no se expresa únicamente mediante el aprendizaje directo del educando, ya sea por condicionamiento operante o por el clásico que aprende el individuo directamente por medio del acondicionamiento operante y clásico, también existe aprendizaje de manera indirecta, por medio de la observación y la personalización de lo externo. Una aproximación a la teoría de Jean Piaget sobre el proceso de aprendizaje en los niños nos ayudará a la comprensión del fenómeno.

1.3 Aprender desde la óptica de Jean Piaget

Las concepciones de Piaget sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y los efectos en el desarrollo del niño han sido ampliamente estudiadas. En este apartado haremos alusión a aquellos aspectos que consideramos más significativos para la comprensión del proceso educativo como un fenómeno complejo. El aprendizaje, supone la asimilación y posterior acomodación de esquemas existentes como resultado de la experiencia del educando. En sus inicios el aprendizaje se concibe como la aceptación pasiva de los conocimientos, sin embargo, pasado algún tiempo se produce la búsqueda activa de nuevos saberes, como resultado de la complejidad

del pensamiento crítico. Esta situación condiciona el carácter selectivo de la búsqueda de información y las relaciones que establece.

“Contrariamente a las teorías clásicas de aprendizaje, para Piaget es posible que los estímulos solo sean aprendidos en función de esquemas cuya actualización constituirá precisamente las respuestas” (Dongo, 2008, p. 172)

En este sentido, elaboró la tesis de que el aprendizaje se realiza en función del nivel de desarrollo alcanzado. Esta postura nos remite a una compleja concepción del desarrollo. Según Piaget (1973), el desarrollo mental es "un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio" (p. 11). Hablamos entonces de un "equilibrio móvil", cuya expresión se traduce en más estabilidad mientras más móvil.

Piaget define el desarrollo como resultado de la relación compleja entre la maduración del sistema nervioso, la experiencia (física y lógico-matemática), la interacción social, el equilibrio y las emociones. Se infieren aquí las que guardan relación con el proceso de aprendizaje. Solo, cuando se crean las condiciones externas para que confluyan los cinco factores el desarrollo precederá al aprendizaje. La idea de que el aprendizaje es secundario al desarrollo no es absoluta: está claramente determinado por una interacción compleja entre un conjunto de determinantes, incluidas las variables que constituyen el aprendizaje (Rodríguez W. C., 1999).

En esta teoría también se concibe el desarrollo cognitivo como resultado del proceso activo del educando, de su implicación en el mismo y no como respuesta a

la mera adquisición de saberes. De esta manera, considera que el conocimiento aparece producto a la construcción activa del educando en su interacción con el ambiente físico y el social. Adopta postulados constructivistas, cuya premisa principal es que los seres humanos construimos nuestras concepciones partir de lo que personalizamos en el proceso de aprendizaje.

En los análisis que realizó sobre la inteligencia, llegó a la conclusión de que en lugar de la precisión de la respuesta del niño, lo que realmente importa son las líneas de razonamiento de este cuando se equivoca en la solución de los problemas. Estas se pueden ver además concentrándose en las suposiciones y cadenas de razonamiento que conducen a conclusiones incorrectas (Gardner, 2001).

Trasladar a los educandos el conocimiento de manera descriptiva es necesario pero insuficiente para el desarrollo del pensamiento complejo. El conocimiento aparece como resultado de las acciones del educando, del mismo modo que manifiesta sus conocimientos por medio de estas. Esta teoría sostiene que “es mediante las transformaciones, sean acciones reales o simbólicas, que el sujeto construye progresivamente su conocimiento” (Rodríguez W. C., 1999, p. 482).

Desde esta postura, la inteligencia supone acomodar los esquemas existentes en el ser humano a partir de la incorporación de los nuevos conocimientos. Hablamos entonces de un equilibrio progresivo, expresado en la asimilación y acomodación como procesos que se complementan mutuamente.

1.4 La enseñanza desde el conductismo. Cuestiones elementales del proceso de aprendizaje según Thorndike y Skinner.

La fuerza teórica y práctica del conductismo como corriente psicológica es indiscutible y a pesar de tener numerosos teóricos de talla internacional, resaltan aquellas concepciones relacionadas con el proceso de aprendizaje y los modos para enseñar las conductas deseadas. Aun cuando la epistemología de esta corriente psicológica se definía como positivista, el vínculo con la afectividad y lo emocional, resaltaba de manera directa o indirecta en sus postulados. Expresión de esto son las leyes de la enseñanza definidas por Thorndike.

Las leyes principales de la formación y consolidación del vínculo entre el estímulo y la reacción, a decir del autor son: la del efecto, la de la repetición y de la disposición (Talízina, 1988). En este sentido, el propio autor concluyó:

Cuando el proceso de establecimiento de la relación entre la situación y la reacción recíproca es acompañado o sustituido por el estado de satisfacción, la solidez de la relación aumenta, cuando esta relación es acompañada o sustituida por el estado de insatisfacción, su solidez disminuye (Thorndike, 1913, p. 4)

De este planteamiento se deriva que el efecto podía tener resultados positivos (de reforzamiento) o negativos (de inhibición). Siguiendo esta idea, se plantea que mientras mayor sea la frecuencia de repetición del estímulo, más sólida será su relación con la respuesta. Sin embargo, resalta que esta relación solo se formará y mantendrá si se acompaña del efecto positivo, de satisfacción. Por su parte, la ley de

disposición (Thorndike, 1913), se refiere a la maduración biológica alcanzado por el ser humano y su disposición para establecer de manera rápida o no, la formación de la relación entre el estímulo y la reacción.

En este sentido, Skinner, padre de la enseñanza programada, se basa en los principios esbozados por Thorndike, para desarrollar su teoría. La propuesta de Skinner para implementar la enseñanza, se centra en concebir el proceso desde la experiencia. Transmitir el conocimiento de manera acabada, utilizando sus descriptores conduce a errores en el aprendizaje y su posterior utilización. Las conductas pueden ser aprendidas, con el mero hecho de realizar esas conductas. En el análisis del proceso, considera como objetivo de la enseñanza, la obtención de un sistema programado con anterioridad de reacciones externas. Estas conductas se forman por pasos y no de una vez. Cada acción debe ser sencilla, al nivel que el educando pueda realizarla con éxito. “La única exigencia de Skinner en la que se refleja la específica de la enseñanza del hombre es la que subraya la importancia de la rigurosidad lógica y la consecuencia en la exposición material para el éxito de la enseñanza” (Talízina, 1988, p. 271).

Introducir el material docente de manera gradual y en pequeñas dosis, facilita al educando, el convencimiento de lo acertada de sus respuestas, lo cual no solo refuerza este comportamiento sino que promueve la motivación para continuar el aprendizaje. Este autor, a diferencia del resto de los psicólogos conductistas clásicos, considera términos psicológicos como la concentración de la atención y la urgencia de enseñar a los aprendices a pensar. En estos programas, los procesos mentales del educando no se controlan ni se proyectan. Haciendo uso de la percepción y la memoria, se puede cumplir con éxito el programa presentado. No aseguran la

formación de nuevos saberes, ni exige la aplicación de los ya existentes en los educandos.

Aunque su teoría recibió numerosas críticas con posterioridad, realizó aportes significativos en el contexto de su época. Además, su propuesta de enseñanza programada fue y continúa siendo utilizada, a pesar de que haya incorporado modificaciones para hacerla más eficiente.

1.5 Una aproximación a la teoría de Pichón-Riviére

El proceso de enseñanza y aprendizaje institucional, tiene lugar en un grupo, concebido inicialmente para tales fines y organizado acorde a las características propias de cada edad. Por ende, no podía faltarnos una teoría que abordara esta realidad.

El grupo operativo (Pichón-Riviére, 1980) está compuesto por un conjunto de personas que trabaja como equipo para obtener un objetivo común. En esta concepción el grupo se utiliza como vehículo para la enseñanza y el aprendizaje, mientras se resuelve la tarea (opera) se aprende. Aun cuando la parte instrumental reviste gran importancia en esta teoría, el factor afectivo se considera como indispensable y así lo refiere José Bleger (1961) en la conferencia que dictara durante su presentación en la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. A través de sus acciones, las personas establecen ciertas relaciones entre sí y con las cosas, no sólo conexiones técnicas con las tareas a realizar.

En esta postura, no se presenta como el dueño absoluto del conocimiento único y verdadero, puede reconocer abiertamente que desconoce algún tópico y promover la creación grupal para su obtención. No se trata de monopolizar el saber sino de poseer recursos y herramientas para alcanzarlo. El trabajo en el grupo operativo incluye la reflexión y el análisis, unido a una actividad, a determinada operatividad. Se basa en la idea de la tarea como praxis. En este sentido se establece un intercambio verbal y relacional en función de los objetivos y las necesidades de sus miembros.

La técnica descrita por esta teoría busca problematizar lo desconocido, indagar sobre las posibles respuestas, potenciando así el pensamiento. No tiene como fin la repetición de los saberes ya establecidos sino promover las relaciones, la escucha, la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico. Siguiendo esta idea, tenemos que “el Grupo Operativo se rige por un Esquema Conceptual Referencial y Operativo (ECRO) que hace al aprendizaje más operativo en un proceso en espiral” (Mora, 2007, p. 47). Esta noción se refiere a los saberes previos, existentes en cada uno de los miembros del grupo, lo cual permite orientar la tarea. En la medida que se avanza durante la resolución de las tareas, esta estructura empieza a contradecirse y a modificarse a nivel individual. El aprendizaje se considera como un proceso de cambio utilizando como vía la ejecución de la tarea planteada.

La teoría de Pichón-Riviére permite entender la enseñanza y el aprendizaje como proceso complejo y multidisciplinario. El coordinador (educador) dirige y organiza el proceso para promover la participación activa de sus miembros en la construcción y asimilación de los nuevos conocimientos. Las crisis o desequilibrio, emergidas de las contradicciones entre los ECRO existentes y los nuevos

conocimientos, se aprovechan para privilegiar la intervención, pues el sujeto necesita elaborar y comprender lo nuevo. La posibilidad de replantearse lo conocido a partir de lo nuevo para recuperar su proyecto y adaptarse activamente a este cambio (Pichón-Riviére, 1980).

Otra teoría cuya significativa convergencia con varias de las posturas aquí presentadas es el pragmatismo. Su influencia, como corriente filosófica, en el pensamiento moderno sobre la educación desarrolladora merece mención aparte.

1.6 Aportes del pragmatismo de William James y Charles Peirce a la noción de educación.

La concepción pragmática sobre el ser humano, considera que nada está acabado, ni siquiera el propio sujeto quien inevitablemente buscará el crecimiento constante a través de la experiencia. Según Barrena (2015) “el pragmatismo es fundamentalmente una teoría del aprendizaje, pues tiene que ver sobre todo con el aprender de la experiencia” (p.65). A través de la experiencia se convierte las dudas, es un proceso que puede evaluarse de manera práctica explorando las posibles consecuencias de las ideas en nuevos conceptos y desarrollando nuevos cursos de acción.

William James, considerado el padre del pragmatismo, tuvo una productiva obra científica, la cual rompía o dicotomisaba con los cánones de su época. De ahí las numerosas críticas recibidas. Sin embargo, los aportes y puntos de encuentros con postulados de otras corrientes, nos ayudan a la comprensión compleja de la educación y el aprendizaje. En su teoría, alude a la motivación por aprender varias

veces, utilizando términos como ímpetu, decisión, iniciativa, pero siempre refiriéndose al papel activo del educando. Formar nuevos hábitos requiere no solo tiempo, sino también esfuerzo personal. Todos los seres vivos tienden a conservarse, y cambiar sus estructuras requiere determinación, disciplina y agencia (Castillo, 2015).

Establece una relación inseparable entre los procesos cognitivos y la emoción, pues consideraba que las emociones se desencadenan a partir de nuestras percepciones y nociones del mundo. Del mismo modo, consideraba que la definición de la verdad, en términos de un conocimiento presentado, estaba influida por el filtro afectivo de la persona que lo recibía. “Presta más atención a las contribuciones que las creencias y las ideas hacen a las formas específicas de la experiencia humana” (Barrena, 2015, p. 49), lo cual podemos entender como el conocimiento previo o los esquemas mentales que posee el educando, los cuales intervienen en el proceso de aprendizaje. La verdad, la posee cada persona

Charles Peirce, aunque discrepaba con James en algunos aspectos sobre el pragmatismo, utilizó su obra como referencia. Para este autor la principal función de las creencias es calmar las dudas y favorecer la instauración de los hábitos de acción. Considera que las creencias no se vuelven diferentes si los modos de acción que movilizan no difieren con los comportamientos que podrían aparecer como resultado. Sin esa condición, no aparecía la nueva creencia, el conocimiento (Castillo, 2015).

Una persona es capaz de dirigir su actividad de acuerdo con los objetivos que crea o determina en cierta medida individual o colectivamente. El conocimiento

mismo es una acción. Los procesos de conocimiento están relacionados con lo que las personas hacen, pero también afectan lo que las personas pueden hacer o quieren hacer. (García, 2010). La educación cuya influencia es pragmática se concibe como un continuo de nuevas experiencias. El objetivo de la educación desarrolladora debe ser la creación de experiencias educativas que promuevan la solución para avanzar a las nuevas etapas del desarrollo.

Se habla entonces, de enseñar a pensar, cuestionarse la información presentada. "El estudiante no solo debe ganar información y novedad, sino que para posibilitar ese crecimiento, debe adquirir hábitos lógicos" (Barrena, 2015, p. 93). Peirce nos hablaba de aprender a razonar con rigor para desentrañar la verdad o al menos una aproximación.

Capítulo II

Un acercamiento a otras teorías provenientes del constructivismo. Generalidades sobre la propuesta de David Ausubel y Jerome Brunner

El principio fundamental del constructivismo postula que el nuevo aprendizaje de los educandos, se estructura a partir de lo que ya saben, lo cual sirve como inspiración para participar en su propio aprendizaje a mediante la deducción y la inducción, o sea a través del descubrimiento. Uno de los grandes pioneros del constructivismo fue David Ausubel. Su propuesta consiste en que aprender es algo más que memorizar hechos, es un concepto cognitivo complejo. Dar sentido a lo que acaba de aprender y relacionarlo con su entorno son componentes importantes del aprendizaje, lo cual va más allá de la simple incorporación de la información.

Desde su punto de vista, las teorías y métodos educativos deben estar conectados con la actividad que se desarrolla en el aula, así como con los factores cognitivos, afectivos y sociales que puedan estar presentes (Ausubel, 1980). Así mismo, señala la importancia de considerar los conocimientos previos de los estudiantes para usarlos como anclaje de los nuevos saberes. La idea es que el aprendizaje sea significativo y que mejore la estructura cognitiva del educando (Ausubel, 1980).

Esta teoría desafió los paradigmas establecidos de instrucción basada en la memorización para los estudiantes y el concepto evaluativo de medir el aprendizaje en función de la frecuencia con la que se repitió con precisión. El Capítulo II estará dedicado a las particularidades de esta teoría por lo cual no hacemos más extenso este recorrido.

De acuerdo con la teoría cognitiva planteada por Jerome Bruner, cuando una persona aprende, agrupa, de manera inconsciente eventos relacionados y otros aspectos del contexto en varios conjuntos. Como resultado, a través de la creación de conceptos basados en la diferenciación de los diferentes estímulos, experimentamos las experiencias y la realidad percibida (Bruner, 2018). En este sentido se considera la educación como un proceso dinámico, caracterizado por la asimilación que fuera capaz de realizar el educando, no solo de los conocimientos técnicos, sino de las estructuras que propiciaran la actividad de aprender a pensar (Bruner, 2018).

La información importada del exterior es activamente trabajada, codificada y clasificada con una serie de etiquetas o categorías que permiten la comprensión de la realidad. Es posible formar conceptos y hacer predicciones y decisiones gracias a la categorización. El autor defendía el método de no brindar la información acabada al educando, sino el diseño de actividades y preguntas, de manera tal que el educando sea capaz de llegar al saber mediante la deducción y la inducción, a lo cual denominó “aprendizaje por descubrimiento”. En este sentido, remarcó el papel activo del sujeto implicado en el proceso de aprendizaje y el la función orientadora del educador, al proporcionar una serie de datos inacabados que promuevan la búsqueda autónoma (Bruner, 2018).

El autor, considera tres elementos principales durante el aprendizaje funcional. El primero concerniente a la motivación de los educandos para aprender, seguido de la organización de los contenidos de aprendizaje y la necesidad de retroalimentación de los mismos. En este punto acuñó el término “currículum en espiral” al referirse a la errónea manera de organizar y estructurar los contenidos

técnicos de manera tal que no vuelven a retomarse en el proceso, pues consideraba debían diseñarse como una espiral (Bruner, 2018). Esta última idea nos resulta interesante y novedosa pues aún en los ambientes educativos contemporáneos no suele utilizarse este método, el cual puede aportar mejores resultados durante el proceso al profundizar en contenidos que pudieron quedar rezagados o poco asimilados por el educando.

2.1 Concepción del Enfoque Histórico Cultural acerca del proceso de aprendizaje. Ideas de Lev Vygotski

El enfoque histórico cultural constituye el referente directo de nuestra formación profesional, motivo por el cual solo se esbozarán ideas generales sobre el tema en este acápite, pues serán tratados con detenimiento en el capítulo final de nuestro libro. El sustento filosófico del enfoque histórico-cultural es crear teorías y prácticas psicológicas cuyo argumento epistemológico se basen en el materialismo dialéctico e histórico desarrollado por Marx. El intento de crear métodos que permitan al hombre controlar conscientemente su comportamiento demuestra el valor axiológico de la psicología.

Sin embargo, no se trata solamente de manipular los ambientes para modificar conductas. En la perspectiva histórico-cultural, se rechaza el conflicto entre determinantes internos y externos. Se trata de entender la transición humana desde las determinaciones externas o internas a la posición de autodeterminación personal como un nivel superior de desarrollo psicológico (Corral, 2003).

En este sentido, se plantea que el desarrollo psicológico es resultado de la actividad intencional del educando sobre el contexto. Como elemento distintivo aparece la actividad transformadora del medio que le rodea, “el hombre es el resultado de una actividad simultáneamente transformadora, marcada por una historia y determinada socialmente” (Corral, 2003, p. 188). Según Vygotski, la construcción cognitiva está mediada socialmente, está constantemente influenciada por la interacción social contenida en su historia y la presente. Los contenidos que el educador transmita al estudiante tienen un impacto en lo que el educando personaliza. Desde esta concepción el contexto social tiene un impacto significativo en el aprendizaje, teniendo mayor influencia que las actitudes y creencias.

Concibe el aprendizaje y el desarrollo como dos procesos separados, interconectados de manera compleja. Este autor sostiene que hay cambios cualitativos en el pensamiento de los cuales no somos conscientes debido a la simple acumulación de conocimientos y habilidades. Aunque reconoce que existen requisitos de maduración biológica necesarios para alcanzar ciertos logros cognitivos, no cree que la madurez determine completamente el desarrollo. La madurez afecta la capacidad de un niño para hacer ciertas cosas pero no la determina (Vygotski, 1979).

En su teoría incorpora las categorías Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Situación Social del desarrollo (SSD) y vivencia, como necesarias para el adecuado diagnóstico y comprensión del desarrollo psicológico. Lo verdaderamente fascinante desde el punto de vista educativo de la ZDP es la evaluación de lo que no saben hacer los educandos y la puesta en marcha de los apoyos y ayudas necesarios para orientar su desarrollo hacia el desempeño autónomo. Durante el proceso de

enseñanza los adultos o compañeros más experimentados apoyan el aprendizaje del educando, en la etapa anterior a que sea capaz de dominar las nuevas habilidades, habiendo interiorizado las estructuras conductuales y cognitivas que requiere la actividad. A medida que la persona los internaliza y llega a aceptar la responsabilidad de sus acciones, estos apoyos se retienen.

2.2 La teoría de las inteligencias múltiples. La perspectiva de Howard Gardner

La categoría inteligencia se asocia inexorablemente al aprendizaje y al desarrollo psicológico. La inteligencia humana ha tenido tantas conceptualizaciones como corrientes psicológicas han predominado según la época en que se enmarque el autor, pero sin dudas, el impacto de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner marcó la diferencia. En su teoría plantea la existencia de una variedad de capacidades intelectuales humanas relativamente autónomas, a las que definió como "inteligencias humanas". A pesar de que establece algunos tipos de inteligencia sugiere que tanto el número exacto de inteligencias como la naturaleza y el alcance exacto de cada una, aún no han sido determinados de manera satisfactoria (Gardner, 2001).

En la actualidad, resulta muy difícil negar la idea de que existen varias o al menos algunas, inteligencias o habilidades inteligentes, que son en gran medida distintas entre sí y que contribuyen a la adaptación social. La noción de una inteligencia única asociada exclusivamente a la comprensión y asimilación de las matemáticas y la aritmética queda descartada. En este sentido, el autor considera que la inteligencia académica de una persona, sus logros escolares, incluidos promedios de notas y títulos obtenidos, no es la única forma en que se manifiesta la

inteligencia para la vida en sociedad. Esta idea no responde a la interrogante de que existan personas con excelentes resultados académicos y pobres habilidades para las relaciones sociales o los deportes (Gardner, 2001).

En su teoría resalta el papel de las condiciones biológicas del cerebro y su influencia en el desarrollo psicológico, los esfuerzos educacionales tienen que considerar al máximo, el conocimiento y la utilidad de esas teorías, así como la flexibilidad y adaptabilidad cerebral del niño (Gardner, 2001). Varias investigaciones sobre inteligencia y cognición sugieren que existen numerosas facultades intelectuales diferentes, que encuentran expresión en varias esferas de la vida. Cada competencia intelectual puede tener una historia de desarrollo única.

La revisión de trabajos en neurobiología pone de manifiesto la existencia de áreas en el cerebro que corresponden a tipos particulares de cognición. Los mismos estudios apuntan a una organización neuronal que está en línea con la idea de varios modos de procesar información. La utilización de esta teoría y su impacto en el ámbito educacional, se considera para diagnosticar el perfil intelectual en edades tempranas, lo cual serviría como base para potenciar su educación y mejorar sus oportunidades (Gardner, 2001).

Un gran aporte, considerado por el propio autor como fundamental en su teoría es, la concepción de la cognición humana como procesos paralelos que son en gran medida independientes entre sí. Por ello, ha señalado reiteradamente que las inteligencias múltiples que propone podrían ser en realidad otras tantas, no delimita número, a pesar de que ha estudiado algunas con más detenimiento.

Teniendo en cuenta la complejidad del proceso educativo en todas sus dimensiones, resulta vital abarcar un cúmulo considerable de componentes. El primero de ellos, los modos de aprendizaje, se encuentran relacionados en diferentes ambientes con las inteligencias participantes, pero separados de ellas. La forma más básica pudiera ser el aprendizaje directo o "no mediatizado". Aquí define tres variables adicionales que interfieren en el proceso, *los modos o medios con que se transmite la información*, "las formas directas del aprendizaje... involucran a lo más una sencilla descripción verbal o un diagrama de líneas trazado "en la arena", los modos más formales del aprendizaje se apoyan mucho en medios discretos de transmisión" (Gardner, 2001, p. 251).

Continúa con el *sitio o lugares particulares* donde se realiza la transmisión de los conocimientos, generalmente se sitúa al educando cerca del modelo de aprendizaje, en ambientes preparados para este fin. La última variable alude a los *agentes particulares que realizan la actividad*, definiendo en sus formas básicas a los educadores, padres o familiares cercanos, incluyendo aquí a los compañeros más capaces (Gardner, 2001). Los nuevos modelos de educación contemplan un área nueva para el aprendizaje con agentes de transmisión especializados y una variedad de medios de transmisión que son inusuales en un entorno no instructivo. A su vez, esta mezcla desarrolla habilidades mentales que son difíciles de aprender cuando el conocimiento solo se transmite en contextos directos y sin mediación.

Llegado el momento de definir las estrategias pedagógicas a seguir, supone que evidentemente, esta elección debe hacerse a la luz de los recursos disponibles, así como de los objetivos más amplios de la sociedad y de las personas que se verán afectadas de manera más inmediata. La elección estratégica de ser amplia. También

debe haber decisiones mucho más específicas. En concreto, en cada caso, si asumimos que hay espacio para que más de una facultad se desarrolle a lo largo de un solo camino. Los encargados de la planificación de la educación deben elegir los métodos que serán más efectivos para ayudar a la persona a adquirir el rol, la competencia o la habilidad deseada. Cuando se trata de la persona con alto talento, podría resultar suficiente dejarlo trabajar uno a uno con un tutor reconocido, de manera que fomente el aprendizaje (Gardner, 2001).

Los aporte del autor a los modelos educativos y a la comprensión de las inteligencias, promovidas por las estrategias de aprendizaje, resultan de interés. Amplia ha sido su obra y sin dudas, no cabe en uno de nuestros epígrafes, de ahí que presentemos solamente los aspectos considerados más significativos para nuestros propósitos.

Aunque existe una considerable cifra de teorías del aprendizaje, sustentadas en diferentes posturas epistemológicas, utilizamos en estas páginas, aquellas que a nuestro criterio favorecen a la comprensión del aprendizaje significativo.

De alguna manera todas ellas muestran puntos de encuentro con esta teoría. Desde la concepción del sujeto como ser activo, la asimilación-apropiación de contenidos, la complejidad de los procesos, el papel del educador y del contexto en el desarrollo psicológico, hasta las formas individuales o grupales de desempeñar las actividades docentes, se aprecia elementos que reafirman la teoría del aprendizaje significativo. Las próximas páginas estarán dedicadas a la comprensión de la misma como modelo explicativo para la enseñanza desarrolladora.

2.3 Aprender con significado, un referente para la educación desarrolladora. Propuesta de David Ausubel

Las bases epistemológicas, eminentemente positivistas establecieron durante varias décadas que se había producido un aprendizaje cuando se manifestaba un cambio en el comportamiento. Varios estudios e investigaciones posteriores fueron modificando esta concepción. El aprendizaje humano va más allá de simples cambios observables en el comportamiento, también se desarrollan las actitudes, los valores morales y el pensamiento en sus formas más complejas.

Para David Ausubel la experiencia humana incluye no solo pensamientos sino también sentimientos, y solo cuando se los considera como una unidad puede enriquecer su experiencia, el educando. Las teorías centrales del aprendizaje de este autor proporcionan en este sentido, un marco adecuado para el desarrollo del trabajo pedagógico y el diseño coherente de la tecnología educativa.

La convergencia con las teorías expuestas aquí resaltan en las concepciones del aprendizaje significativo. En este sentido, el aprendizaje de los estudiantes depende de estructuras cognitivas previas relacionadas con nueva información, "estructura cognitiva" debe entenderse como un conjunto de conceptos o ideas que una persona tiene en un área particular de conocimiento y su organización. Conocer la estructura cognitiva de los estudiantes; no es solo eso saber la cantidad de información que tiene sino como la organiza y utiliza. El término aprendizaje significativo, no hace referencia a un contenido significativo o relevante en términos de ciencia aplicada, sino que se asocia a la disposición del educando y su actitud para aprehender los conocimientos. "El aprendizaje para ser verdaderamente desarrollador, requiere en primer lugar tener sentido y finalmente contribuir a la

formación de nuevos sentidos siempre personales” (Fariñas, Maestro para una didáctica del aprender a aprender., 2004, p. 82)

El aprendizaje significativo en términos de operatividad contempla la apropiación de nuevos significados, al mismo modo que considera la aparición de nuevos saberes como resultado del aprendizaje significativo. Solo mediante el aprendizaje significativo, emergen nuevos conceptos y modos de pensar en el educando. En este sentido promover el aprendizaje significativo, depende en gran medida de la programación pedagógica y la capacidad del docente para organizar actividades que motiven al educando para aprender. Si los educadores se basan en ciertos principios, del desarrollo psicológico y de la enseñanza, que expondremos con detalle más adelante, será capaz de elegir racionalmente nuevos métodos de aprendizaje y mejorar así los resultados.

Los postulados de aprendizaje expuestos en esta teoría como la base para el desarrollo favorecen la utilización de herramientas metacognitivas que permitan saber cómo organizar las estructuras cognitivas de los estudiantes. Comprender la estructura cognitiva del alumno es esencial; no es solo una cuestión de cuánta información contiene, sino también de qué conceptos y proposiciones domina y qué tan estables son. Esto ayudará a encauzar mejor la labor educativa. La teoría del aprendizaje significativo tiene como objetivo manipular la estructura cognitiva para comprenderla o introducir componentes que le permitan comprender lo que luego se le presenta (Ausubel, 1980). El aprendizaje significativo tiene lugar cuando el educando relaciona los nuevos saberes con las ideas existentes en el sistema cognitivo del educando. La disposición afectiva y motivacional del educando para

establecer relaciones significativas entre el nuevo conocimiento y la estructura cognitiva existente es primordial para lograr un aprendizaje funcional.

Como resultado del aprendizaje significativo, cuando los conocimientos latentes en el educando se transforman en contenidos cognitivos nuevos, diferenciados y específicos se puede decir que ha ganado un sentido personalizado. El autor establece que el aprendizaje significativo implica dos condiciones necesarias: la primera, una actitud y motivación del estudiante para establecer relaciones sustanciales entre los conocimientos (el nuevo y el existente en el educando), y por otra parte que el material presentado sea significativo para el propio sujeto, o sea, que su diseño haya tenido en cuenta los esquemas de conocimientos presentes en el propio educando (Ausubel, 1980).

Al respecto la Dra. Gloria Fariñas señala que debemos tener en cuenta “...que cada uno... tiene un potencial singular de desarrollo... (y que) ...la activación de ese potencial es un fenómeno fundamentalmente motivacional...” (Fariñas, Maestro para una didáctica del aprender a aprender., 2004, p. 77)

En este punto queremos resaltar la poca o ninguna disposición de algunos educadores para aceptar como válidas, aquellas respuestas que no estén en correspondencia con los contenidos impartidos en el aula. Por lo cual, los educandos aprenden, cada vez más seguido, que memorizar los conocimientos recibidos es la mejor manera para obtener el éxito escolar.

La teoría de este autor, apunta que a pesar de la individualidad del significado psicológico, esta idea no excluye la existencia de significados

compartidos por diferentes individuos cuyos y proposiciones son suficientemente homogéneos para asegurar la comunicación y el entendimiento entre ellos (Ausubel, 1980). Para comprender mejor su visión sobre el tema, vamos a estudiar más detalladamente sus concepciones sobre mecanismos cognitivos que se activan durante el proceso de aprendizaje significativo.

2.4 Sobre los tipos aprendizaje definidos por David Ausubel

El aprendizaje significativo no se entiende como la mera conexión entre la nueva información y la que ya se encuentra en la estructura cognitiva del educando. A diferencia de otros tipos de aprendizaje mecánico donde se realiza una simple asociación, si acaso, que es aleatoria y carente de significado personal, el aprendizaje significativo incorpora nuevos conocimientos y las estructuras cognitivas involucradas modificadas evolutivamente.

Para Ausubel (1983) existen tres tipos de aprendizaje que pudieran constituirse como significativos. El primero de ellos:

- **Aprendizaje de representaciones:** se considera, la forma más básica y de la cual dependenden el resto. Radica en la apropiación del significado de los símbolos, en este caso verbales, y su representación. Al respecto plantea “ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan” (Ausubel, 1980, p. 46). Las palabras o etiquetas otorgadas a los objetos, fenómenos o situaciones, constituyen

símbolos otorgados de manera convencional, para ser compartidos socialmente. Apropiarse del significado de los “nombres” y las relaciones que pueden establecerse con ellos, es a decir del autor la primera forma de aprendizaje, de representaciones. Aunque el niño hace una conexión relativamente significativa y no arbitraria entre el símbolo y el objeto, no es una asociación directa, sino una equivalencia representacional con los contenidos pertinentes ya presentes en su estructura cognitiva.

- **Aprendizaje de conceptos:** se considera el siguiente tipo de aprendizaje, y aunque pudiera confundirse con el primero, varían en su esencia. Los conceptos también son representados por símbolos. A través de la asimilación e instrucción, se incorporan los conceptos y difiere del primer tipo de aprendizaje en que aquí se interiorizan los atributos de criterio. En el primer tipo, aparece un significado unitario, mientras que en el segundo es compuesto. En etapas sucesivas de formulación y comprobación de hipótesis, podemos decir que el niño adquiere los atributos de los criterios (características) del concepto. En esta instancia se establece una analogía entre el símbolo y sus características de criterio común. El significado de la etiqueta, también sirve para el concepto cultural y social. Primero aparece el concepto (se pudiera decir que en abstracto para el educando) y en la medida que se utiliza y aparece en diferentes escenarios será asimilado de manera funcional. Ser capaz de distinguir entre varios colores y tamaños, así como confirmar que algo es el concepto en cuestión,

cuando ven a otros de la misma especie, se puede lograr porque la estructura cognitiva esté disponible para el niño.

- **Aprendizaje de proposiciones:** Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, ya sea en conjunto o por separado, pues exige comprender el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. Al aprender una proposición, sobreentiende que cada una de ellas es un referente unitario, se combinan y se establecen vínculos relacionales de tal manera que la idea resultante es mayor que la simple suma de los significados de las palabras individuales. Se crea así un nuevo significado que se integra a la estructura cognitiva del educando. Una proposición potencialmente significativa es aquella que puede expresarse verbalmente como un enunciado con el significado denotativo de sus cualidades y el significado emocional que provocan.

Las implicaciones de la nueva proposición se revelan a través de la interacción con los conceptos pertinentes ya establecidos en la estructura cognitiva (Ausubel, 1980).

Considerando el continuo de aprendizaje significativo, tenemos que el aprendizaje de representaciones se acerca más a la forma repetitiva, mientras que el de conceptos y proposiciones se relaciona más con el aprendizaje significativo. El *aprendizaje representacional* es, a decir de (Ausubel, 1980) aprender la definición de un solo símbolo (típicamente una palabra) o lo que representa y constituye la forma más fundamental de aprendizaje significativo.

Debido al hecho de que los conceptos también pueden representarse mediante símbolos específicos, el *aprendizaje de conceptos*, también conocido como aprendizaje conceptual, es una instancia única y crucial del aprendizaje representacional. Sin embargo, son representaciones genéricas o categóricas en este caso. Luego, los significados de los conceptos se expresan mediante grupos de palabras (que generalmente representan conceptos) que se combinan en proposiciones u oraciones. Esto se conoce como *aprendizaje proposicional*.

El grado de abstracción, generalidad e inclusividad de los contenidos de la estructura cognitiva, según Ausubel, tienden a organizarse jerárquicamente. Así, el desarrollo de significados para los materiales educativos típicamente revela una relación subordinada a la estructura cognitiva. Se conoce como *aprendizaje subordinado significativo*. Es el tipo más frecuente. El aprendizaje se denomina *derivado* si solo es corroborante o directamente derivable de un concepto o proposición ya establecida que es estable en la estructura cognitiva. El aprendizaje subordinado se considera *correlativo* cuando la nueva información amplía, elabora, modifica o cuantifica significativamente las ideas o proposiciones previamente aprendidas (Moreira, 1997).

2.5 Entendiendo los significados lógicos y psicológicos

Cuando el significado potencial pasa a formar parte de la estructura cognitiva del educando como un contenido nuevo, podemos decir que existe aprendizaje significativo. Sin embargo, una analogía entre los significados lógicos y los psicológicos se impone para comprender mejor el proceso. El significado psicológico se presenta exactamente igual que el real, mientras que el lógico se relaciona con el

material de aprendizaje. El significado lógico depende de la “naturaleza del material”, o sea, si resulta significativo o no para el educando, así como de que exista el conocimiento previo en la estructura cognitiva del sujeto (Ausubel, 1980). El material produce significado lógico cuando se relaciona de manera funcional con los correspondientes saberes, presentes en el educando.

En cambio, “el significado psicológico (real o fenomenológico), por otra parte, es la experiencia cognoscitiva totalmente *idiosincrática*” (Ausubel, 1980, p. 51). La relación sustancial de los conocimientos potencialmente significativos con la estructura cognitiva, constituye la base para transformar el significado lógico en psicológico. La aparición del significado psicológico no ocurre solamente cuando se le presentan al educando materiales con significado lógico, sino que tal educando debe poseer los saberes y conocimientos previos, para establecer relaciones funcionales y no arbitrarias (Ausubel, 1980).

La idea de significado psicológico sugiere individualidad, sin embargo no excluye la posibilidad de que surjan significados compartidos por varios educandos, los cuales son lo suficientemente homogéneos para permitir la comunicación entre los grupos y sus miembros (Ausubel, 1980).

2.6 Aprendizaje por descubrimiento vs aprendizaje por recepción

En el capítulo anterior se planteó la idea de que el aprendizaje ocurre en varios escenarios, aún cuando no exista la intención de enseñar. En sentido general, existen dos vías para acceder a los nuevos saberes, o se comunican a los estudiantes en su forma completa, o se espera que los descubran por sí mismos.

Si nos detenemos en el aprendizaje por recepción, veremos que al educando se le presenta el contenido y este solo necesita memorizar y personalizar la información para recrearlo con posterioridad. La tarea de aprendizaje no es potencialmente importante ni significativa. Cuando se aprende por descubrimiento, el material no se presenta en su forma final. Antes de ser aprendido e incorporado, el estudiante debe reconstruir significativamente en su estructura cognitiva. El educando reorganiza la información como parte del aprendizaje por descubrimiento.

En cualquiera de los dos casos puede existir aprendizaje significativo o ser mecánicos. Los estudiantes pueden aprender de forma funcional las leyes físicas sin necesidad de descubrirlas, todo depende de la forma en que se incorporen los nuevos datos a la estructura cognitiva y la utilización que se le pueda dar después (Ausubel, 1980). La disyuntiva entre los educadores y teóricos del aprendizaje sobre la utilización y pertinencia del aprendizaje por descubrimiento o por recepción es un tema actual, sin embargo, consideramos que la utilización de un método u otro va a depender de las características psicológicas de los educandos de una clase y del contenido mismo. Cualquiera de las dos variantes puede tener como resultado un aprendizaje significativo y funcional, si se adecúan las tareas a las exigencias y propiedades del medio.

Varios autores defienden la tesis de que los materiales de aprendizaje significativos, son aquellos que uno descubre, comprende y pone en uso. Esto podría ser particularmente adecuado para algunos tipos de aprendizaje, pero no puede traspasarse a todos los saberes o educandos. No todos los niños están en condiciones de descubrir las tablas de multiplicación de manera autónoma, el aprendizaje por

recepción es a veces necesario. Le corresponde al educador impregnarlo de la carga motivacional que favorece a la incorporación de manera significativa.

Del mismo modo, no podemos perder de vista que el método expositivo pone en marcha y entrena ciertas habilidades cognitivas en el educando, relacionadas con la memoria, la atención y la comprensión, las cuales mejoran considerablemente, según se vayan desarrollando mediante su utilización.

No obstante, Ausubel, considera que “el aprendizaje por recepción, si bien es fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge paradójicamente ya muy avanzado el desarrollo” (Ausubel, 1980, p. 36).

Entonces, un niño en edad preescolar y posiblemente al comienzo de su carrera académica, adquiere ideas y teorías utilizando un método inductivo basado en la experiencia empírica. Se puede decir que el aprender a aprender domina en esta etapa, pues el aprendizaje por recepción sólo se manifiesta cuando el niño alcanza una etapa de desarrollo cognitivo en la que es capaz de comprender ideas y afirmaciones verbales que se realizan sin ningún o con muy poco sustento observable (Ausubel, 1980).

Capítulo III

La Teoría de la asimilación obliteradora concebida por Ausubel

La integración de conocimientos nuevos y antiguos es la base de la Teoría de la Asimilación, que sustenta la noción de aprendizaje significativo. Cuando las estructuras cognitivas previamente establecidas se integran con nueva información, tiene lugar la asimilación, conectando y amplificando las estructuras cognitivas previamente existentes. La asimilación se entiende como el proceso mediante el cual "la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente" (Ausubel, 1980, p. 71).

El resultado no es solamente la integración de la nueva información, sino que se modifica la estructura inicial. Después del proceso de asimilación, se considera que existe un proceso de olvido gradual. Ausubel amplía su teoría al describir el proceso por el cual terminamos olvidando la información inicial a favor del conocimiento completo, que él denomina "asimilación obliteradora" (Moreira, 2012). Al incorporarse nuevos conocimientos en nuestra estructura cognoscente, las concepciones existentes se modifican y supone un proceso de olvido de aquella información que sirvió de anclaje, de lo contrario entrarían en conflicto continuamente los dos saberes.

Posteriormente a la asimilación del conocimiento a través del aprendizaje significativo, una persona inicialmente tendrá dificultades para recordar la nueva información y separarla del marco cognitivo al que pertenece. Pero con el tiempo, no podrá distinguir entre los dos porque los dos contenidos se habrán entrelazado

tanto que no podrá recordar ninguno de los dos sin hacer referencia al otro. Además, no podrá recordar ninguno de los dos por separado; en cambio, solo podrá recordar el conjunto completo de detalles y su significado (Ausubel, 1980).

Al respecto Moreira (2012) plantea que no estamos hablando de un olvido total sino de una continuidad natural en el proceso de aprendizaje significativo. “Es una pérdida de discriminabilidad, de diferenciación de significados, no una pérdida de significados” (Moreira, p. 6). De esta manera, se distinguen tres formas de aprendizaje dependiendo de la interacción de la nueva información con la estructura cognitiva establecida. A continuación relacionamos los mismos de manera resumida:

1. Aprendizaje subordinado: podemos decir que estamos en su presencia cuando se vincula los nuevos conocimientos con los saberes de la estructura cognitiva del educando. Se da una relación de subordinación entre ellos. Este aprendizaje se divide en dos:

- a) El derivativo, que tiene lugar cuando la información se entiende como un ejemplo de los conceptos ya existentes. Aparece sin mucho esfuerzo pues se deriva directamente de otro concepto. (Ausubel, 1980).

- b) El correlativo, "si es una extensión elaboración, modificación o limitación de proposiciones previamente aprendidas" (Ausubel, 1980, p. 47). Se expresa como el proceso mediante el cual se aprende un nuevo concepto.

2. Aprendizaje supraordinado: aparece cuando se relaciona una nueva proposición con concepciones específicas ya existentes. Se expresa mediante el razonamiento inductivo o cuando la tarea demanda la síntesis de componentes (Ausubel, 1980).

3. Aprendizaje combinatorio: se distingue porque el conocimiento nuevo se relaciona de manera general con la estructura cognitiva del educando. Se considera que la nueva información es potencialmente significativa (Ausubel, 1980).

3.1 Requisitos previos para un aprendizaje significativo

Según Ausubel, existen dos requisitos indispensables para que el aprendizaje sea significativo: primero, el material de aprendizaje debe tener el potencial de ser significativo y, segundo, el alumno debe tener una disposición del tipo afectiva y motivacional para aprender. La primera presunción asume que los recursos de aprendizaje están disponibles y tiene un significado lógico, donde se establecen relaciones funcionales y no arbitrarias, y por otra parte que el alumno tiene subsensores de anclaje en su estructura cognitiva con las que este material puede estar relacionado (Moreira, 2012).

Es decir, el tema debe ser pertinente al marco cognitivo del alumno. Son las personas y las relaciones que establecen con las cosas, las que dan sentido o significado. Los significados de los materiales de aprendizaje son asignados por el educando y pueden no corresponder a los significados generalmente aceptados en el campo. Naturalmente, el objetivo de la instrucción es que el estudiante asocie la

nueva información que ha aprendido con los significados apropiados en el contexto de la materia que se enseña. Sin embargo, esto suele requerir un largo intercambio o "negociación" de significados (Ausubel, 1980).

El alumno debe querer relacionar el nuevo conocimiento con su conocimiento previo de una manera no arbitraria y no literal, lo que puede hacer que la segunda condición sea más difícil de cumplir que la primera. La predisposición a aprender se define como tal. No se trata precisamente de estar motivado o disfrutar del tema. El aprendiz debe estar predispuesto a relacionarse. La interacción entre el nuevo conocimiento y su estructura cognitiva preexistente lo modifica. La razón puede ser tan simple como saber que no se desempeñará bien en las pruebas si no comprende. Por otro lado, el estudiante puede desear explicar la nueva información y no posee suficientes conocimientos previos o el material didáctico no tiene sentido (Moreira, 2012).

3.2 Los procesos afectivos y la motivación del educando durante el proceso de aprendizaje.

Durante muchos años, se ha obviado la motivación del educando durante el proceso de aprendizaje. Este ha sido un tema bien definido por varias posturas psicológicas, donde se ha minimizado su importancia. Varias investigaciones sugieren que mucho del aprendizaje no es ni impulsado por la motivación, ni se puede reforzar con la satisfacción de esa necesidad (Ausubel, 1980).

Gran parte del aprendizaje, sucede de manera automática, sin que se pueda apreciar una intención explícita o motivación dirigida hacia el aprendizaje. Pudiera

plantearse que la motivación se va volviendo cada vez menos necesaria en el aprendizaje, según va creciendo el niño y se desarrolla su capacidad cognoscitiva, lo cual contribuye a que realice menos esfuerzos para cumplir con la tarea educativa. Sin embargo, esta postura, a nuestro entender errónea, ha variado en el ámbito académico.

La fuerte tendencia a considerar la influencia motivacional en el aprendizaje señala motivos intrínsecos como predominantes y más fuertes, sobre los básicos. Se habla entonces, de curiosidad, exploración, competencia y estimulación como las principales motivaciones para fomentar el aprendizaje funcional en el educando. No resulta extraño que en disímiles situaciones de aprendizaje las recompensas explícitas, en cuanto a la velocidad de aprendizaje o rendimiento no generen diferencias. Sobre este particular, Ausubel (1980) sostiene que “la pulsión cognoscitiva (el deseo de tener conocimientos como fin en sí mismo) es más importante en el aprendizaje significativo que en el repetitivo o en el instrumental” (p. 419) y la defiende como la motivación más importante en este tipo de aprendizaje.

Se aprecia así, que existe una relación causal entre la motivación y el aprendizaje. Para que exista aprendizaje no es necesaria la motivación, sin embargo, la funcionalidad, perdurabilidad y aplicación de ese aprendizaje no tendrá la misma calidad que en aquellos casos donde sí medió la motivación. No es correcto educativamente posponer ciertas actividades de aprendizaje hasta que emanen los intereses y las motivaciones correspondientes. Para enseñarle a un estudiante no motivado debemos enfocarnos en los aspectos cognoscitivos antes que en los motivacionales del aprendizaje. En esa secuencia y como resultado de una mejora en su rendimiento académico puede emerger la motivación.

No obstante, la materia de aprendizaje debe diseñarse desde el diagnóstico de las necesidades percibidas si pretendemos que suceda el aprendizaje significativo. Dicho aprendizaje solo podrá alcanzarse si el educando tiene disposición para realizar “los esfuerzos activos, indispensables para integrar el material conceptual nuevo en su singular marco de referencia” (Ausubel, 1980, p. 421). Los factores afectivos, motivacionales y disposicionales afectan el aprendizaje y la perdurabilidad de los mismos cualitativamente diferente de los provenientes de las variables cognitivas. Estas variables no intervienen orgánicamente en “el proceso de interacción cognoscitiva ni en la determinación de la fuerza de disociabilidad. En su mayor parte, inciden tan solo indirectamente en este proceso e influyen, para facilitarla de modo no específico, en la fuerza de disociabilidad” (Ausubel, 1980, p. 424).

Del mismo modo, tenemos que el efecto de la motivación en el incremento de la atención determina de manera directa en el proceso de aprendizaje. No importa cómo se haga, el simple hecho de llamar la atención de los estudiantes sobre aspectos específicos del tema fomenta el aprendizaje.

3.3 Implicaciones prácticas de la teoría del aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo ha recibido varias críticas, como el resto de las corrientes psicológicas que se enmarcan en diferentes bases epistemológicas. Sin embargo, su repercusión ha sido innegable en el campo de las ciencias pedagógicas y psicológicas pues incluyen con marcada fuerza, la disposición del educando como persona autónoma que autogestiona su aprendizaje. Pretende

manipular la estructura cognitiva para comprenderla mejor y agregar componentes que la ayuden a dar sentido a la información presentada en un futuro.

La función de las estrategias de aprendizaje radica en desarrollar la disposición y despertar la curiosidad de los educandos hacia el nuevo conocimiento. “Si el deseo de saber es natural y no está presente o no es, al menos, visible en muchos de los alumnos, alguien tendrá que explicar las razones de esta ausencia” (Beltrán, 2003, p. 59). En términos coloquiales, no resulta suficiente esta disposición para garantizar el aprendizaje. Deben existir en el educando las estructuras y habilidades cognitivas previas que permitan finalizar el proceso de manera exitosa, idea que nos remite directa o indirectamente a las categorías Zona de Desarrollo Próximo y período sensitivo, definidos por Vigotsky, las cuales examinaremos detalladamente más adelante.

Por un lado, la organización sustancial tiende a señalar las ideas clave que definen una disciplina y, por otro, la programática tiene como objetivo trabajar estas ideas de manera adecuada para que sean significativamente aprendidas. Los principios programáticos de diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación sirven como herramienta para planificar lecciones de acuerdo con esta teoría.

Según Ausubel (1983) la exposición verbal es en realidad el método más efectivo para enseñar la materia, y da como resultado un conocimiento más sustancial y menos superficial que cuando los estudiantes actúan como sus propios maestros. Este asunto está relacionado con el argumento entre la enseñanza receptiva y el aprendizaje por descubrimiento. La raíz del problema es la falta de

comprensión de cómo se produce el aprendizaje (que se organiza en torno a una jerarquía mental) y cómo se desarrollan los programas educativos y los planes de lecciones.

En este sentido, Jesús Beltrán plantea la siguiente idea “la capacidad para aprender se basa fundamentalmente en el despliegue de tres grandes habilidades estratégicas: la selección, la organización y la elaboración de la información” (2003, p. 59). De manera general, pudieramos plantear que la teoría del aprendizaje significativo explica de forma coherente el proceso y los requisitos para lograrla. Sin embargo, su aplicación funcional exige implicar un agente extra que resulta fundamental en el proceso, el educador. La tradicional escuela pedagógica donde la transmisión de la información de manera acabada es el método por excelencia, se mantiene con fuerza en la actualidad, de hecho muchas de las críticas a la teoría del aprendizaje significativo emanan de sus partidarios.

Al respecto, se plantea que “en lugar de planificar para enseñar una lección de forma magistral o expositiva, debemos planificar las actividades de aprendizaje que van a realizar nuestros estudiantes” (Beltrán, 2003, p. 61).

La manipulación intencionada de la estructura cognitiva del educando, con fines pedagógicos se puede realizar de dos formas (Moreira, 1997)

- Sustantivamente, cuyos objetivos sean organizativos e integrativos, mediante la utilización de conceptos y proposiciones que unifiquen aquel conocimiento que tiene “mayor poder explicativo,

inclusividad, generalidad y relacionalidad en este contenido” (Moreira, 1997, p. 18).

- Programáticamente, utilizando aquellos principios programáticos que permitan ordenar secuencialmente los contenidos de la docencia, “respetando su organización y lógica internas y planificando la realización de actividades prácticas” (Moreira, 1997, p. 18).

Suponiendo que los subsumidores no estén presentes o hayan sido eliminados, Ausubel (1980) propone, para manipular deliberadamente la estructura cognitiva del educando, la utilización de los organizadores previos. O sea, presentar un material introductorio antes del material de aprendizaje propiamente dicho. Su propósito principal es actuar como enlace entre lo que el educando ya sabe y lo que necesita saber para aprender efectivamente el nuevo material. Actuarían como una especie de "anclaje provisional". Estos anclajes también sirven para activar conocimientos olvidados.

3.4 La construcción del conocimiento desde la perspectiva del aprendizaje significativo.

El proceso de construcción del conocimiento, como proceso complejo involucra muchos componentes diferentes entre sí. No es algo que suceda instantáneamente. A decir de Beltrán (2003) se pueden utilizar al menos cuatro perspectivas para comprender este proceso de construcción: contextual, comprensivo, “disposicional” y estratégico.

1. Punto de vista contextual: este punto de vista se refiere a los componentes del contexto educativo que sustentan la creación de conocimiento. En primera instancia podemos examinar este proceso desde la perspectiva de quien debe promoverlo, el educador, quien debe especificar y modificar los componentes cruciales que lo sustentan y lo posibilitan, como conceptos previos, preguntas, trabajo escolar, entre otros (Beltrán, 2003).

2. Punto de vista de la comprensión: es importante tener en cuenta cómo se crea el conocimiento y cómo afecta al sujeto sobre el que se crea. En otras palabras, es importante considerar la comprensión del estudiante sobre el conocimiento que ha adquirido como resultado de esta construcción y cómo la enseñanza puede ayudarlo a obtener esta comprensión. Cuando alguien aprende y comprende, es capaz de explicar, defender y aplicar ese conocimiento (Beltrán, 2003).

3. Punto de vista de las disposiciones: el proceso de construcción del conocimiento puede verse desde el punto de vista de las disposiciones. Sin la voluntad del sujeto de crearla en lugar de repetir o reproducir la información que tiene delante, ninguno de los métodos mencionados tendrá éxito. Construir implica trabajo, independencia y una fuerte capacidad para aceptar los riesgos asociados a esa construcción o interpretación individual (Beltrán, 2003).

4. Punto de vista de las herramientas: finalmente, es posible visualizar el proceso de construcción del conocimiento desde el punto de

vista de las herramientas empleadas en esta construcción. Por estrategias o herramientas mentales entendemos aquellas que permiten construir significativamente el conocimiento a partir de la información. Esta es la perspectiva estratégica, que brinda a los educandos herramientas útiles para la construcción del conocimiento y el funcionamiento de la actividad educativa (Beltrán, 2003).

El aprendizaje significativo no desaparece debido a su naturaleza estable, diferenciado y perdurable, pues en la construcción del mismo se ancló en los subsumidores correspondiente, los cuales le dieron origen a ese nuevo saber. La asimilación que da al traste con el aprendizaje significativo se puede decir que es evolutiva, no constituye un fenómeno de sustitución, sino que se distingue progresivo, donde el subsumidor se modifica.

Sobre la perdurabilidad y solidez de los modelos mentales Moreira plantea lo siguiente:

Los modelos mentales generalmente son modelos de trabajo, son contruidos en el momento para representar determinada proposición, concepto, objeto o evento y son inestables, funcionan en aquella situación y se descartan. Pero se puede también hablar de modelos mentales consistentes, modelos que, por su funcionalidad en muchas situaciones, adquieren una cierta estabilidad, en el sentido de que quedarían almacenados en la memoria de largo plazo (1997, p. 12).

3.5 Las estrategias de aprendizaje y su incidencia en la construcción del conocimiento.

El cúmulo de información y de conocimientos ha sido asociado erróneamente con la inteligencia de los sujetos en desarrollo. Varias posturas defendieron la idea de que a mayor cantidad de información ofrecida a los educandos mayores posibilidades para construir el conocimiento y desarrollar la inteligencia. Aunque en la actualidad se sabe que no funciona así y que las inteligencias no se definen como una sino como un fenómeno complejo expresado en múltiples inteligencias, la influencia de estas concepciones impactó significativamente la práctica pedagógica, donde los educadores presentan el material informativo para ser memorizado por el educando.

No se puede entender la inteligencia como un constructo estático y fijo, por el contrario, se desarrolla, se complejiza y se modifica. “De esta forma, la inteligencia no es tanto una entidad como un conjunto de habilidades; es más bien un sistema abierto y, como todos los sistemas, puede mejorar cuando mejora cualquiera de los subsistemas de que consta” (Beltrán, 2003, p. 9).

Desde la perspectiva de la educación, esta concepción permite, más que medir la capacidad mental e intelectual del educando, evaluar su potencial y diseñar programas dirigidos a desarrollar plenamente sus capacidades o estrategias intelectuales. Este cambio de énfasis nos permite pasar de una consideración de la inteligencia como un constructo abstracto cargado de información a una consideración más práctica y utilitaria de esos saberes. Uno de los principales impulsores del movimiento estratégico es la evidencia científica que sugiere que la

inteligencia se puede aumentar a través del desarrollo de nuevas habilidades o estrategias.

Poseer un amplio repertorio de estrategias cognitivas, no garantiza el éxito durante el proceso de aprendizaje “el estudiante debe tener conciencia y control de sus propios procesos estratégicos y *disposicionales*, es decir, debe tener un enfoque *metacognitivo*” (Beltrán, 2003, p. 10). Este enfoque, al igual que la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel considera que el estudiante, para ser autónomo y regular de manera efectiva su comportamiento, tiene que poseer previamente un conocimiento de sus propios procesos cognitivos y controlar consiguientemente los mismos, para actuar en correspondencia con los objetivos diseñados. Si conoce los procesos fundamentales que tiene que utilizar durante el proceso de aprendizaje y como regular esos procesos, podemos decir que es autónomo y capaz de realizar la tarea de manera funcional, garantizando así un aprendizaje significativo y perdurable.

3.6 Influencia del aprendizaje significativo en la construcción del conocimiento

Como se ha expuesto con anterioridad el conocimiento previo en la estructura cognitiva del educando es vital para la ocurrencia del aprendizaje. El nuevo saber se relaciona de manera intencionada con las ideas y conceptos existentes en el educando. De igual manera, si el nuevo material se relaciona de manera arbitraria con la estructura existente, no podemos hablar de personalización y aprendizaje significativo, en todo caso de memorización.

El aprendizaje significativo supone, a nuestro entender, la habilidad implícita de saber aplicar el conocimiento aprendido, o sea, el educando no solo es capaz de reproducir o integrar el nuevo saber, sino que puede utilizarlo para resolver determinados problemas de la vida diaria, ya sea en el ámbito académico o en lo personal-social. Ausubel (1980) defiende la idea de que el aprendizaje verbal, depende basicamente de las capacidades cognitivas instaladas en el educando. Hace referencia a la capacidad para formar representaciones simbólicas, a la abstracción, la categorización y finalmente la generalización. Estas habilidades son las que posibilitan el descubrimiento y posterior asimilación de la información, de manera relacional con el resto de los saberes.

Otra forma de entender el proceso, se describe en la teoría de Miller, donde se habla de la fragmentación de la información en trozos más pequeños, lo cual permite de manera ordenada, la recodificación lingüística de los conceptos (Ausubel, 1980). En este sentido la comprensión de la palabra procede del contexto, donde el lenguaje tiene un significado específico y es compartido de manera homogénea por todos. Esta situación se conoce como “restricciones contextuales” y los teóricos de esta postura defienden la idea de que, mientras más aumente dicha restricción más fácil se produce el aprendizaje.

Hasta aquí hemos intentado delimitar las características del aprendizaje significativo y su impacto en la educación actual. De cualquier modo, en todas las posturas, la actitud del educando para aprender, tiene que manifestarse comportamentalmente, de lo contrario no estaríamos hablando de aprendizaje significativo. Este aprendizaje pasa, como todo proceso psicológico por la vivencia

de los implicados en el proceso. Por esta razón, dedicamos el próximo capítulo a entender mejor esta unidad de análisis y su influencia en el proceso.

3.7 El contexto social y su influencia en el aprendizaje significativo

La transmisión de información relevante, entendiéndose conocimientos, tiene lugar en el aula o grupo social al que pertenece el educando, por tanto, los procesos inherentes a los grupos de iguales deben ser de interés para garantizar el aprendizaje significativo. La cohesión del grupo puede incidir en el proceso de la clase y dar al traste con el resultado del trabajo, mediante la colaboración en una situación problemática. Ejecutar las actividades y tareas con semejantes que resultan de agrado y con los que se simpatiza puede incrementar la cooperación y la motivación, debido al reforzamiento de las relaciones sociales y los vínculos afectivos.

Por otra parte, el debate grupal se perfila como “el método más eficaz y realmente el único factible de promover el desenvolvimiento intelectual con respecto a los aspectos menos bien establecidos y más controvertidos de la materia de estudio” (Ausubel, 1980, p. 481). Una peculiaridad del trabajo en grupos estriba en que la mayoría de las actividades generan comportamientos de cooperación o de competencia. Se aprecian así, efectos positivos y negativos, producidos por la competencia, pues desarrolla y estimula los esfuerzos y la productividad, mientras que por otro lado inhibe el aprendizaje por el temor al fracaso.

Del mismo modo, se asimilan las normas y valores del grupo de iguales, en tanto constituye un agente socializador, donde cada miembro debe respetar la estructura generada. En el contexto social, se ubica la figura del educador como otro

elemento significativo e importante en el proceso de aprendizaje. Para garantizar un proceso funcional, debemos considerar algunos aspectos sobre su formación.

Desde un punto de vista cognitivo, debemos tener en cuenta, la profundidad y persuasión de su conocimiento del tema a impartir. Sus habilidades, para presentar y organizar el tema, explicar sus ideas de manera clara y aguda, y utilizar de manera efectiva los elementos clave que influyen en el aprendizaje, así como la comunicación con los estudiantes, la cual permite transformar el conocimiento en un formato que sea más o menos apropiado para la madurez cognitiva del estudiante y el nivel de experiencia en la materia (Ausubel, 1980).

3.8 La vivencia como categoría compleja para el análisis en el ámbito educativo

La vivencia ha sido utilizada como concepto teórico en varias disciplinas, entre ellas la Psicología. Dentro de nuestra ciencia ha tenido un amplio margen de uso, no solo en el enfoque Histórico-Cultural, sino también en otras corrientes teóricas como el Psicoanálisis, el Humanismo y la Psicología Experimental, incluso visto desde otra perspectiva pudiera decir que hasta en el Conductismo ya que se hace referencia al termino en calidad de experiencia subjetiva para restarle valor en l influencia que tiene sobre el propio ser.

Según el diccionario Larousse la vivencia es un hecho de experiencia que con participación conciente e inconsciente del sujeto se incorpora a su personalidad. Sin embrago para la Psicología (aunque no dista mucho de esta idea general) el termino ha sido conceptualizado y utilizado por muchos autores en diferentes tendencias teóricas.

La historia como fenómeno ha sido tratada de diferentes formas o enfoques, desde aquel en el cual se resume como la pura sumatoria hecográfica en el que los agentes de cambio son vistos a través de personajes específicos o el espíritu de la época. La historia tratada desde un punto de vista marxista se define como un proceso en el cual todas las teorías producidas y consumidas para pensar al hombre no pueden exorcizarse de su contexto social, procesal de una determinada época.

El enfoque Histórico-Cultural centra su interés en las funciones psíquicas superiores determinadas en lo fundamental por la experiencia (vivencia) socio-histórica. L.S. Vigotsky considerado su fundador postula leyes y principios que apuntan a la concepción holística del hombre, además de utilizar categorías como fueron “Zona de Desarrollo Próximo”, “Situación Social del Desarrollo”, “neoformaciones” y otras, donde encontramos la Vivencia como unidad psicológica de análisis en la cual se expresa lo que el sujeto experimenta en función de las influencias que recibe y lo que el propio sujeto aporta en función del nivel de desarrollo alcanzado.

3.9 Un poco de historia sobre el concepto y su utilización

Vivencia procede de la palabra alemana *erleben* que significa vivir con un sentido transitivo, es decir en el sentido de vivir algo, de hacer de algo objeto de la vida, *leben* es sinónimo de existir, estar vivo. En sentido general equivale a experiencia directa con las cosas, a vivir plenamente situaciones concretas.

Según el diccionario manual de psicología de Oscar V. Onativia (1989) el término fue introducido en Filosofía y Psicología por Wilhem Dilthey (filósofo

alemán que estudio el carácter histórico del hombre y que vivió entre 1833-1911) para referirse a la relación estimativa esencial de orden religioso y metafísico surgida entre el pensador, en su plenitud espiritual, y el universo aprehendido como totalidad en el supremo esfuerzo vital que resume ese acto del espíritu. Para Dilthey existían dos tipos de ciencias: las naturales, que tenían como propósito explicar la realidad, y las ciencias humanísticas, cuyo propósito era comprender el fenómeno de la subjetividad. La psicología era considerada como humanística, histórica y holística (Corral, 2003).

El paradigma de la percepción interna es la vivencia que podría caracterizarse como una realidad que se presenta como tal de manera inmediata. Para Dilthey todo auténtico sistema filosófico nace de la singular vivencia de un espíritu que elabora a partir de ella su propia concepción del mundo y de la vida. Imprimiéndole carácter propio y único a la vivencia. “La vivencia contiene experiencias de los valores vitales singulares de nuestras pasiones, de los objetos exteriores de las mismas, de nosotros mismos, como un objeto de ellas, y, finalmente, del orden universal que puede también convertirse en su objeto” (Dilthey, 2013, p. 405).

Como reacción contra el positivismo surge la fenomenología de Edmundo Husserl (1859-1938) conocida también como fenomenología pura o conciencia de la esencia. El autor busca el fundamento absoluto de la filosofía en la conciencia. Para ello no cabe una «ciencia natural» de la conciencia (al modo de una Psicología explicativa) una descripción de los fenómenos asociados con la conciencia, o una fenomenología de la conciencia (las vivencias) y para ello es necesario una distinción entre un tiempo físico y un tiempo fenomenológico. Este último enfatizará el carácter común de las experiencias: su duración. Se trata del flujo continuo del tiempo

interno de la conciencia, que no es más que la experiencia misma. El fluir de lo vivido (la duración real) está formado por las propias experiencias, que son la temporalidad misma y permanecen inseparables unas de otras (Corral, 2003).

Después de Husserl, la Fenomenología comprendió lentamente que el análisis del fenómeno tal y como se daba en la presentación exigía que el sujeto implicado en la vivencia, fuera pensado y analizado como una unidad real de sujeto, experiencia y realidad (Corral, 2003). Ya para ese entonces el término era utilizado dentro de los marcos de Psicología. Wilhem Wundt (1832-1920) y lo que se conocería como Psicología Experimental, hablaba de una definición de Psicología como “ciencia de la experiencia interna, por lo que los procesos psíquicos iban a formar parte de un orden especial de experiencia” (1994, p. 2).

Continúa planteando que la experiencia para nada constituye una sencilla yuxtaposición de sus diversos dominios, sino una sola entidad que, en cada una de sus partes constituyentes, asume como contenidos tanto al sujeto de la experiencia como a los objetos que se le presentan (Wundt, 1994). Para este teórico, el objeto de estudio de la Psicología era la experiencia inmediata de la conciencia, al realizar un análisis de un acto de conocimiento supone dos puntos de vista, abstraer su contenido como objeto de la representación del sujeto que lo vivencia o establecer una correlación entre el objeto percibido y el sujeto que percibe, este último punto de vista se expresa como experiencia.

La conciencia aquí se comprende como una vivencia, como un darse cuenta de la realidad y sus componentes. Para los representantes de la Psicología de la conciencia que consideran a la misma como un mundo interno de vivencias

encerrado en sí, los movimientos expresivos son la correlación externa o un fenómeno concomitante de la vivencia. Wundt parte del hecho de que con cada alteración de los estados psíquicos se vinculan al mismo tiempo alteraciones de los procesos correlativos psíquicos, externamente esta teoría vincula el movimiento con la vivencia, al decir que este movimiento es un movimiento expresivo. Si dejamos libre curso a nuestros sentimientos, vamos a apoyar a las vivencias y estas manifestaciones de un sentimiento influyen nuestro movimiento. De esta forma se vinculan mutuamente el movimiento expresivo y la vivencia formando una unidad (Wundt, 1994).

Posterior a este primer acercamiento a la definición del concepto y de su utilización como suplemento teórico de estos autores, aparece en la frontera de los siglos XIX y XX el Psicoanálisis empleando más directamente la palabra vivencia con Sigmund Freud y Carl G. Jung como sus principales representantes. Sigmund Freud (1856-1939) a lo largo de toda su obra psicoanalítica hace referencia al término vivencia en distintos aspectos teóricos de su propuesta, así le atribuye carácter determinante a las vivencias infantiles en el hombre pues considera que las vivencias infantiles enmarcan gran importancia para la persona, siendo una disposición determinante para el desarrollo del carácter o algunas patologías como la histeria (Freud, 1994).

Marca la presencia de vivencias en el individuo desde momentos iniciales de su vida, dándole un carácter primario en las funciones psicológicas, al término de un examen de las fantasías sobre la vida en el vientre materno dice pues consideraba que el acto del nacimiento se suponía como la primera vivencia de angustia, por tanto la fuente y el modelo del afecto de angustia (Freud, 1994). Al teorizar sobre el

afecto, una vez más la vivencia va a tener un lugar determinante ya que considera que la afectividad no se basa en la vivencia de una situación tal cual, sino que se apoya en la memoria. El afecto aparece cuando una vivencia amenaza con despertar una vivencia anterior, sea de placer o de displacer.

La técnica de asociación libre, creada por Carl G. Jung (1875-1961) para el estudio del inconsciente fue utilizada en 1906 en investigaciones que demostraron que las vivencias afectivas influyen por una parte en el tipo de asociaciones. Si la representación inicial no afecta las vivencias emocionales, se asocian ideas de objetos que por su objetiva pertenencia a determinadas situaciones típicas, aparecen casi simultáneamente en la vida cotidiana. Si en la persona existen vivencias afectivo-emocionales, la asociación se desvía de esa ruta normal siguiendo por un rumbo desacostumbrado. Las vivencias afectivas influyen en la rapidez de las asociaciones reactivas ya que el carácter emocional de la representación provoca una inhibición de las reacciones asociativas (Jung, 1994).

Jung nunca puso en tela de juicio la validez subjetiva de las vivencias interiores. Sus propias experiencias, así como los testimonios históricos, lo convencieron una y otra vez del extraordinario valor vivencial de la experiencia interior para el sujeto.

Sin lugar a dudas el Psicoanálisis constituye la elaboración más detenida y abarcadora del término hasta el momento, haciendo una amplia utilización del mismo en los argumentos teóricos.

En contraposición a esta tendencia teórica está el Conductismo (nacido en las primeras décadas del siglo XX) más específicamente el Conductismo Radical con Burrhus Frederick Skinner quien vivió entre los años 1904 y 1990, y que nuevamente utiliza la palabra experiencia (entendida como sinónimo de vivencia) planteando que “en lugar de concluir que el hombre solo puede conocer sus experiencias subjetivas, que está atado para siempre a su mundo privado...es el mundo privado el que no es muy probable que se le conozca a fondo” (Skinner, 1994, p. 162).

Skinner resta valor a la vivencia dándole total primacía al ambiente, por lo que constituye sino un punto de involución en cuanto al término, si un frenar en el desarrollo del mismo en la época, en lo referente al papel que tiene sobre el sujeto. También en las primeras décadas del siglo XX, surge lo que sería conocido como la escuela de la Gestalt. Defendió la naturaleza experimental de la ciencia, pero no estuvo de acuerdo con los fenomenólogos de su época que afirmaban que era imposible realizar psicología.

Una mejor organización histórica de este material nos permitirá incluir a Kurt Lewin (1890-1947) como miembro de dicho movimiento, quien participó en los experimentos y las conclusiones teóricas pero luego comenzó a manifestar un descontento al punto de que podría caracterizarse como un abandono de la corriente. La teoría del campo de Lewin reconoce que el espacio vital de una persona consta de una variedad de áreas a través de las cuales se mueve psicológicamente.

Lewin en su teoría del campo entiende que el espacio vital de la persona incluye diferentes regiones a través de las cuales se mueve psicológicamente.

En términos de valores para el sujeto que vive allí, las regiones y sus áreas no son neutrales, sus objetos están cargados de fuerzas y tensiones, algunas positivas otras negativas y con frecuencia ambivalentes. La realidad es para un sujeto dado, tal y como la vive. En situaciones donde las acciones del sujeto son insuficientes y se perciben como conflictos, la realidad experimentada puede estar en marcado contraste con la realidad objetiva. Una persona puede tener valencias tanto positivas como negativas al mismo tiempo en la experiencia del sujeto (Corral, 2003).

Un avance meritorio resulta para el concepto de vivencia esta teoría ya que le atribuye el carácter de positiva o negativa, dejando claro su influencia en el ser humano. Surge así el Humanismo en la mitad del siglo XX, como una tercera fuerza cuyas raíces están ligadas al desarrollo de la filosofía fenomenológica y existencial. Carl Rogers (1902-1987) cuando se refiere a una teoría de la personalidad y la conducta, utiliza una vez más la experiencia como referente teórico.

Según el autor todos los seres humanos vivimos en un mundo dinámico donde las experiencias son constantes, nuestro mundo privado (descrito con los términos de “campo fenoménico” o “campo experiencial”) “incluye todo lo que es experimentado por el organismo, ya sea que estas experiencias sean percibidas conscientemente o no” (Rogers, 2003, p. 156).

La concepción que nos presenta este autor sobre el término vivencia resulta interesante pues considera que la influencia indirecta que realiza la misma sobre el individuo es considerable “debemos reconocer que en este mundo privado de experiencias del individuo, solo una porción de esa experiencia y probablemente una porción muy reducida, es vivida conscientemente” (Rogers, 2003, p. 156). Hace

referencia a lo personal de las experiencias “una verdad importante con respecto a este mundo privado del individuo es que solamente puede ser conocido en un sentido genuino y completo, por el propio individuo” (Rogers, 2003, p. 156).

Hasta aquí un recorrido por las diferentes tendencias históricas de la Psicología que han abordado la vivencia, resaltando de manera general su influencia en la personalidad del sujeto, el sentido personal que adquiere y la valencia positiva o negativa que pueden tener. En lo adelante nos detendremos en el enfoque Histórico-Cultural, donde utilizaremos a varios de sus representantes por la importancia que le concedemos a esta teoría.

Capítulo IV

El enfoque Histórico-Cultural y su visión sobre el concepto vivencia

Para adentrarnos en el tema presentamos una síntesis de los principales postulados y categorías utilizadas por el enfoque Histórico-Cultural (o enfoque Histórico-Social, como prefieren otros autores) teniendo en cuenta, la vigencia de esta corriente y la fuerte influencia que ejerce en estos momentos sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. Lev Vygotski (1896-1934) fue el fundador del enfoque Histórico-Cultural, su propuesta consistía en elaborar una teoría y praxis psicológica construida sobre las teorías del materialismo dialéctico e histórico de Carl Marx.

En su teoría alude a la determinación histórico-social de lo psíquico, el hombre es un resultado de la sociedad en que vive pero como persona autodeterminada de la sociedad en la que vive en lugar de un producto. Este genial psicólogo inauguró una teoría del desarrollo de las funciones psíquicas superiores proporcionándonos leyes, principios y categorías, que para nombrar a cada uno de ellos sería necesario una explicación por la riqueza de contenido que encierra, y que pudiera desviarnos de nuestro objetivo. Solamente apuntar que sobre el autor y su extensa obra olvidada durante casi medio siglo aún queda mucho por investigar.

Vygotski hace amplio uso de la vivencia en su proposición teórica, plantea que la esencia de toda crisis reside en la reestructuración de la vivencia interior “La crisis representa, sobre todo, un momento de viraje: el niño pasa de unas vivencias de su entorno a otras...” (Vygotski, 1933, p. 8). Cuando se refiere al desarrollo del niño plantea que “en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño” (Vygotski, 1933,

p. 7). La personalización que realiza el niño sobre las percepciones que tiene del entorno que le rodean, se constituyen en vivencias.

En este sentido continúa con la idea de que la vivencia como unidad de análisis debe concebirse a partir de la relación interior que establece el niño con la realidad en la que está inmerso. Al respecto plantea, “toda vivencia es una vivencia de algo. No hay vivencias sin motivos” (Vygotski, 1933, p. 7). No se da una vivencia en el plano mental, como si saliera de la nada. Siempre existe una relación con algo externo, que se acompaña de una carga emocional, la cual puede ser positiva o negativa. La unidad de lo cognitivo y lo afectivo, encuentra su máxima expresión en esta categoría. Al respecto refirió:

El análisis que divide al todo complejo en unidades...muestra que existe un sistema dinámico de sentido que representa la unidad de los procesos afectivos e intelectuales. Muestra que en toda idea se contiene reelaborada una relación afectiva del hombre hacia la realidad (Vygotski, 1982, pp. 21-22).

El entorno, o lo que vive el niño, es una parte de la vivencia, según el autor, y la aportación del niño, que viene determinada por el nivel que ya ha alcanzado, es otra parte. Juntas, conforman la vivencia (Vygotski, 1933).

Esta unidad, constituye el centro para analizar el resto de las categorías propuesta por el autor. Al explicar su teoría sobre la Situación Social de Desarrollo, plantea que la unidad de análisis de la misma es la vivencia, la cual se describe como la relación afectiva del niño con el medio, aquello que integra lo adquirido hasta el

momento. El entorno influye en el desarrollo del niño a través de las vivencias que realiza de ese entorno (Vygotski, 1933). Los investigadores que pretendan entender el desarrollo complejo de los niños, deben partir de realizar un análisis profundo de las vivencias. Las condiciones externas por si solas no determinan la personalidad o el entramado que la acompaña, sino que su influencia es mediatizada por la vivencia que realiza el niño de esa realidad externa. Mediante su relación con el entorno las fuerzas del medio adquieren un significado orientador como resultado de sus vivencias.

Las fuerzas del entorno adquieren un significado orientador como resultado de las vivencias del niño. La relación con el entorno y su actividad, se realiza mediante la vivencia, la cual sirve como unidad compleja para el análisis de la Situación social del desarrollo (Vygotski, 1933). Formuló la necesidad de que las influencias externas se convirtieran en vivencias para el desarrollo. Así las influencias externas se transforman en fuerzas motrices del desarrollo en la medida que originan vivencias.

Vygotski se refiere a las particularidades de las vivencias que caracterizan intelectualmente a los niños retrasados mentales a diferencia de los normales. Para él una misma situación objetiva conduce a resultados completamente distintos, si su centro es un niño retrasado y no un niño normal.

Para este autor, la vivencia designa un papel fundamental a lo largo de toda su teoría ya que el estudio del desarrollo histórico-social del hombre en gran medida se articula con la Situación Social de Desarrollo, que no puede ser entendida sino, mediante el análisis de la vivencia. Esta postura, destaca características ya

mencionadas por autores anteriores como son la individualidad de las vivencias para el sujeto que las vive, el papel que tiene en relación al medio, su carácter negativo o positivo y enfatiza en la influencia que tiene sobre el individuo, además introduce un nuevo elemento referido a la determinación de la vivencia por el nivel de generalización que posea el niño.

Con esta última idea Lidia I. Bozhovich (1908-1981) va discrepar, la autora en su teoría hace un amplio uso y análisis de la obra de Vygotski. En este sentido, enfatiza el papel de la vivencia en la formación de la personalidad y en el surgimiento de las necesidades, así como de estas en la vivencia. A decir de la autora, la naturaleza de las vivencias determina el grado de las necesidades que el niño está experimentando en cada momento, al mismo tiempo supone que cuanto más apremiantes sean estas necesidades, más intensas y profundas serán sus vivencias (Bozovich, 1987).

El término vivencia fue ampliamente utilizado por esta psicóloga. En cuanto a las formas no aceptadas socialmente de conductas y la autovaloración en los niños expresa que pueden exhibir algunos tipos de comportamientos socialmente indeseables como resultado de vivencias afectivas agudas y que esta situación influye en el desarrollo de su personalidad, pues el niño querrá evitar esas experiencias afectivas perturbadoras, con lo cual puede llegar a desarrollar rasgos de personalidad negativos (Bozovich, 1987).

La fuerza y el contenido de las vivencias dependen de las necesidades que refleje la vivencia en cuestión y del grado de satisfacción de las mismas, o sea, si están completamente satisfechas o no (Bozovich, 1987). Otro punto de vista

interesante respecto a la interpretación y utilización de la vivencia como unidad de análisis lo aporta Alexis N. Leontiev (1903-1979). Para este autor las vivencias emocionales como parte de la personalidad estaban determinadas en buena medida por las relaciones intermotivacionales, al respecto planteaba que una manera de tratar el problema de las emociones era “mediante la investigación de las relaciones intermotivacionales que, al formarse, caracterizan la estructura de la personalidad y a la vez, la esfera de las vivencias emocionales que reflejan y median su funcionamiento” (Leontiev, 1983).

Con esta idea, el autor hace referencia a si existe o no correspondencia entre los motivos y los objetivos, lo cual genera actividad, pues el sujeto va a movilizar su comportamiento en función de alcanzarlos. En cuanto al carácter y función de las vivencias considera que el núcleo del fenómeno, a lo que nos referimos como experiencias internas, aparece como experiencias en la parte superior del sistema de conciencia, manifestando la conciencia directamente para el sujeto. Por ello, las experiencias de interés, aburrimiento, deseo o arrepentimiento no revelan al sujeto su verdadera naturaleza; más bien, sirven para conducir al sujeto a su verdadera fuente al definir el significado personal de los eventos que pasan por su vida, aunque parezcan fuerzas internas que dirigen la actividad del sujeto (Leontiev, 1983).

Realza la relación existente entre la vivencia y el sentido personal, hablando de una de correspondencia directa. El significado personal de una tarea que es importante para una persona no se ve afectado cuando la tarea se lleva a cabo frente a una estimulación negativa que incluso puede resultar en una experiencia emocional poderosa. Desde una perspectiva psicológica, esto se debe al rápido y cada vez mayor descrédito de la emoción que ha surgido. Deberíamos considerar la

conexión entre la experiencia emocional y el significado personal una vez más a la luz de este conocido fenómeno (Leontiev, 1983).

Ésta idea también aporta elementos de las posibles funciones que pueden provocar las vivencias emocionales en el sistema psicológico, conferir un sentido a las cosas y las manifestaciones que pueden tener lugar al surgir eventos negativos que logran provocar sensación de malestar, lo que pudiéramos vincular con los mecanismos de defensa planteados por Freud (racionalización), lo que para Leontiev significa, restarle valor a la emoción surgida, no obstante el sentido personal va a permanecer intacto.

Otro autor considerado como representante del enfoque Histórico-cultural, fue Serguei L. Rubinstein (1889-1960) quien vio la conciencia como unidad de vivencia y saber. Para él la vivencia solo es cognoscible por el objeto que la produce, la experiencia psíquica es algo que se da directamente, pero se reconoce y valora por su conexión con el objeto (Rubinstein, 1981). Por esta razón nos habla de la existencia de vivencias conscientes y vivencias inconscientes. Las experiencias inconscientes, también conocidas como experiencias que aún no se han vuelto conscientes, son aquellas en las que no somos conscientes de la fuente de la experiencia (Rubinstein, 1981).

En relación al carácter de la vivencia que en su consideración es emocional considera que no toda emoción califica como vivencia en el sentido más estricto, si podemos afirmar que todo fenómeno psíquico con una fuerte carga de individualidad, debe considerarse dentro del plano de la afectividad. Lo cierto es que el vínculo con la esfera emocional se manifiesta (Rubinstein, 1981).

En su teoría resalta el vínculo que a su entender existe entre la vivencia emocional y la actividad. Para él, aunque las emociones que están más estrechamente asociadas con el desarrollo de una actividad y su resultado son diferentes, siguen estando inextricablemente unidas. Su diferencia relativa depende de cómo se organice la actividad humana (Rubinstein, 1981).

De aquí se deriva también la existencia de diferentes formas de vivencias emocionales y al respecto plantea que las experiencias emocionales que resultan del proceso operativo de una actividad no son sentimientos puramente funcionales que solo están asociados con la operación. La conciencia del resultado como meta de la acción se hace evidente y le da a la acción un significado concreto, haciendo que la experiencia emocional se centre predominantemente en el resultado. En esos tipos intrincados de actividad donde el desarrollo de un proyecto, el plan de acción y su ejecución se separan como factores en el desarrollo posterior, se encuentra otra modificación de la experiencia emocional (Rubinstein, 1981).

Hasta aquí los principales autores del enfoque Histórico-Cultural, que sin duda dieron aportes significativos para el entendimiento y uso del concepto vivencia, tal es el caso de la influencia histórico-social sobre la misma que retoma la idea de Freud sobre el carácter consciente o inconsciente de la vivencia y lo reelabora y por último le imprimen carácter emocional a la vivencia, además mantienen las ideas de la repercusión que tienen sobre la personalidad, su valencia positiva o negativa, de la misma y el sentido personal. Esto de manera general ya que cada autor específicamente trató el concepto en otros contenidos como su relación con la actividad, con los motivos y las necesidades, con las crisis, entre otros.

Si realizamos un resumen de las principales ideas expuestas sobre el concepto vivencia tendremos las siguientes:

1. Parte de lo externo para incorporar esa realidad hacia lo interno, dotándola de sentido personal.
2. Existe en flujo continuo de tiempo, presentan una secuencia lógica en el plano temporal.
3. Perduran en la memoria, son archivadas y pueden activarse dependiendo de las circunstancias y situaciones presentadas.
4. Pueden ser consciente e inconscientes, pero de igual manera ejercen influencia en el comportamiento.
5. La unidad de lo cognitivo y lo afectivo está presente y pretender separarla para su análisis sería la desaparición por esencia de la categoría en cuestión.
6. Pueden ser positivas o negativas.
7. La misma situación y condiciones puede provocar vivencias diferentes en los sujetos, pues determina las concepciones y nivel de desarrollo que posea cada uno.

8. Presentan una estrecha relación con las necesidades y motivaciones del sujeto, las cuales influyen en el carácter e intensidad de la vivencia misma.

9. Se concibe como la esencia de las crisis del desarrollo, las cuales se tiende a superar cuando se reestructura la vivencia.

10. Es un proceso complejo, permanente y dinámico.

Aun cuando pudieran quedar algunas características presentadas por mencionar, la esencia está presente. La vivencia puede y debe utilizarse como orientadora para el diseño de la actividad educativa. Esta premisa contribuye notablemente al posterior aprendizaje de manera funcional y significativa.

4.1 La vivencia como unidad de análisis y desarrollo en el ámbito educativo

La categoría vivencia no pierde vigencia por su indiscutible valor para el análisis del desarrollo del hombre. Algunos autores (en este caso de formación Histórico-Cultural) hacen referencia al concepto y profundizan en la utilidad para el ámbito educativo. En cualquier postura epistemológica se plantea como necesario el diagnóstico de las estructuras psicológicas del educando para implementar las actividades educativas en correspondencia con ese nivel de desarrollo. Desde nuestra concepción, ese diagnóstico se vuelve más holístico si tiene como centro de análisis la vivencia.

Se puede considerar a la vivencia como mediadora y a la vez determinante en el desarrollo. La personalización de lo externo se realiza mediante la vivencia de esa realidad ambiental y de las relaciones que se establecen en ella. Del mismo modo, según vivencie ese contexto el educando se irá conformando su personalidad y actitud hacia las diferentes actividades.

Desde el aprendizaje significativo, consideramos que resulta crucial la vivencia del proceso, bien para asimilar los contenidos de manera perdurable y organizarlos en su arsenal psicológico, dotándolos de sentido, como para lograr que el educando se motive y disponga a participar de manera activa del proceso de aprendizaje.

Dependiendo de su nivel de desarrollo, el hombre respalda o refleja ciertos elementos culturales y lo hace participando en un proceso selectivo y mediado de intercambio e interrelación dialéctica con el mundo exterior. Así es como se crea la vivencia. La vivencia como hecho tiene una función señalizadora que posibilita que lo real-social se personalice cuando la realidad social es vista como la primera fuente del desarrollo. Lo social participa, representa y afecta la subjetividad humana, mediante la vivencia (Febles, 2001).

La relación indisoluble entre lo cognitivo y lo afectivo durante la vivencia, no se puede perder de vista. Hablar de vivencia no solo supone afectividad, el concepto en si mismo supone la inclusión de percepción, conocimientos, atención y habilidades, por mencionar algunas. Es todo lo que posea el educando y que haya formado en su conciencia teniendo como punto de partida la realidad en la que se ha desarrollado y las relaciones que ha establecido con ella.

En este sentido, la práctica pedagógica debe considerar las amplias posibilidades de utilizar la vivencia para redimensionar eventos que pudieron ser negativos. La articulación de un sistema educativo, consciente y dirigido competentemente por los adultos, permite estructurar un sistema de influencias positivas que tengan como objetivo fundamental crear experiencias agradables y satisfactorias para el educando, pudiendo eliminar así o restringir cualquier indicio negativo durante la actividad de aprendizaje.

La activación de momentos agradables en el educando también pueden servir de apoyo para el proceso educativo. Un anclaje desde ciertas vivencias que resultaron placenteras en su momento, contribuye a despertar la disposición y el interés del educando hacia la tarea docente que se le plantea. Si bien la vivencia como categoría individual, también tiene entornos que pudieran perfilarse desde lo colectivo. Por ejemplo un concierto de música, al cual asistieron todos los participantes de manera voluntaria, se asocia a recuerdos agradables. De esta manera el educador, debe ser capaz de diseñar actividades educativas desde la vivencia individual pero que tribute al desarrollo colectivo de la clase.

Probablemente estará de acuerdo cuando digo que el impacto de cualquier evento o circunstancia en el entorno de un niño depende de cuán profundamente explora el niño su importancia y significado (Vygotski, 1994). Al igual que ocurre con otros tipos de influencia, la incidencia del entorno en el desarrollo del niño debe evaluarse teniendo en cuenta el nivel de comprensión de éste, de lo que ocurre en el entorno. Si las mentes de los niños son diferentes, el mismo evento tendrá significados completamente diferentes para ellos.

La misma situación puede tener varios tipos diferentes de influencias en el desarrollo de los niños involucrados en el proceso. Dependiendo de la edad del niño, el entorno tiene un impacto específico en cómo se desarrolla porque a medida que el niño crece, también lo hace su perspectiva del mundo y su relación con él. Las experiencias emocionales del niño, han logrado moldear su actitud interna hacia las diversas facetas de las disímiles situaciones que surgen en el entorno y el nivel de percatación que logre. En otras palabras, la relación entre el entorno y el niño, siempre desempeñará un papel importante en la forma en que el entorno influye en el desarrollo (Vygotski, 1994).

Esta postura requiere conocimientos sobre las historias personales de cada educando por parte del educador. Tarea que no resulta para nada ajena y novedosa a los profesionales de la educación, solo que pretendemos que dicho conocimiento se articule con el desarrollo grupal, intentando definir aquellas vivencias que pueden resultar gratificantes para toda la clase y trabajarlas después desde la singularidad.

La vivencia siempre tiene lugar en un espacio de relaciones y en la interacción con otras personas. Los contextos que son parte de las estructuras grupales y sociales constituyen una dimensión que debe ser considerada en el proceso. El acto de tomar en consideración el contexto implica pensar el tema en términos de estructuras sociales y reconocer la existencia de experiencias que tienen correlatos sociales en varios niveles (Lara, 2011). La vivencia se perfila como categoría crucial para comprender la idea de una crisis durante el crecimiento y aprendizaje de los educandos. Toda crisis tiene su núcleo en la reestructuración de la vivencia interior, lo que implica alterar el momento crucial que determina cómo el niño interactúa con

su entorno o, más específicamente, alterar las necesidades y motivaciones que impulsan el comportamiento del educando (Vygotski, 1994).

La categoría vivencia como unidad compleja, puede traspolarse a diversas áreas del saber científico. En la teoría de los Grupos sociales se plantea que la pertenencia del ser humano a una sociedad específica no determina la existencia automática y directa de su conciencia individual. La vida de cada persona recorre un camino crucial a través de varias organizaciones y grupos teniendo en cuenta sus actividades diarias y experiencias recientes. Esto hace posible que la situación grupal se transforme en un lugar de transformaciones personales donde emprendemos el camino de convertirnos en sujetos sociales y al mismo tiempo vivir la experiencia de nuestro ser como individualidad.

También el Dr. Luis Gustavo González Carballido (2004) basado en la propuesta vigostkyana aborda el término desde la Psicología Deportiva, aludiendo a las diferentes estrategias de enfrentamiento al stress y a cómo influye un adecuado autoconocimiento y autoconciencia en el rendimiento del atleta. Esto se logra analizando la categoría de experiencia y el lugar que ocupa en el desarrollo del autoconocimiento. De esta manera, la ocurrencia de vivencias es fundamental para el correcto desarrollo de la autoconciencia y alcanzar así un efectivo autoconocimiento. Sin ellas, el aprendiz tendría una perspectiva del mundo ajena, carente de criterios que mutilaría su capacidad. para aprender No habría autoconciencia o autoconocimiento sin experiencias.

4.2 Abordajes metodológicos para el estudio y comprensión de la vivencia como categoría de análisis

Aspectos como la necesidad de contextualizar la teoría con la práctica, el bajo rendimiento, el desinterés de los educandos por lo académico y las dificultades para comprender conceptos abstractos deben servir como catalizador para la reflexión y la sugerencia de enfoques metodológicos alternativos para impartir la docencia. Lo que inevitablemente implica que el docente sea más sensible a la idea de fomentar en el alumno el deseo de aprender por aprender (Lara, 2011).

Los profesionales de la educación deben ser conscientes de los pasos a seguir cuando deciden convertir el material de sus especialidades individuales en actividades didácticas que se utilizarán en el aula.

Es fundamental conjugar la reflexión sobre la experiencia práctica con la comprensión teórica de la misma, por lo que se preocupa por determinar cómo son los mecanismos por los cuales los docentes interpretan, transmiten y producen los saberes de su campo disciplinar (Lara, 2011). En este apartado nos referimos a la vivencia desde un abordaje que considera las vivencias. Donde se reconoce la capacidad de los educando de personalizar significados, mediante la acción o de describirla, se colocan desde la dimensión subjetiva (Guzman & Salcedo, 2015).

Este concepto personal, confuso, complejo y relativo, demanda la utilización de una metodología cualitativa, de corte fenomenológico. No pretendemos hacer una genealogía del concepto de experiencia. Considerando la complejidad y multifactorialidad de la vivencia, se vuelve cada vez más necesario plantear la

comprensión que se posee sobre la misma pues su significado no puede darse por sentado. Es importante definir el alcance y las dimensiones de nuestro objeto de estudio más que establecer definiciones cerradas (Guzman & Salcedo, 2015).

La vivencia como constructo psicológico, se manifiesta de manera individual y subjetiva. El protagonista de la actividad es quien puede testimoniar, el sentido afectivo que representó una situación determinada o contexto específico. La vivencia no existe de manera aislada, independiente, sino que se elabora a partir de las vivencias anteriores, de la configuración de la personalidad y de las concepciones que posea cada uno. La vivencia, a nuestro entender siempre encierra un sentido, una carga emocional con mayor o menor trascendencia para el sujeto en cuestión. De no existir ese componente afectivo, significativo, pues solamente estaríamos hablando de experiencia, desde la pasividad. Todo acto vivido supone una vivencia.

El sujeto se involucra, de manera inconsciente y automática, en el proceso de dar sentido para construir la parte significativa de la experiencia. Cuando le damos a la experiencia un cauce mediante el lenguaje y de los procesos semióticos para que sirva de guía a nuestras acciones, tiene sentido si la experiencia es “lo que estamos sintiendo” El significado es el tema subyacente que conecta todas las experiencias. Sin embargo, se trata de un significado que una persona crea para sí misma a través de la apropiación de lenguajes y prácticas que tienen sentido para ella como resultado de sus experiencias de vida (Lara, 2011).

El educador o adulto responsable pudiera aparecer en escena como mediador, pues puede contribuir a la elaboración y a la atribución de significados. Aportar elementos racionales y convincentes que permitan la influencia positiva de

determinada experiencia, sería de utilidad en situaciones que potencialmente negativas para el educando. Del mismo modo, contribuye a la re-elaboración de vivencias ya asimiladas, sirviendo como guía para configurar desde la subjetividad del educando y con su participación, los nuevos elementos cognitivos, portadores de información relevante.

Desde esta posición, instamos a pensar a los educandos desde la pluralidad de eventos y procesos. Ellos participan en una variedad de contextos sociales y familiares, el contexto escolar es más que la actividad académica. Es responsabilidad de los estudiantes participar activamente en los escenarios académicos y extracurriculares, para negociar y construir significados. El núcleo del proceso de subjetivación es este trabajo y esfuerzo (Lara, 2011). La multicausalidad se perfila necesaria.

Desde el punto de vista metodológico, es imprescindible entender la vivencia como desde la complejidad, para lograr una comprensión más profunda y certera del desarrollo psicológico. Estas unidades se constituyen objeto de análisis que no pierden ninguna de las características distintivas del todo, sino que tratan de preservar, de la manera más fundamental, las características que son inherentes al todo (Vygotski, 1994). Por estas cuestiones, al realizar la actividad investigativa sobre la vivencia, es imprescindible conocer a profundidad los elementos que integran la vivencia, su alcance y dimensiones. La tarea está terminada cuando enunciamos explícitamente nuestros referentes conceptuales, así como cuando los usamos claramente para guiar nuestra investigación y en consecuencia para analizar los datos.

Al realizar una investigación sobre la vivencia, es importante recordar que estamos trabajando con sujetos activos, pero sobre todo con la subjetividad. Como resultado, esta actividad requiere sensibilidad, empatía y capacidad de escucha. Podemos conocer las vivencias y las emociones principales a través del diálogo, la observación comportamental y la triangulación, esta entendida como la información que pueden aportar otros sujetos sobre el sentir de un compañero. Bien es sabido que al educador no siempre se le cuenta la realidad percibida por el rol autoritario que reviste, sin embargo, con los compañeros de iguales esta comunicación fluye diferente.

En este sentido Vygotski planteaba la importancia de comprender la vivencia para el análisis del desarrollo psicológico. El impacto del ambiente en el desarrollo subjetivo del niño ocurre a través del prisma de la experiencia. Esto implica que el educador sea capaz de determinar la experiencia emocional (*parezhvaniya*), o el aprendizaje emocional, la interpretación y la respuesta del niño a un evento determinado (Vygotski, 1994).

La vivencia se entiende como unidad, como un todo, en la que, por un lado, se expresa el ambiente con sus sistemas de relaciones y actores, mientras que por otra parte aparece la forma en que se interpreta ese momento particular y lo que se experimenta desde el punto de vista de la emoción. Al mismo tiempo, intervienen en esa interpretación todos los rasgos psicológicos y las concepciones que se tenga sobre el mundo. Así, en la vivencia siempre nos enfrentamos a una unidad inseparable de características personales, situaciones y emociones, las cuales representan el todo (Vygotski, 1994).

El lenguaje crea una conexión con el investigador, pues son las palabras de cada parte las que se utilizan para crear el escenario. De acuerdo con la situación y en consulta con los sujetos, el investigador debe sugerir las mejores herramientas, que pueden incluir observación participante, grabación en video, entrevistas a participantes, autobiografías (Lara, 2011).

Tengamos en cuenta que las experiencias de los estudiantes no son prefabricadas sino que son elaborados mediante el diálogo y la narración, lo que les permite transmitir sus emociones y forjar conexiones profundas. Podemos afirmar que los educandos se esfuerzan mucho en construirse a sí mismos en el transcurso de su formación diaria, y a través de las entrevistas podemos referirnos a más sentidos que los contenidos en significados colectivos e individuales. Necesitamos indagar sobre sus acciones, los motivos que impulsaron ese comportamiento, las actitudes emanadas y las emociones que activaron esos momentos (Lara, 2011).

Se debe entender la situación como un todo, holísticamente, el educando actúa en un medio específico con relaciones específicas pero dotado de experiencias y saberes procedentes de otros escenarios.

Los educadores deben convertirse en investigadores activos, no siempre pueden asumir que los estudiantes entienden sus propias emociones, pues los niveles de elaboración varían y las capacidades narrativas son desiguales (Lara, 2011). El investigador debe construir analíticamente las experiencias haciendo las interpretaciones necesarias y estableciendo las conexiones de significado.

Otro aspecto significativo es que en el análisis debemos considerar algunos factores específicos como la edad y el género, pues dependiendo de la maduración cronológica la elaboración personal tendrá diferentes dimensiones. Del mismo modo, dependiendo de la edad, la vivencia tendrá mayor o menor impacto en el desarrollo de la personalidad. Existe una interrelación entre personalidad y vivencia, pues en la medida que esté desarrollando la primera se vivencia diferente la segunda.

No podemos olvidar que cada experiencia es única y diferente, por lo tanto debemos evitar las generalizaciones. En todo caso podemos establecer similitudes en el modo de vivenciar las situaciones y definir grupos en base a lo positivo o negativo de la vivencia. El análisis, necesariamente es individual. Separar las experiencias en relación con la educación, el conocimiento y los estudios también es crucial desde un punto de vista analítico. Cuando hablamos de la escuela como institución, nos referimos al lugar real donde se congregan los educandos, los maestros y otros miembros del personal. La relación con los estudios hace referencia al rol social de estudiar y la utilidad de los mismos y es donde ponemos todas aquellas experiencias relacionadas con relación al saber (Lara, 2011).

Conclusión

La educación en nuestros días mantiene una fuerte influencia de los paradigmas clásicos para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, se aprecia cierta tendencia a cambiar esta realidad para considerar elementos que han sido olvidados y que influyen significativamente en el proceso.

El primero de ellos es el papel activo del educando involucrado en el proceso. La disposición para aprender y asimilar los conocimientos recibidos, se perfila como condición necesaria para garantizar un aprendizaje perdurable y transferible a otras esferas de la vida. Encontrar las respuestas que satisfacen las inquietudes del educando y generan nuevos conocimientos, se considera como el método más efectivo para alcanzar el desarrollo psicológico. De este elemento se deriva entonces el aspecto afectivo o emocional de la actividad. Los conocimientos cargados de significado solo se pueden alcanzar si el vínculo emocional así lo favorece.

Un elemento a considerar, desde cualquier teoría seleccionada, se refiere a las estructuras psicológicas existentes en el educando, a los saberes previos en los que se apoya la educación. La transmisión de conocimientos requiere la existencia de signos y símbolos incorporados a la estructura del aprendiz que sirven de apoyo para representar la nueva información, la cual pasa a formar parte del complejo estructural cuando es incorporado y personalizado por el educando.

De ahí que nuestra propuesta le otorgue un importante papel a la vivencia como unidad para el análisis del diagnóstico y posterior organización y diseño de las actividades educativas más funcionales. Es mediante esta categoría que lo

externo se convierte en interno, cargado de un sentido personal, el cual queda grabado mnémicamente y puede evocarse si la situación que la generó se repite.

La organización de actividades educativas que no estén en correspondencia con la capacidad mental del educando puede (y generalmente sucede) dar al traste con errores empíricos que repercuten de manera negativa en el desarrollo psicológico. La vivencia de fracaso escolar propiciada por la incompreensión de determinada tarea trae como consecuencia el desinterés escolar y el bajo aprovechamiento académico.

La comprensión y análisis de la vivencia del educando permite el diagnóstico de las potencialidades (ZDP) desde una perspectiva compleja. Estas categorías junto con la Situación social del desarrollo, mantienen su vigencia en la comprensión del proceso educativo y su impacto en el desarrollo psicológico.

En la dinámica relacional del proceso de enseñanza-aprendizaje apreciamos cuestiones afines con el funcionamiento del aula. La influencia de los grupos sociales y la cultura, el papel de la familia, la determinación de las expectativas del profesor en el educando y el nivel de autonomía alcanzado por el educando, tienen especial significado para el estudio del tema. Señalar en este sentido, que no son las únicas cuestiones que se dan como fenómenos y procesos en el ámbito escolar.

Por último, consideramos las diferencias individuales y su atención como una temática interesante. Pues se aprende desde la colectividad o lo grupal, hacia la individualidad. Por tanto, atender específicamente las características de cada

educando y contemplar las mejores herramientas y métodos para su desarrollo, no puede faltar durante la enseñanza.

Bibliografía

Arias, G. (1999). *Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico-cultural*. Soporte Digital. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Arias, G. (s.f.). El diagnóstico del desarrollo psicológico. Cuba: Soporte Digital. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas. Retrieved from [www://es.scribd.com/libros](http://es.scribd.com/libros)

Bandura, A., & Rives, E. (1975). *Modificación de la conducta*. México: Trillas.

Barrena, S. (2015). *Pragmatismo y educación*. Madrid: Machado Libros. Retrieved from <http://es.scribd.com>

Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*(332), 55-73. Retrieved from <https://redined.educacion.gob.es>

Bleger, J. (1961). Conferencia dictada por José Bleger en la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Buenos Aires: Nueva Visión. Retrieved from <http://es.scribd.com/documents>

Bozovich, L. (1987). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.

Bruner, J. (2018). *Desarrollo cognitivo y Educación*. Madrid: Ediciones MORATA S. L.

Castillo, R. d. (2015). *William James, aprender a pensar*. Madrid: RBA.

Coll, C., & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. In A. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. II, pp. 331-353). Madrid: Alianza Editorial.

Corral, R. (2003). *Historia de la Psicología: apuntes para su estudio*. La Habana: Félix Varela.

Dilthey, W. (2013). *Obras II Hombre y mundo en los siglos XVI y XVII*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica. Retrieved from <https://ebiblioteca.org/?/ver/127134>

Domínguez, L. (2006). Individuo, sociedad y personalidad. In L. Ruiz, *Pensando en la personalidad. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.

Dongo, A. (2008). La teoría del aprendizaje de piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 167-181.

Fariñas, G. (2004). *Maestro para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana: Pueblo y Educación.

Fariñas, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela.

Fariñas, G. (2008). Los retos de la educación y el desarrollo humano. Retrieved from www://es.scribd.com/documents

Fariñas, G. (s.f.). Aprendizaje y personalidad desde una perspectiva de investigación.

Febles, M. (2001). La vivencia como punto de partida de las transformaciones estructurales y funcionales de la subjetividad. *Ponencia a sesión científica a la cátedra de Vygotski*. Soporte Digital. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Freud, S. (1994). Psicoanálisis. In C. de la Torre, & M. Calviño, *Historia de la Psicología. Lecturas escogidas* (pp. 83-117). La Habana: Pueblo y Educación.

Fuentes, M. (s.f.). *Psicología social. Grupo, subjetividad y proyecto social*. Retrieved from www://es.scribd.com/documents

Galperin, P. Y. (1959). *Desarrollo de las investigaciones sobre la formación de acciones mentales* (Vol. 1). Moscú: Progreso.

Galperin, P. Y. (1965). *Los principales resultados de las investigaciones en el problema "Formación de las acciones mentales y de los conceptos"*. Moscú: Progreso.

García, M. R. (2010, Junio). Los aportes del pragmatismo de William James y la Fenomenología Social de Alfred Schütz a la Comunicación. *MATRIZES*, 3(2), 221-235. Retrieved from <http://www.matrizes.usp.br>

Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de cultura económica LTDA.

González, L. (2004). Identidad Autorreguladora. Prolegómenos de una capacidad psicológica asociada al rendimiento deportivo. *Efdeportes.com*(69). Retrieved from <https://www.efdeportes.com/efd69/ia.htm>

Guzman, C., & Salcedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Scielo. Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67). Retrieved from <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script>

Ibarra, L. (2007). *Psicología y Educación: una relación necesaria*. La Habana: Félix Varela.

Jung, C. G. (1994). Consideraciones generales sobre la teoría de los complejos. In C. de la Torre, & M. Calviño, *Historia de la Psicología. Lecturas escogidas* (pp. 119-129). La Habana: Pueblo y Educación.

Lara, S. (2011). Las vivencias estudiantiles del trabajo de campo y sus implicaciones pedagógicas. *Scielo. Revista de investigación*, 35(73). Retrieved from <http://ve.scielo.org/scielo.php?script>

Leontiev, A. (1983). *Actividad-conciencia-personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.

Marcos, B. (1998). *Como facilitar el aprendizaje en grupos*. Soporte Digital. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Maslow, A. (1985). ¿Qué nos ofrece la Psicología existencial? In C. de la Torre, & M. Calviño, *Historia de la Psicología. Lecturas escogidas*. (pp. 182-187). La Habana: Pueblo y Educación.

Mora, A. (2007). El trabajo grupal en la enseñanza. El grupo operativo de aprendizaje de E. Pichón-Riviére. *Kaleidoscopio*, 4(7), 43-49.

Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, (pp. 19-44). Burgos. Retrieved from <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>

Moreira, M. A. (2012). Aprendizaje significativo, principios y estrategias facilitadoras. México. Retrieved from <https://www.fbioyf.unr.edu.ar/>

Onativia, O. V. (1989). *Diccionario Manual de Psicología*. Buenos Aires: Florida 340.

Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores.

Pichón-Riviére, E. (1980). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pino, J. d. (s.f.). La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro. Cuba: Soporte Digital. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Rodríguez, A. (2005). Estudio de las actitudes. In Z. Bello, & J. Casales, *Psicología Social* (pp. 93-108). La Habana: Félix Varela.

Rodríguez, W. C. (1999). El legado de Vigotski y Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(13), 477-489. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>

Rogers, C. (2003). Una teoría de la personalidad y de la conducta. In L. Fernández, *Pensando en la personalidad. Selección de lecturas*. (pp. 154-189). La Habana: Felix Varela.

Rubinstein, S. (1981). *Principios de psicología general*. La Habana: Pueblo y Educación.

Skinner, B. F. (1994). El conductismo a los cincuenta. In C. de la Torre, & M. Calviño, *Historia de la Psicología. Lecturas escogidas*. (pp. 155-168). La Habana: Pueblo y Educación.

Talízina, N. F. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.

Thorndike, E. (1913). *Educational psychology: 2. The psychology of learning*. New York: Teachers College.

Vygotski, L. (1933). La crisis de los siete años. Retrieved from www://es.scribd.com/documents

Vygotski, L. (1979). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 123-158.

Vygotski, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana: Pueblo y Educación.

Vygotski, L. (1982). *Obras (Vol. II)*. Moscú: Ediciones Pedagógicas.

Vygotski, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-Técnica.

Vygotski, L. (1994). *El problema del entorno*. The problem of the environment in the Vygostky Readers.

Vygotski, L. (s.f.). El problema del desarrollo cultural en el niño.

Wundt, W. (1994). Introducción. Objeto de la Psicología. In C. de la Torre, & M. Calviño, *Historia de la Psicología. Lecturas .escogidas* (pp. 2-11). La Habana: Pueblo y Educación.

De esta edición de *“El aprendizaje significativo como agente para el desarrollo psicológico: Interpretación desde Ausubel, Bruner y Vygotsky”*, se terminó de editar en la ciudad de Colonia del Sacramento en la República Oriental del Uruguay el 02 de julio de 2024

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO AGENTE PARA EL DESARROLLO PSICOLÓGICO

INTERPRETACIÓN DESDE AUSUBEL, BRUNER Y VYGOTSKY