

# TEORÍA Y MODELOS PEDAGÓGICOS

## MÓDULO

**GLORIA ESTELLA PÉREZ AVENDAÑO**

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Medellín - Colombia  
2006

## **COMITÉ DIRECTIVO**

Fray Marino Martínez Pérez  
Rector

Hernán Ospina Atehortúa  
Vicerrector Administrativo y Financiero  
Director de Planeación

José Jaime Díaz Osorio  
Vicerrector Académico

Francisco Javier Acosta Gómez  
Secretario General



FUNDACIÓN  
UNIVERSITARIA

## **TEORÍAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS GLORIA ESTELLA PÉREZ AVENDAÑO**

Coordinación General:  
Ana Isabel Aranzazu Montoya

Asesoría Conceptual y Metodológica:  
Jorge William Guerra Montoya

Asesoría Metodológica; Corrección de  
Redacción y Estilo:  
Nélida María Montoya Ramírez

Diseño:  
Facultad de Educación

1ª Edición:  
Departamento de Publicaciones FUNLAM  
[www.funlam.edu.co](http://www.funlam.edu.co)  
[www.genesis.funlam.edu.co](http://www.genesis.funlam.edu.co)

**TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS**  
Medellín – Colombia  
2006

# CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
<b>GUÍA DIDÁCTICA</b>	<b>5</b>
<b>PROTOCOLO ACADÉMICO</b>	<b>7</b>
IDENTIFICACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	11
1. INTENCIONALIDADES FORMATIVAS	15
1.1 OBJETIVOS	15
1.2 COMPETENCIAS	16
2. MAPA CONCEPTUAL	17
3. METODOLOGÍA Y SISTEMA DE EVALUACIÓN	19
4. GLOSARIO DE TÉRMINOS	21
5. BIBLIOGRAFÍA	25
<b>GUÍA DE ACTIVIDADES</b>	<b>35</b>
1. ACTIVIDADES DE RECONOCIMIENTO	37
2. ACTIVIDADES DE PROFUNDIZACIÓN	41
3. ACTIVIDADES DE TRANSFERENCIA	45
<b>MÓDULO</b>	<b>49</b>
<b>UNIDAD 1. CONCEPTOS Y TEORÍAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>51</b>
CAPÍTULO 1 CONCEPTUALIZACIONES	53
CAPÍTULO 2 TEORÍAS PEDAGÓGICAS	83
<b>UNIDAD 2. EDUCACIÓN TRADICIONAL Y CONDUCTISTA</b>	<b>121</b>
CAPÍTULO 1. PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL	123
CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN CONDUCTISTA	135

<b>UNIDAD 3. EDUCACIÓN DESARROLLISTA</b>	<b>Pág.</b> 149
CAPÍTULO 1. ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA	151
CAPÍTULO 2. PEDAGOGÍA CONCEPTUAL	159
CAPÍTULO 3. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	167
<b>UNIDAD 4. ENFOQUES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL</b>	177
CAPÍTULO 1. PEDAGOGÍA LIBERADORA	179
CAPÍTULO 2. ENFOQUE SOCIOCRÍTICO	188

# **GUÍA DIDÁCTICA**



# **PROTOCOLO ACADÉMICO**





# IDENTIFICACIÓN

## FICHA TÉCNICA

<b>Curso:</b>	Teorías y Modelos Pedagógicos
<b>Autores:</b>	Gloria Estella Pérez Avendaño
<b>Institución:</b>	Fundación Universitaria Luis Amigó
<b>Unidad Académica</b>	Facultad de Educación
<b>Campo de formación</b>	Pedagógico
<b>Competencia general de aprendizaje:</b>	El estudiante reconoce los fundamentos de las diferentes teorías y modelos pedagógicos planteados por diferentes teóricos de la pedagogía.
<b>Créditos</b>	4 (cuatro)
<b>Impresión</b>	Mayo de 2006, Medellín



# INTRODUCCIÓN

La pedagogía se refiere al saber o discurso sobre la educación; se entiende además, como el saber riguroso sobre la enseñanza de una disciplina científica en construcción con su campo intelectual de objetos y metodología de investigación propios. Esta disciplina, que conceptualiza, aplica y experimenta lo concerniente al acto educativo, se ha venido constituyendo en un discurso metódico que articula: unas problemáticas y necesidades educativas a atender, unos propósitos y objetivos a alcanzar, unos contenidos pertinentes que aprehender, unos espacios y ambientes determinados de formación, unas actividades a desarrollar, unos medios a utilizar, unas formas de organización de los participantes del proceso educativo y unos criterios de evaluación, en relación con unas formas de ser del maestro y de los estudiantes en un contexto socio-cultural determinado. Estos conceptos articuladores de la pedagogía se enmarcan en diferentes teorías y modelos, constituidos a lo largo de la historia de la humanidad.

Hay que reconocer que la pedagogía es necesaria para formar un maestro; ella le otorga la capacidad de ser intérprete y traductor de lo que ocurre en el ámbito educativo; le permite comprender el proceso formativo, la ciencia y la cultura; la pedagogía debe encarnar todo lo que hay de humanidad en el maestro, porque es la disciplina que posibilita relaciones con la ciencia, la cultura, la sociedad y la cotidianidad.

Como campo conceptual y metódico reflexiona los conceptos de enseñar, aprender, educar, formar y desarrollar, entre otros, como conceptos articuladores de la pedagogía; esto significa que se debe fortalecer el estudio de las categorías propias de la pedagogía, de la tradición pedagógica, de las comunidades académicas que se han dedicado a facilitar el avance de las teorías pedagógicas y al desarrollo de las prácticas escolares.

La pedagogía reflexiona el proceso de formación y desarrollo humano en relación con la cultura, de ahí que, su constitución y fundamentos deben cimentarse desde un enfoque investigativo. Una historia crítica de los mencionados conceptos contribuirá a la reflexión, análisis y discusión sobre la constitución del saber pedagógico y permitirá revalorar la tradición de las ideas sobre el proceso educativo y formativo en las diferentes culturas y épocas; así mismo, reconceptualizar la tradición y redimensionar el diálogo con los demás saberes.

Abordar el saber de la pedagogía implica hacer un estudio detallado acerca de su

conceptualización, historia e incidencia en la formación del ser humano, y en la forma como se ha constituido en la razón de ser del SER MAESTRO. En esta medida, es de vital importancia recrear y recontextualizar la pedagogía desde diversas posturas teóricas y desde el contexto socio-cultural Colombiano, como resignificación de la tradición que nos identifica y como reconceptualización del hacer educativo en la contemporaneidad.

En este sentido, la reflexión sobre teorías y modelos pedagógicos, para el proceso de formación de maestros, es un pretexto para replantear el quehacer pedagógico y la relación educación-pedagogía al dar cuenta de las prácticas escolares. Son ellas, las que muestran la realidad pedagógica que se establece entre maestros, estudiantes y cultura, como componentes del proceso educativo. Sin embargo, hay que reconocer que las prácticas escolares no son uniformes, tienen marcadas diferencias, a pesar de los componentes comunes que en ellas intervienen. **La relación de éstos elementos obedece a factores tales como: lo ideológico, lo social, lo político, lo tecnológico y lo científico.**

**Reflexionar sobre la conceptualización y vivencia de la pedagogía permite identificar limitaciones y fortalezas en la constitución de los modelos pedagógicos, para proponer, de ser posible, nuevas alternativas pedagógicas.**

Al tratar las Teorías y Modelos Pedagógicos están implícitos los conceptos de: ser humano, conocimiento, educación, formación y desarrollo. Este curso se propone analizar, en cada modelo pedagógico, la relación dialéctica de los distintos componentes del proceso educativo: problemáticas, necesidades educativas, expectativas socio-culturales, objetivos, contenidos, métodos y medios de aprendizaje, formas de organización, criterios de evaluación, entre otros. Además, habrá un análisis de los fundamentos: éticos, pedagógicos y políticos de la realidad educativa en diferentes contextos.

El módulo se estructura con el fin de reflexionar lo pedagógico, reconocer teorías, identificar fundamentos y características de los diferentes modelos pedagógicos. En ese sentido se realiza un recorrido por la historia de la educación y la pedagogía que permite dar cuenta de la complejidad del proceso educativo y de la necesidad de fundamentar el campo pedagógico para la formación de maestros.

Con base en estas intencionalidades, el módulo se estructura en cuatro unidades.

La primera unidad inicia con la conceptualización y ubicación general sobre los conceptos de: teorías, corrientes, modelos y enfoques pedagógicos; luego trabaja los fundamentos de las teorías pedagógicas, históricamente reconocidas:

- ◆ Teorías activas.
- ◆ Teorías conductistas.
- ◆ Teorías cognitivistas.
- ◆ Teorías socio críticas

Este recorrido histórico permite ubicar al estudiante en las intencionalidades del módulo y en el título del mismo: Teorías y modelos pedagógicos.

La segunda unidad presenta un esbozo general de los fundamentos y características de **la pedagogía referida a la educación tradicional** y conductista. Además, presenta conceptos articuladores del paradigma explicativo y del modelo instruccional; luego presenta el paradigma experimental, que desde sus aportes psicológicos, da origen al conductismo (Skinner Pavlov, Bandura, Bloom, Gagné...) y a la Tecnología Educativa.

La tercera unidad presenta el **modelo pedagógico desarrollista**. En él, es importante reconocer la influencia de las tendencias cognitivas (pedagogía conceptual, Miguel y Julián de Zubiría Samper), el enfoque constructivista (Piaget, Vigotsky, Ausubel...) y la teoría de las inteligencias múltiples. Estas teorías cambian los paradigmas anteriores (explicativo e interpretativo) por los de la época contemporánea: flexibilidad, integralidad, mejorabilidad, creatividad, presencialidad, solución de problemas (Victor Guedez), entre otros. Estos paradigmas ofrecen al estudiante nuevas visiones sobre la educación para que los estudiantes tengan la posibilidad de asumir la educación conforme a las exigencias de la sociedad del conocimiento y la información, como un proceso constructivo y alternativo.

**La cuarta unidad presenta dos enfoques de la pedagogía social** y sus principales características: la pedagogía liberadora y la pedagogía crítica (Paulo Freire, Makarenko, Kerschesteiner..., entre otros).

Este módulo también tiene la pretensión de consolidar los conceptos de trabajados en el módulo de epistemología e historia de la pedagogía y de fortalecer la formación pedagógica de los futuros maestros. Se trata de posibilitar elementos para convalidar la práctica que se da en los diversos escenarios sociales, y al mismo tiempo, la construcción de saber pedagógico a partir del reconocimiento y el análisis crítico de los factores históricos, conceptuales y teóricos que han dado origen y sustentación a las Teorías y Modelos Pedagógicos, si desconocer la incidencia de ellos en la concepción y orientación de los procesos educativos por parte de los maestros.

Es necesario advertir que la información presentada es producto de varios autores: en algunos pasajes es información textual, con las respectivas citas bibliográficas y en otros pasajes es información reconstruida (proceso de reconceptualización), a la luz del sentido y significado que se le quiere dar al discurso para que los estudiantes ganen en comprensión y adquisición de las competencias propuestas.

# 1. INTENCIONALIDADES FORMATIVAS

## 1.1 OBJETIVOS

### OBJETIVOS GENERALES

- ◆ Aportar elementos para la reflexión y reconceptualización de los procesos educativos, a partir de una perspectiva histórica y de análisis de los conceptos articuladores de la pedagogía, con el fin de confrontar la práctica educativa diaria con el discurso del maestro y la tradición de la teoría pedagógica.
- ◆ Comprender la tradición de la pedagogía y su influencia en la práctica educativa de los maestros, mediante un análisis crítico y de confrontación con la realidad educativa actual.
- ◆ Identificar los conceptos que fundamentan y que articulan los diferentes modelos pedagógicos, mediante la confrontación de los mismos, la explicación del contexto en el que se dieron y la caracterización de las prácticas educativas desarrolladas.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ◆ Reconocer los fundamentos y características de los modelos pedagógicos, su interrelación y sus prácticas educativas.
- ◆ Reconocer los modelos pedagógicos a partir de sus posiciones teóricas y sus determinaciones sociales, políticas, religiosas, económicas, en las diferentes épocas de la historia.
- ◆ Clasificar los modelos pedagógicos, según las teorías explicativas, interpretativas y cognoscitivas que los fundamentan.
- ◆ Analizar enfoques pedagógicos contemporáneos y su incidencia en las prácticas educativas, por medio del reconocimiento de sus principios.

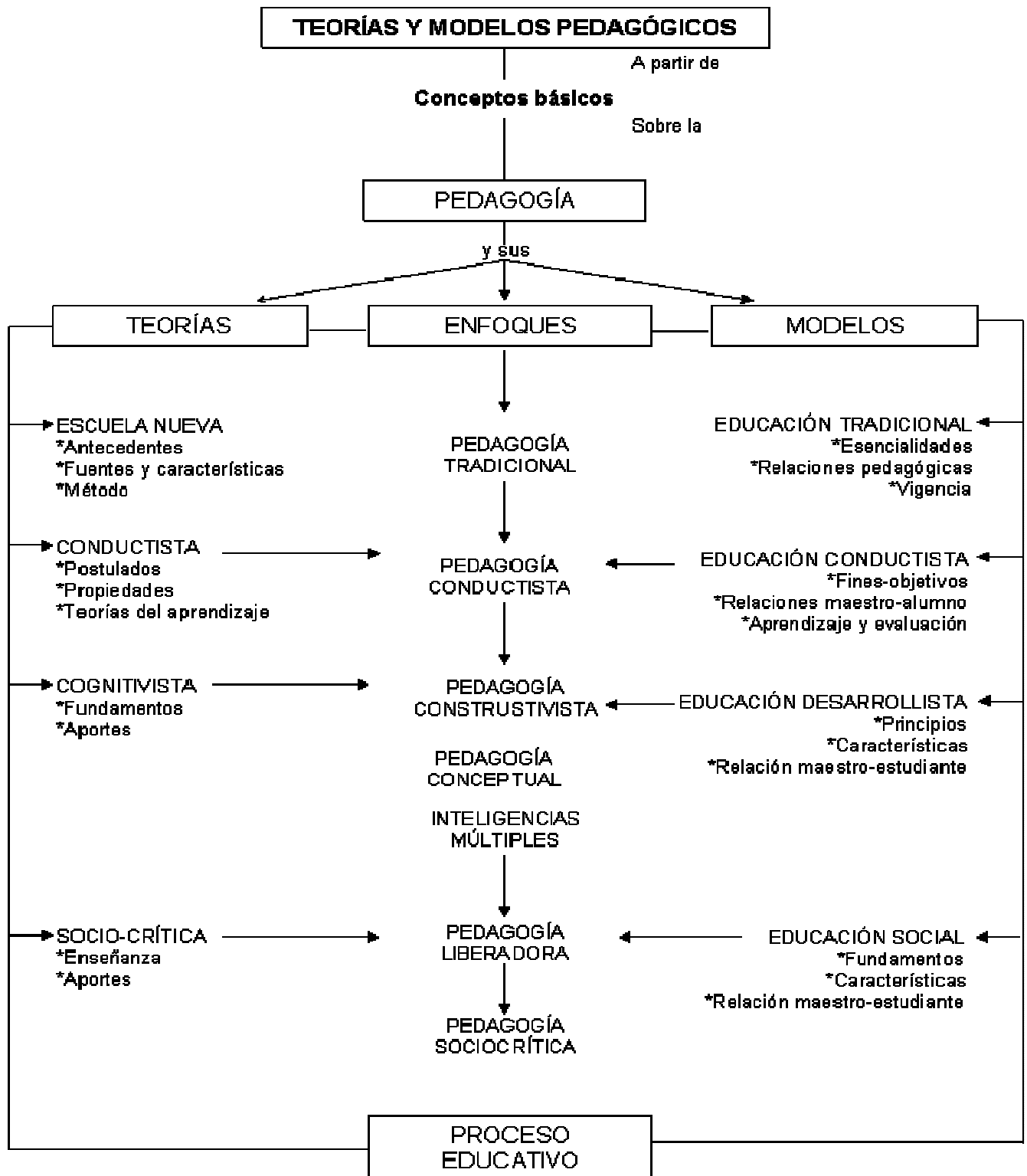
- ◆ Asumir una posición crítica frente al análisis de los contextos socio-políticos y educativos en los que se dieron los modelos pedagógicos y su incidencia en las prácticas educativas.

## 1.2 COMPETENCIAS

- ◆ El estudiante identifica y compara los modelos pedagógicos, a partir de los conceptos articuladores: formación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, didáctica,... a partir de la construcción de cuadros comparativos.
- ◆ El estudiante reconoce los fundamentos y características de los modelos pedagógicos y realiza un análisis crítico de los mismos, mediante la presentación de la influencia de éstos en las prácticas educativas.
- ◆ El estudiante tiene capacidades para argumentar sobre las principales teorías que soportan los modelos pedagógicos, a partir de la construcción de ensayos críticos y propositivos.
- ◆ El estudiante interpreta los fundamentos de las diferentes tendencias pedagógicas contemporáneas, en el contexto socio-político y educativo, desde el ámbito mundial, nacional y regional.
- ◆ El estudiante reconoce los fundamentos y características de un modelo pedagógico y establece relaciones entre ellos, a partir de la identificación de los componentes de un proceso educativo y del análisis de determinados Proyectos Educativos Institucionales.



## 2. MAPA CONCEPTUAL





### 3. METODOLOGÍA Y SISTEMA DE EVALUACIÓN

Para efectos del estudio y apropiación de las temáticas del curso se han determinado 4 créditos académicos, con una dedicación de 192 horas de trabajo académico, de las cuales 64 son de acompañamiento directo de los maestros y 128 de trabajo independiente del estudiante.

La metodología del curso se ajusta al concepto de crédito académico, medida formativa, pedagógica y didáctica, en la que la enseñanza está centrada en el aprendizaje. El crédito académico pertenece al orden del aprendizaje; el aprendizaje a la formación, y la formación a lo pedagógico y didáctico. Lo que implica, de modo necesario, que la formación universitaria está adscrita a una intencionalidad pedagógica y no meramente a la transmisión de conocimientos o de información.

En el sistema de créditos académicos el estudiante es un sujeto activo, autónomo, protagonista, gestor de nuevos aprendizajes por medio del estudio independiente, es capaz de establecer rutas y mapas de trabajo, estructurar, planificar y organizar las rutinas de trabajo académico, tanto individual como en grupos colaborativos, establecer interactividades con la comunidad académica y participar en redes de aprendizaje.

Para hacer exitosa la enseñanza, centrada en el aprendizaje, se requiere de la presencia de diversos dispositivos, como medios y mediaciones pedagógicas, para posibilitar la formación apoyada en la sincronía y asincronía de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.

El estudio independiente es la base de la formación y del aprendizaje y se realiza tanto en el ámbito personal como en pequeños grupos colaborativos de aprendizaje y en grupo de curso.

El estudiante durante el proceso formativo tiene tareas específicas como: estudiar la Guía Didáctica y el Módulo, efectuar las lecturas complementarias, hacer consultas en biblioteca, en sitios especializados de Internet; revisar fondos bibliográficos impresos en papel, bibliotecas electrónicas, hemerotecas digitales e impresas, sitios Web especializados; desarrollar las actividades programadas en la Guía Didáctica, elaborar informes, diligenciar los ejercicios de autoevaluación y presentar las evaluaciones; trabajar en equipo, socializar los resultados de los

trabajos individuales, entre otras actividades, relacionadas cada una de ellas con las fases de aprendizaje, sean estas de reconocimiento, de profundización o de transferencia.<sup>1</sup>

## **SISTEMA DE EVALUACIÓN**

La evaluación forma parte de todo el proceso de aprendizaje, no se puede considerar como un apéndice o una aplicación de determinadas pruebas al culminar ciertos momentos del proceso de formación, ésta será un proceso continuo y sistemático, ajustado a cada una de las actividades programadas en las diferentes fases de aprendizaje, los resultados de dicho proceso serán consignadas en el Portafolio Personal de Desempeño, medio para facilitar la materialización y valoración de los aprendizajes.

Las políticas institucionales sobre evaluación establecen los criterios para las valoraciones de los procedimientos, actividades, acciones y tareas mediante las cuales se evidencian los procesos y resultados del aprendizaje del estudiante en el marco de la evaluación integral, expresada en el Reglamento Estudiantil. La autoevaluación, la coevaluación, y la heteroevaluación ocupan un lugar importante, cuando de valorar el desempeño del estudiante en su aprendizaje se trata.

La evaluación del curso se apoya en las intencionalidades formativas que se traducen en actividades para el logro de los propósitos, objetivos, competencias y metas, relacionadas con cada una de las fases del aprendizaje ya sean de Reconocimiento,  
de Profundización  
o de Transferencia.

## **4. GLOSARIO DE TÉRMINOS**

---

<sup>1</sup> FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ. El material didáctico en el contexto de las pedagogías mediadas y el sistema de créditos académicos. Medellín: Facultad de Educación, 2004.

**CONSTRUCTIVISMO:** corriente psicológica y modelo pedagógico que tiene como base teórica fundamental los planteamientos de la epistemología genética de Jean Piaget, de la cual se deriva, pero asume diversas variantes que han llegado incluso a plantear la idea de los constructivismos. **El Constructivismo sostiene que el individuo, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.**

**CONTENIDO:** término con el que se designa lo que enseña, el objeto de aprendizaje, relacionados con los conceptos, procedimientos y actitudes, y que colaboran en la adquisición de las capacidades señaladas en los objetivos generales del área. Objetos de enseñanza-aprendizaje que la sociedad considera útiles y necesarios para promover el desarrollo personal y social del individuo, y que destaca dos dimensiones esenciales: el papel desempeñado por la sociedad en la definición de lo que merece la pena aprender, y el carácter instrumental de esos objetos de aprendizaje en el desarrollo integral de alumnos y alumnas.

Conjunto de procedimientos a partir de los cuales se construye el conocimiento, y, así mismo, el sistema de actitudes, valores y normas que rigen el proceso de elaboración de la ciencia y la vida en sociedad.

**CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS:** movimiento de conceptos y prácticas al interior de los modelos pedagógicos.

**CURRÍCULO:** conjunto de experiencias planificadas y proporcionadas por la escuela, para ayudar a los estudiantes a obtener, en su mayor nivel de desarrollo, los objetivos de aprendizaje proyectados, de acuerdo con sus capacidades. Es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local. Incluye también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

**DIDÁCTICA:** componente de la pedagogía que estudia la esencia, generalidades, tendencias del desarrollo y perspectivas de la enseñanza, y sobre esa base, la elaboración de los objetivos, contenidos, principios, métodos, formas de organización y medios de la enseñanza y el aprendizaje.

**EDUCACIÓN:** en un sentido amplio es la influencia del sistema social y de las instituciones sociales sobre el hombre. En un sentido pedagógico amplio es la

formación dirigida a un objetivo realizada por una institución educativa que abarca todo el proceso; y en un sentido pedagógico estrecho, es el trabajo especial dirigido a la formación de determinados rasgos y cualidades de la personalidad, puntos de vista y convicciones de los educandos.

**MODELO:** en el pensamiento representativo o en imágenes, representación mental que sustituye al objeto y a las relaciones que se dan entre este y otros objetos. Síntesis esquemática simplificadora y formal de una realidad que sirve para una conceptualización inicial simple y una posterior profundización.

**MODELO PEDAGÓGICO:** es la representación ideal del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer, es decir, comprender lo existente. El modelo pedagógico se constituye a partir del ideal de hombre y de mujer que la sociedad concibe según sus necesidades y para ello planifica un tipo de educación a ser trabajada en las instituciones educativas.

**MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL:** enfatiza la "formación del carácter" de los estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanista y ético, que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval. En este modelo, el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya enmarcación más próxima se manifiesta en el maestro. Se preconiza el cultivo de las facultades del alma.

**MODELO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA:** con él se busca adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los niños. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la *Tecnología Educativa*.

**MODELO PEDAGÓGICO DESARROLLISTA:** la meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior

**MODELO PEDAGÓGICO SOCIALISTA:** propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del

espíritu colectivo sino el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones.

**MOVIMIENTO DE ESCUELA NUEVA:** su orientación es preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano.

**PARADIGMA:** conjunto de valores compartidos por una comunidad. Según Kuhn, “conjunto de generalizaciones, modelos, valores y ejemplos compartidos por una comunidad científica. Modelo de descripción y de explicación en cuyo interior surgen teorías, pero que no puede ser él mismo confirmado, enmendado o cuestionado por tales teorías.” En educación: conjunto de creencias, valores, teorías, que hacen referencia a realizaciones validadas y consideradas ejemplares, por lo que asumen carácter normativo general que comparte una comunidad científica. Es un modelo, un tipo ejemplar.

**PEDAGOGÍA:** disciplina que estudia la educación como proceso organizado y dirigido conscientemente. Disciplina que conceptualiza, experimenta y aplica teorías en torno al acto educativo, aplica la experiencia más avanzada en la esfera de la educación.

**PEDAGOGÍAS COGNITIVISTAS:** el núcleo del hacer pedagógico está puesto en los procesos de pensamiento más que en los contenidos, para buscar la motivación hacia el aprendizaje. Se hace hincapié en el desarrollo de los procesos de pensamiento para modelar actitudes en pro de la construcción del conocimiento, no obstante, el maestro es quién decide cual es el contenido, los métodos y las estrategias a seguir, descuidando en parte los intereses y aptitudes de los estudiantes.

**TEORÍAS (de la educación):** estudio del proceso educativo dirigido a la formación integral del ser humano. Dan cuenta del estudio de los fines, los objetivos, el contenido, los principios, métodos y las formas de organización y evaluación de la educación. Cuerpo de conocimientos científicos, sistematizados y organizados sobre el fenómeno educativo, la acción y los procesos educacionales y los diversos factores que en todo ello convergen.

**TEORÍAS LIBERTARIAS:** teorías pedagógicas que subyacen del Movimiento de la Escuela Nueva, buscan darle a la educación una nueva orientación que permita el pleno desarrollo del individuo en oposición al autoritarismo escolar, y en la defensa de la libertad del niño frente al educador y a la escuela.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO, Jairo. Historia de la educación y la pedagogía. Editorial Universidad de Medellín, 1994.

AGUERRONDO, Inés. La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. En: OEA/ Revista Interamericana de Desarrollo Educativo La Educación, año XXXVII, número 116, III, 1993, Bs. As., Argentina.

ÁLVAREZ A, DEL RÍO P. Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. En: Coll C, Palacios J y Marchesi A. Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza, 1990.

ÁLVAREZ G. La Tecnología Educativa en la década del 80. México: Universidades UDUAL, 1985.

ANTUNES, C. ¿Cómo estimular las Inteligencias Múltiples? Madrid: Narcea Ediciones, 2001.

ARREDONDO V. Implementación de nuevos sistemas instruccionales. México: Trillas, 1979. p. 85-98.



BRAVO SALINAS H, Néstor. Pedagoga problemática. Acerca de los nuevos paradigmas en educación. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1997.

BEILLEROT, Jacky. La formación de formadores. Universidad de Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas, 1996.

BOUCHET, Henri. Individualización de la enseñanza. Francia: Ed. Kapelusz, 1981.

CALVO, Gloria. Los grandes pedagogos. En: Revista Educación y cultura. Bogotá. No 14 (Marzo de 1988).

CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. Buenos Aires: Editorial Luis Vives, 1993.

CEPES. Tendencias pedagógicas contemporáneas. La Habana: Universidad de la Habana, 1995.

CHATEU, Jean. Los grandes pedagogos. México: Fondo de cultura económica, 1994.

COLOM, C. Hacia nuevos paradigmas educativos. La pedagogía de la Post Modernidad. En: Revista Estudio Pedagógica, 1984.

CORPORACIÓN REGIÓN Y COLEGIO COLOMBO FRANCÉS. Maestros pedagogos un diálogo con el presente. Medellín, 1998.

DE ZUBIRÍA Miguel. Tratado de pedagogía conceptual. Pensamiento y aprendizaje los instrumentos del conocimiento. Bogotá: Fundación Alberto Merani. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1994.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Tratado de pedagogía conceptual .Los modelos pedagógicos. Bogotá: Fundación Alberto Merani. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1994.

\_\_\_\_\_. De la Escuela Nueva al constructivismo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.

ESCOLANO, A. Epistemología y educación. Salamanca: Sígueme, 1978.

FANDIÑO, Graciela. Tendencias actuales de la educación. Bogotá: USTA, 1990.

FERNÁNDEZ O, SARRAMONA J. La educación constante y problemática actual. Barcelona: Ediciones CREC, 1975.

FERRIERE, A. Transformemos la escuela. Barcelona: Publicaciones de la Fraternidad Internacional de Educación, 1929.

\_\_\_\_\_. Problemas de educación nueva. Madrid: Zero, 1972.

\_\_\_\_\_. La escuela activa. Barcelona: Editorial Herder, 1982.

FILLOUX, JC. Observaciones sobre la evolución de las tendencias pedagógicas. Citado por: Herbert EL, Ferry G. Pedagogía y psicología de los grupos. Barcelona: Nova Terra, 1969.

FORO NACIONAL POR COLOMBIA. Revista Foro. No 29.

FLÓREZ OCHOA, Rafael y BATISTA Enrique. El pensamiento pedagógico de los maestros de Medellín. Copiyepes, 1993.

FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía y verdad. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura.

\_\_\_\_\_. Cuatro ensayos sobre pedagogía y saber. Universidad de Antioquia, 1986.

\_\_\_\_\_. Pedagogía y conocimiento. Barcelona: Hender, 1981.

\_\_\_\_\_. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw Hill, 1994.

\_\_\_\_\_. La Pedagogía: entre la modernidad y la posmodernidad. En: Revista Avanzada. Universidad de Medellín. No 4, 1998.

\_\_\_\_\_. Evaluación Pedagógica y Cognición. Bogotá: Mc Graw Hill, 1999.

\_\_\_\_\_. Los modelos pedagógicos, las estrategias didácticas y los enfoques curriculares. En: Revista Cintex. Instituto Tecnológico Pascual Bravo. No 7, 1998.

FREINET, C. La psicología sensitiva y la educación. Buenos Aires: Troquel, 1969.

\_\_\_\_\_. Por una escuela del pueblo. Barcelona: Fontanella, 1972.

\_\_\_\_\_. Las enfermedades escolares. Barcelona: Laila, 1972.

\_\_\_\_\_. La educación moral y cívica. Barcelona: Laila, 1972. p. 21.

\_\_\_\_\_. Parábolas para una pedagogía popular. Barcelona: Laila, 1973.

FREIRE, Paulo. Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido. Bogotá: Ediciones Camilo, 1971.

FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 1971.

FRY, E. Citado por: ROJAS, Ana R. y CORRAL, Roberto. La Tecnología Educativa. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, 1996.

\_\_\_\_\_. La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI, 1979.

\_\_\_\_\_. Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI, 1980.

GAL, R. En: Mialaret. Educación nueva y mundo moderno. Barcelona: Vicens Vives, 1968.

GALLEGO BADILLO R. Saber pedagógico. Una visión alternativa. Santafé de Bogotá: Colección Mesa Redonda. Editorial Magisterio, 1996.

GARDNER, H. Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias. México: FCE, 1987.

GILBERT, Roger. Las ideas actuales en pedagogía. México: Ed. Grijalbo, 1977.

GÓMEZ, S. Mario. Historia de la pedagogía. Medellín: Serie pedagogía. Editorial Universidad de Antioquia, 1986.

GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María y ÁLVAREZ, Carlos. Lecciones de didáctica General. Bogotá: Magisterio, 2003.

GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, 1998.

GONZÁLEZ H. Tecnología Educativa: hacia una optimización del proceso de subdesarrollo. Reflexiones Pedagógicas, 1982;(4):14-7.

GRUNDY, Shirley. Producto o praxis del currículo. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

GUVA & LINCON y otros. Constructivismo el paradigma, el aprendizaje, la enseñanza y el cambio conceptual. 1994.

HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo. Fundamentos del desarrollo de la Tecnología Educativa (bases sociopedagógicas). Unidad 1. Paradigmas de la psicología educativa. México: ILCE-OEA, Diciembre 1991.

KAUFMAN, Miriam y FUMAGALLI, Laura (comps). Enseñar en Ciencias Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1999.

KELLER FS. Psicólogos y educadores. Citado por: ARREDONDO V. Técnicas instruccionales aplicadas a la educación superior. México: Trillas; 1979.

LABARRERE G, Valdivia G. Pedagogía. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación, 1988.

LALLEZ R. La Tecnología Educativa en las universidades de los países en desarrollo. En: Perspectivas. 26(2),1986. p. 181-99.

LE BON D. Ensayos de pedagogía no directiva. Citado por: Herbert EL, Ferry G. Pedagogía y psicología de los grupos. Barcelona: Nova Terra, 1969.

LIBANEO JC. Tendencias pedagógicas en la práctica escolar. En: Revista ANDE. Brasil, 1982.

LÓPEZ A. Pastora y otros. Pedagogía. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó, 1990.

LÓPEZ J. El carácter científico de la pedagogía en Cuba. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación, 1996.

LUZURIAGA L. La pedagogía contemporánea. Buenos Aires, 1960.

LUZURIAGA, Lorenzo. Historia de la educación y la pedagogía. Argentina: Editorial Losada, 1991.

MAYER F. Historia del pensamiento pedagógico. Buenos Aires, 1967.

MIRAS M. Educación y desarrollo. Infancia y aprendizaje, 1991.

- MOORE.T. Introducción a la filosofía de la educación. México: Trillas, 1987.
- MORENZA L. La psicología cognoscitiva contemporánea y el desarrollo de las capacidades intelectuales. Memorias de Pedagogía, 1990.
- MYERS, Eduard. La educación en la perspectiva histórica. Fondo de Cultura Económica, 1996.
- MULLER Ingrid. Temas escogidos de la pedagogía Alemana contemporánea.
- NEILL, A. S. Hablando sobre Sumerhill. México: Mexicano Unidos, 1973.
- \_\_\_\_\_. Summerhill. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.
- \_\_\_\_\_. Corazones no sólo cabezas en la escuela. México: Mexicano Unidos.
- NEISSER U. Psicología cognoscitiva. México: Trillas, 1976.
- NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento. México: Fondo de la cultura económica, 1994.
- ORANTES A. Investigación en enseñanza tecnológica educativa. Investigación Educacional, 1984
- ORTIZ DE MASCCHWITZ, Elena María. Inteligencias múltiples en la educación de la persona. Buenos aires: Editorial magisterio, 2000.
- PEDAGOGÍA Y SABERES. Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogota. No 12, 1999.
- PERETTI DE A. y ROGERS Carl. La orientación no directiva en la pedagogía. Citado por: Herbert EL, Ferry G. Pedagogía y psicología de los grupos. Barcelona: Nova Terra, 1969.
- PIAGET, Jean y otros. Tendencias de la investigación en ciencias sociales. Madrid: Alianza Editorial, 1973.
- PIAGET Jean. Introducción a la epistemología genética. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1978.
- PHILIP. Combs. La crisis de educación. Barcelona, 1971.

PJUIF/ LWGRAD. Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea. Narcea Ediciones, 1988.

POPKEWIT, T. Paradigma e ideología. En: Educación Resear. Londres, 1984.

PORLÁN, Rafael. Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Sevilla: Díada Editora.

POZO, José Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata, 1993.

\_\_\_\_\_. La crisis de la educación científica, ¿volver a lo básico o volver al constructivismo? En: VV.AA.: El constructivismo en la práctica. Barcelona: Graó, 2000.

QUICENO, Humberto. Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Colombia. En: Revista educación y Cultura. Santafé de Bogotá. No. 14, 1988.

RESELLÓ, P. Teoría de las corrientes educativas, promoción cultural. Barcelona, 1974.

RODRÍGUEZ G. La autogestión pedagógica. En: Nuevas experiencias pedagógicas en América Latina, seminarios y documentos. Costa Rica: CEDAL, 1975.

ROGERS, C. D. Psicoterapia centrada en el cliente. Buenos Aires, 1972.

ROGERS, C. D. y KINGET, G. M. Psicoterapia y relaciones humanas. New Cork, 1961.

ROUSSEAU, J. J. Emilio o de la educación. Barcelona: Fontanella, 1973

SATRE, G. y MORENO M. Descubrimiento y construcción de conocimientos. Barcelona: Gedisa, 1980.

SPECK, GWWEHIE y otros. Conceptos fundamentales de pedagogía. Barcelona: Hender, 1981.

UNESCO. La autogestión en los sistemas educativos. Estudios y Documentos de Educación, 1982.

VALERA ALFONSO O. Orientaciones pedagógicas contemporáneas. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999.

VYGOTSKY, Lev. Psicología y pedagogía. España: Akal Editor, 1979.

\_\_\_\_\_. Pensamiento y lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación, 1982.

\_\_\_\_\_. Obras escogidas. Argentina: Editorial Visor, 1992.

WEINBERG. Una propuesta histórica de la educación en Latinoamérica. En: Revista de la CEPAL. Santiago de Chile. No 21. p. 39-54.

YELON, Stephen y WEINSTEIN, Grace. La psicología en el aula. México: Trillas, 1988.

ZAPATA Vladimir y otros. Historia de la pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, 1994.

ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e historia. Bogotá: Publicaciones Foro por Colombia, 1987.

## **CIBERGRAFÍA**

APRENDER A APRENDER (ON LINE). Inteligencias múltiples. (Consultado junio de 2005)

<http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/intmultiples/intmultiples.htm>

GUTIÉRREZ C., Alba Nelly (On Line). Un acercamiento a la Pedagogía Conceptual. Paradigmas de Aprendizaje. Curso Evaluación del Aprendizaje. Bogotá: Universidad de la Salle (Consultado junio de 2005).

[http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev\\_paradig\\_conceptu.htm](http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_paradig_conceptu.htm)

MALDONADO, Gonzalo. El aprendizaje significativo de David Ausubel. Paradigmas de Aprendizaje (On Line). Curso Evaluación del Aprendizaje. Bogotá: Universidad de la Salle (Consultado junio de 2005).

[http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev\\_paradig\\_ausubel.htm](http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_paradig_ausubel.htm)





# **GUÍA DE ACTIVIDADES**



# 1. ACTIVIDADES DE RECONOCIMIENTO

## **ACTIVIDAD 1.**

### **CUESTIONARIO SOBRE CONCEPTUALIZACIONES PEDAGÓGICAS**

De manera individual, con el conocimiento que en momento posea intente responda a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué es lo propio de la educación?
- ¿Qué es lo propio de la pedagogía?
- ¿Qué es lo propio de la didáctica?
- ¿Cómo se relacionan estos términos?
- ¿En qué se diferencian estos términos?
- ¿Cuál es el valor de la educación dentro de la cultura?
- ¿Qué entiende por teorías pedagógicas?
- ¿Cómo podría explicar y definir un modelo pedagógico?
- ¿Qué aporta en la formación docente el estudio de las diferentes teorías educativas y pedagógicas que se han dado en la historia de la humanidad?

## **ACTIVIDAD 2.**

## CONSULTA DE PEDAGOGOS DE LA ESCUELA ACTIVA

Individualmente consultar la biografía de Juan Jacobo Rousseau, Celestin Freinet y Adolfo Ferriere, Alexander Neil. Analizar en cada uno: las críticas que hacen a la escuela tradicional, la finalidad de la educación, la concepción del niño, los conceptos de enseñanza, aprendizaje.

En el pequeño grupo colaborativo compartir los elementos de la consulta y elaborar el siguiente cuadro:

Este trabajo se debe consignar en el Portafolio Personal de Desempeño

Autor	Fin de la educación	Concepto de niño	Concepto de enseñanza	Aprendizaje	Crítica a la escuela tradicional
Juan Jacobo Rousseau					
Celestin Freinet					
Adolfo Ferriere,					
Alexander Neil.					

## ACTIVIDAD 3

## ANÁLISIS DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

Realizar con el grupo colaborativo un análisis valorativo acerca de las propuestas pedagógicas del colegio La Fontan y el Instituto Alberto Merani ([www.institutomerani.edu.co/](http://www.institutomerani.edu.co/)) en el que se tenga en cuenta los siguientes aspectos:

- Pedagogos que lo inspiran.
- Soporte teórico.
- Soporte Curricular.
- Metodología de trabajo.
- Propuesta de evaluación.
- Resultados en términos de competencias de desempeño de docentes y estudiantes.

De lo anterior se debe entregar un informe descriptivo y valorativo.



## 2. ACTIVIDADES DE PROFUNDIZACIÓN

### **ACTIVIDAD 1. ENSAYO**

Esta actividad es de tipo individual.

Con base en la lectura del Capítulo 1 de la primera unidad del Módulo de Teorías y Modelos pedagógicos, construya un ensayo que analice la forma como los modelos pedagógicos, explicitan y dan cuenta de la relación de los conceptos: educación, formación, modelos, paradigmas, enfoques, metas en la educación, enseñanza, instrucción, enseñanza, aprendizaje, maestros, alumnos, contenidos, métodos.

Este ensayo debe ser entregado al tutor o enviado por correo electrónico. Una copia debe ir al Portafolio Personal de Desempeño.

### **ACTIVIDAD 2. ELABORACIÓN DE RELATORÍA**

Elabore una relatoría, donde analice los aspectos más significativos de la pedagogía activa.

Puede consultar más sobre aspectos de una relatoría y otros formatos en la dirección electrónica [www.di.funlam.edu.co/bired](http://www.di.funlam.edu.co/bired).

### **ACTIVIDAD 3.**

## MAPA CONCEPTUAL – CONDUCTISMO

a. Teniendo como base los planteamientos del Modelo Conductista, elabore un mapa conceptual en el que identifique: los principales representantes (Pavlov, Skinner, Bandura) de dicho modelo; la forma como son asumidos los conceptos articuladores de la pedagogía (formación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, didáctica) y los componentes didácticos (contenidos, propósitos, métodos, recursos y evaluación).

b. Este material lo socializarán en el grupo de curso.

## ACTIVIDAD 4.

### MAPA CONCEPTUAL- PEDAGOGÍAS COGNITIVAS

a. Elaborar individualmente un mapa conceptual, en el que se identifiquen las Pedagogías Cognitivas en torno a la concepción de educación, problema, contenidos, métodos, papel del maestro, función del alumno, didáctica, currículo, evaluación, además de las tendencias que se inscriben en estas, especificando sus representantes, orígenes postulados pedagógicos y educativos.

b. Guardar esta producción en el Portafolio Personal de Desempeño

## ACTIVIDAD 5.

### ENTREVISTA

a. En pequeños grupos colaborativos realicen una entrevista a tres docentes que se hayan formado o trabajado en una escuela Normal y lleven varios años de jubilación. Elaboren para ellos un cuestionario, en el que se indague por las características de la educación en su época, en cuanto a: disciplina, formación, áreas, estímulos, castigos, función de la campana, filas, figura del maestro, rectoría, exámenes.

b. Presenten un informe de la entrevista, junto con el cuestionario que les sirvió de guía en el grupo de curso.

## ACTIVIDAD 6.

### CUADRO COMPARATIVO



En el pequeño grupo colaborativo y con base en los aportes del Módulo. Elabore un paralelo entre la pedagogía activa y la pedagogía tradicional.

PEDAGOGÍA ACTIVA	PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL

### ACTIVIDAD 7.

#### ELABORACIÓN DE RELATORÍAS Y MATERIAL DE APOYO (diapositivas)

- En los grupos colaborativos seleccionar una de las tendencias de la pedagogía desarrollista: pedagogía conceptual, enfoque constructivista, teoría de las inteligencias múltiples.
- Elaborar una relatoría con el fin de profundizar en los elementos conceptuales. Preparen, además, una presentación con diapositivas, en la cual destaquen los aspectos más relevantes de la relatoría.
- Socialicen la actividad con el grupo de curso. Para exponer, tengan en cuenta la claridad en la exposición y el manejo adecuado de las ideas pedagógicas.



# 3. ACTIVIDADES DE TRANSFERENCIA

## **ACTIVIDAD 1. ELABORACIÓN DE INFORME**

**a.** Seleccione dos instituciones y dos centros educativos.

**b.** Con base en los planteamientos de este curso, consulte:

- La forma como fue construido el modelo pedagógico.
- ¿Qué teorías fueron abordadas para su construcción?
- ¿De qué manera el modelo pedagógico se ha constituido en el norte para los proceso de enseñanza?
- ¿Qué relación hay entre el modelo pedagógico y el diseño curricular?
- ¿Cómo se evidencia la implementación del modelo pedagógico?
- ¿Qué medios se han empleado para difundirlo en la comunidad educativa?

**c.** Estructure el informe, con base en las siguientes orientaciones:

- Introducción: señale el tema central del cual se está informando y las fuentes de consulta que se utilizaron.
- Cuerpo del informe: puede tomar como base, la guía de trabajo o las pautas elaboradas por el profesor o por el grupo.
- Conclusiones: a manera de síntesis o de comentario personal sobre el asunto.

- El informe debe presentarse por escrito, con portada, de acuerdo con las normas ICONTEC.

## **ACTIVIDAD 2.**

### **DEBATE**

a. En el pequeño grupo colaborativo amplíe los conceptos sobre la escuela de Summerhill, en torno a:

- La confianza en la naturaleza del niño
- La finalidad de la educación
- Libertad
- Autorregulación
- Autogobierno
- Corazones, no cabezas
- La terapia
- La enseñanza

b. Partiendo de estos conceptos prepare un debate con el grupo colaborativo. Presenten los puntos a favor y en contra para socializarlo en el grupo de curso.

## **ACTIVIDAD 3.**

### **PROPUESTA DE UN MODELO PEDAGÓGICO**

Trabajo en el grupo colaborativo: teniendo en cuenta las realidades educativas actuales y las corrientes contemporáneas de la pedagogía. Construir una propuesta de modelo pedagógico para una institución educativa con población desplazada, un centro de educación rural, una institución educativa que se ha fusionado, una institución de educación media técnica, una institución de población indígena, una institución que ofrece la modalidad aprendizaje acelerado u otra que el grupo considere pertinente de acuerdo con las características del contexto.

Se deben tener en cuenta los siguientes aspectos.

#### **a. Identificación**

Nombre de la institución.

Localidad.

Dirección.

Carácter.

Número de estudiantes.

Jornadas que ofrece.

Teléfono.

**b. Componente teleológico.**

Misión.

Visión.

Principios inspiradores.

Objetivos.

Perfiles (estudiantes, maestros personal directivo y padres de familia.

Nota: Si estos aspectos están, transcribirlos, si es que se piensa en construir una institución educativa, construirlos.

**c. Modelo pedagógico, teniendo en cuenta:**

- Justificación de la construcción de un modelo pedagógico para una institución educativa.
- Sustentación muy clara y específica de los enfoque o tendencias que van a soportar el modelo, reconociendo los autores que lo sustentan.
- Explicación de la dinámica de trabajo con los diferentes agentes educativos para la construcción del modelo pedagógico.
- Metas de formación.
- Concepto de enseñanza.
- Concepto de aprendizaje.
- Función del maestro.
- Concepción del estudiante.
- Contenidos
- Métodos y estrategias.
- Concepto de evaluación.

Presentar en un trabajo escrito y elaborar un esquema o gráfico para representar el modelo construido. Socializar el trabajo en el grupo de curso por medio de una presentación en diapositivas.

**MÓDULO**





# UNIDAD 1



CONCEPTOS Y  
TEORÍAS  
PEDAGÓGICAS



# CAPÍTULO 1.

## CONCEPTUALIZACIONES

### 1. CONCEPTUALIZACIÓN GENERAL

A manera de introducción se presenta la definición de algunos términos, con el propósito de familiarizar al estudiante con las temáticas que presenta el módulo.

#### 1.1 PEDAGOGÍA

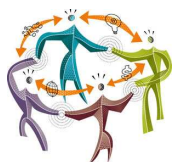
Es la reflexión y experimentación con referencia al campo de la educación. Como reflexión genera teoría y como experimentación genera prácticas educativas. Es, por tanto, un proceso de reflexión y práctica referido a la formación y al desarrollo integral de los seres humanos. Muchos autores la relacionan con la filosofía, la ciencia y la técnica. Desde ese punto de vista, la pedagogía conceptualiza, aplica y experimenta los fines, conocimientos, objetivos, métodos y procedimientos, referentes a los fenómenos educativos. Como ciencia es una reflexión disciplinada, sistemática y profunda sobre la teoría y la práctica educativa, a la que orienta para que sea más adecuada y eficaz.

La Fundación Universitaria Luis Amigó concibe la pedagogía como “un conjunto de saberes y conocimientos (objetivados y en construcción) de una comunidad sobre la reflexión y práctica del acto educativo”<sup>2</sup>. Saberes y conocimientos sobre el acto educativo que han sido sistematizados, organizados y contextualizados, para orientar los procesos de formación y desarrollo humano integral, social y cultural.

#### 1.2 TEORÍAS

---

<sup>2</sup> Proyecto Educativo Institucional. FUNLAM.



Se entiende por teoría un cuerpo de conocimientos o creencias que permiten explicar hechos, situaciones o procesos en cualquier tiempo. La teoría es un instrumento para establecer una explicación, interpretación comprensión o predicciones razonadas sobre objetos, hechos o fenómenos, naturales, sociales y culturales.<sup>3</sup>

La teoría científica es un cuerpo de conocimientos que escriben, explican o predicen hechos o fenómenos de acuerdo con los postulados que permiten entender la uniformidades que es obvia y establecer las conexiones entre conjuntos de uniformidad para explicar y predecir fenómenos más complejos.

En un sentido estricto, la teoría científica es la manera de dar cuenta de un conjunto de hipótesis o leyes, a través de una comprensión comprensible y aceptable desde su rigor interno y calidad metodológica.

### Clases de Teorías

En ciencias se aceptan dos tipos de teorías: Explicativas-predicativas y prescriptivas.

Las teorías explicativas y predicativas centran su naturaleza en la explicación de los componentes, el análisis y posibilidades de las interacciones y articulaciones entre ellos y en las condiciones de la funcionalidad y eficiencia de un fenómeno entendido en sí mismo, o de las relaciones posibles de un objeto de estudio con su contexto de realidad y con su área de saber.

Las teorías prescriptivas se orientan a hacer posible que la práctica social produzca nuevos procesos o comportamientos a partir de los supuestos científicos establecidos como fundamentos de la prescriptividad, los cuales no siempre son validables para la investigación científica.

Respecto a la educación, se puede afirmar que autores tales como Rousseau, Platón, Froebel, y otros, no hicieron teoría de la educación explicativa y predicativa. Su propuesta teórica establece unos supuestos sobre razones de la educabilidad o de la educación, desde los cuales se debe orientar, con arreglo a principios, la práctica educativa. Es decir, establecen principios y hacen recomendaciones sobre la manera como se puede y se debe hacer la educación. Esta teoría tiene carácter prescriptivo.

Así, pues, la teoría educativa utilizada para fundamentar un programa educativo no se dirige a explicar las causas y efectos de los fenómenos o las razones de su

---

<sup>3</sup> MOORE.T. Introducción a la filosofía de la educación. México: Trillas, 1987.

naturaleza, su función es prescriptiva o recomendatoria, es decir, actúa sobre el todo social con la misma dinámica que la moral y la poética.

La teoría educativa es un conjunto de principios, orientaciones y recomendaciones interconectadas y estructuradas para influir sobre la actividad educativa. La pedagogía permite seleccionar y resignificar los aportes de las demás disciplinas y producir y enriquecer su propio conocimiento, a partir de sus postulados y los que a ella se le ofrecen en la relación interdisciplinaria que le es connatural. Esta condición de la pedagoga permite al educador recurrir al ámbito de la teoría con el fin de establecer y derivar principios para enfocar la práctica educativa y prescribir orientaciones sobre procesos comprometidos en ellas.

### 1.3 MODELO

En su concepción general, el modelo de una teoría abstracta, es una representación de la misma teoría; según la cual; todos los enunciados fundamentales y complementarios de la misma teoría resultan verdaderos.

De acuerdo con la XXI edición del diccionario de la lengua Española, publicado por la real academia española (Madrid, 1996)) al término modelo se le asignan, entre otras, las siguientes acepciones: arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo.

Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja.”

En su artículo, “los horizontes de la descentralización en Colombia”, Fabio Velásquez realiza una interesante aproximación al concepto y características de un modelo: “Un modelo suministra un grupo de conceptos y de relaciones entre ellos, que corresponden a una o varias dimensiones de la realidad empírica, sin ser exhaustivo en la identificación de las dimensiones y las relaciones operantes en esa realidad”. Todo modelo, contiene un principio racional que explica la naturaleza de los fenómenos incluidos y conduce a las definiciones de los conceptos. El principio racional es la idea básica subyacente en la formación y en la estructura de tales conceptos. El propósito de un modelo es sugerir relaciones que pueden ser observables.”<sup>4</sup>

Los modelos se mueven en cierto nivel de abstracción, por tal razón, a pesar de ser contruidos a partir del estudio de casos concretos no toman en cuenta ciertas determinaciones de la realidad y más bien, contienen enunciados que, en conjunto se constituyen en una imagen que pretenden interpretar. En otras palabras, dicha

---

<sup>4</sup> FORO NACIONAL POR COLOMBIA. Revista Foro. No 29. p. 11-15

realidad puede acercarse al modelo o alejarse de él, pero muy rara vez coincide con él. Con todo, lo que permite el modelo es descubrir ejes básicos comunes a esta diversidad de experiencias y encontrar el principio racional que les otorga sentido<sup>5</sup>.

#### 1.4 MODELOS PEDAGÓGICOS Y SUS COMPONENTES

Un modelo pedagógico es un conjunto de mensajes que sustentan una forma particular de entender la educación y permiten suponer, que a partir de la teoría, todos los enunciados fundamentales y complementarios de ésta resultan verdaderos y consecuentes.

El modelo pedagógico es una organización de la construcción y transmisión cultural derivada de una forma particular de entender la educación y que, además, implica la selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento. Está constituido por tres sistemas de mensajes<sup>6</sup>:

- El currículo (estructura académica), que define lo que se acuerda como conocimiento válido y sentido de la acción.
- La didáctica, que define lo que se asume como mecanismo y sentido de la transmisión válida del currículo, y de la evaluación. Define lo que se acepta como comprensión válida del conocimiento, tanto a partir de quien enseña como de quien aprende.
- Las normas de relación social y de modalidades intrínsecas de control son un código educativo como conjunto de principios, estructuran y regulan el modelo, con base en este código se establecen los parámetros de producción histórica de la cultura.

En los modelos pedagógicos se encuentra una gramática profunda sobre las maneras de distribuir, significar y entender el poder en particular del saber, como ordenador de la cultura escolar<sup>7</sup>

El modelo pedagógico permite organizar adecuadamente los contenidos académicos como conocimientos válidos, la didáctica que operacionaliza el currículo, la evaluación que define la validez de los aprendizajes y todos los parámetros que regulan la producción de la cultura escolar. La estructura de un modelo, se basa en la interrelación de sus componentes fundamentales: el

---

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> WEINBERG. Una propuesta histórica de la educación en Latinoamérica. En: Revista de la CEPAL. Santiago de Chile. No 21. p. 39-54.

<sup>7</sup> ESCOLANO, A. Epistemología y educación. Salamanca: Sígueme, 1978.

estudiante, el profesor-tutor, el contexto, los materiales y medios pedagógicos, las formas de evaluación y el proceso de educación, entre otros.

Hay que reconocer que el modelo es una forma de concebir la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje que consta de varios elementos distintivos. Entre ellos se señalan: la concepción de educación, un presupuesto sobre lo que es el estudiante, una forma de considerar al profesor, una concepción del conocimiento y una forma de concretar la acción de enseñanza y de aprendizaje.

La actividad de enseñanza aprendizaje esta definida por tres vértices que según explica Beillert (1.996)<sup>8</sup> se unen formando un triangulo estos vértices están representados por el estudiante, el docente y el conocimiento<sup>9</sup>. El modelo pedagógico priorizará la actividad de la enseñanza si el eje elegido es el docente-conocimiento. En este caso, el estudiante es considerado como un elemento más bien pasivo, que debe atender a los protagonistas del proceso. Si se prioriza el eje estudiante-conocimiento entonces el énfasis estará en la actividad del aprendizaje. En este último caso, es el alumno y su relación con lo que quiere aprender y los procesos por los cuales integra los conocimientos, lo importante. El docente se toma como un facilitador del cual eventualmente se podría llegar a prescindir en buena medida. La última línea la docente-estudiante enfatiza la relación humana y su importancia en el tercer proceso implicado en la enseñanza- aprendizaje, que es la formación; no entendida tan solo como transmisión-adquisición de conocimientos sino como proceso bidireccional de adquisición de cultura y desarrollo de valores.

Un Modelo es una aproximación teórica útil en la descripción y comprensión de los aspectos interrelacionados de un fenómeno.El fenómeno sobre el que reposa la labor educadora institucional se relaciona directamente con el hecho de que las labores pedagógicas presentan desafíos continuos a los actores en el proceso educativo con el fin de buscar la evolución de los mecanismos de aprendizaje - enseñanza- aprendizaje, materializados en actitudes, en las prácticas pedagógicas y en el modo de abordar las estructuras curriculares en su conjunto. Para los estudiantes, el objetivo es ampliar sus horizontes de aprendizaje, para el profesor su labor



<sup>8</sup> BEILLEROT, Jacky. La formación de formadores. Universidad de Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas, 1996.

<sup>9</sup> Las secuencias didácticas como conjunto de actividades ofrecen una serie de oportunidades comunicativas, pero que por sí mismas no determinan lo que constituye la clave de toda enseñanza: relaciones que se establecen entre el profesorado, el alumnado y los contenidos de aprendizaje. ZABALA VIDIELA, Antoni. La práctica educativa. Cómo enseñar, Grao, 1977.

es generar nuevos y significativos aprendizajes, a partir de lo que el estudiante sabe, siente y le corresponde vivir.

De esta manera, un modelo pedagógico busca posibilitar la participación de los estudiantes en distintas actividades; establecer un clima relacional afectivo y emocional; promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos y establecer relaciones constantes entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos de los estudiantes, entre otras posibilidades. En síntesis, **el modelo pedagógico es la representación ideal del mundo real**. Es una construcción que se crea, es el resultado de un conocimiento.

**La pedagogía ha construido a partir de la historia una serie de modelos como representaciones ideales del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer, es decir, comprender lo existente.** Se debe advertir que estos modelos son dinámicos, se transforman y pueden ser imaginados para evidenciarse en el mundo real. En este sentido hay varios autores que presentan sus planteamientos al respecto **Porlan** señala la existencia de **cuatro modelos pedagógicos**. Descubre que dos de ellos enfatizan el eje **estudiante-conocimiento: modelo tradicional y conductista**; el tercer modelo es el espontaneísta que enfatiza el eje alumno- conocimiento. El cuarto modelo, crítico, prioriza el eje docente-alumno, considerando que, si bien el conocimiento es necesario, lo importante es la formación de la persona y que dadas esas condiciones, el conocimiento será adquirido en la medida de lo que sea necesario.

#### MODELOS PEDAGÓGICOS SEGÚN RAFAEL FLOREZ

**Por otra parte Rafael Flórez** clasifica los modelos en: **Modelo Tradicional, Modelo Conductista, Modelo Desarrollista y Modelo Social**. Cada uno de ellos recoge, por un lado, un bagaje y componentes del proceso docente educativo; y por otra parte, una serie de enfoques curriculares; dichos componentes y enfoques circunscriben cada modelo. Para Flórez, “los modelos pedagógicos tradicionales intentan más bien normativizar el proceso educativo que entenderlo, lo que no ocurre con los contemporáneos”.<sup>10</sup>

Los modelos que los pedagogos tradicionalmente han propuesto para la educación no pertenecen a ninguna de estas dos categorías de modelos, ya que su propósito expreso no es describir ni penetrar en la esencia de la enseñanza, sino reglamentar y normativizar el proceso educativo, definiendo todo lo que se debería enseñar, a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamento disciplinario, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes.

---

<sup>10</sup> FLÓREZ, Rafael. Evaluación Pedagógica y Cognición. Bogotá: Mc Graw Hill, 1999.



“Los **modelos filosóficos** son estrategias globales para reflexionar sobre todas las cosas reales e imaginarias”<sup>11</sup>. De ahí la amplitud y universalidad de los modelos que la filosofía crea para reflexionar sobre la totalidad. **El método dialéctico, el método histórico, el método estructural, pero hay una diferencia importante, una cosa es generar un método como estrategia general de reflexión y producción de saber sobre las cosas y los conceptos, como hacen los filósofos, y otra cosa es asumir el método como estrategia para reglar la transmisión y difusión de saberes y costumbres, como ha hecho la pedagogía tradicional.** El **carácter normativo** diferencia los modelos tradicionales en su esencia de los modelos de conocimiento propios del saber filosófico o del saber científico.

**En este sentido, los modelos pedagógicos pueden y merecen ser objeto de análisis mediante métodos sistemáticos y rigurosos de conocimiento.** Las concepciones pedagógicas han recibido múltiples clasificaciones que dependen en gran parte del eje de formación predominante en los investigadores, así los **filósofos educativos** diferencian los modelos pedagógicos, principalmente, por las metas axiológicas por lograr en los estudiantes. Los **sociólogos y psicoanalistas** los discriminan según el tipo de relación autoritaria o no entre maestro estudiante, o también según el tipo de institución preconizada en cada modelo. Los maestros ponen énfasis en los procedimientos didáctico-expositivos. Los sicólogos en el concepto de desarrollo de los niños, y tanto el pedagogo tradicionalista como el técnico, con la ayuda de la psicología asociacionista, se preocupan por los contenidos, por el tipo de información, destreza, hábitos y conductas que hay que grabar en los estudiantes, de carácter clásico humanista para los primeros o de carácter tecnicista para los segundos.

En todo modelo existen formas particulares en los que se interrelacionan ciertos parámetros:

- **Primer parámetro:** las metas siempre han estado presentes en todos los pedagogos.
- **Segundo parámetro:** relación maestro estudiante, el que enseña con otros que aprenden.
- **Tercer parámetro:** como se enseña eficazmente: el método.

---

<sup>11</sup> Ibid.

- **Cuarto parámetro:** los contenidos que enseñar, para ello se formula todo un desarrollo conceptual mostrando como el contenido de la enseñanza no debe estar prediseñado, prefabricado o impuesto, sino que el estudiante había que darle la oportunidad de experiencia, o sea, que los contenidos los fuera construyendo el mismo, de acuerdo con sus propios intereses y necesidades.
- **El quinto parámetro:** procesos de desarrollo, en el que se inscriben las diferentes etapas del aprendizaje en consonancia con el desarrollo del individuo.

Todos estos parámetros son invariantes, pero la forma como se asumen varía de acuerdo con los diferentes valores que se inscriben en los contextos socios históricos y culturales, se da origen así a múltiples combinaciones dinámicas que más adelante se llamarán modelos pedagógicos

**Los cinco elementos mencionados anteriormente, constitutivos de toda** teoría pedagógica, son los parámetros que se articulan coherentemente bajo la forma de un enfoque o modelo pedagógico; ellos sirven para enriquecer y dar sentido pedagógico a cada estudio particular sobre las preconcepciones o sobre la resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias.

Cada uno de los cinco parámetros mencionados sólo se comprenden como una variable que asume diferentes valores dependiendo del enfoque pedagógico que la define y cada parámetro no se define aisladamente sino en relación con los demás. En este sentido una variación mecánica en uno de los parámetros no conlleva la reestructuración de todo el modelo pedagógico, es necesario remodelar las relaciones con los demás parámetros para lograr transformar todo el modelo.

**Las metas de formación:** en un plano cartesiano las metas de formación se mueven entre dos ejes o polaridades de tensión: la formación del estudiante como adquisición y asociación de conductas en **el polo conductista, que implica para la enseñanza de las ciencias una programación de aprendizajes y dominios puntuales de destreza e información; y en contraposición la formación de habilidades y competencias para pensar, en el polo más constructivista,** **compromete** la enseñanza de las ciencias con cambios mentales estructurales en el abordaje de los problemas y su conceptualización teórica.

El otro eje o vector de las metas de formación se mueve entre dos polaridades, la del desarrollo y la de la competencia individual frente a la meta de **formación de competencias sociales, comunicativas y de cooperación**. El aprendiz de científico puede someterse a pensar (desde la comunidad de especialistas) que

una persona nunca llegue a pertenecer a un modelo puro de formación, sino más bien a la consideración de la formación de competencias complejas que correspondan con las de un profesional pensante y creativo que interactúa interdisciplinariamente para solucionar sus compromisos laborales y vitales. Estas cuestiones desbordan el campo específico de las ciencias experimentales, máxime en la contemporaneidad, en la que disponemos de conceptos y teorías pedagógicas experimentadas, pero incapaces de resolver de forma global los problemas de la enseñanza.

### 1er Parámetro: LAS METAS DE FORMACIÓN<sup>12</sup>



**El concepto de desarrollo del estudiante:** ignorado o mantenido implícitamente por la mayoría de los docentes se mueve también en un plano cartesiano entre dos vectores: el primero de ellos discurre entre el desarrollo que se gana paso a paso, por asociación de aprendizajes **puntuales, frente al otro polo que define el desarrollo como cambios mentales estructurales, ya sea como cambio de etapa, o de cosmovisión.** El segundo eje considera el desarrollo como un proceso espontáneo, natural, interior y autodirigido, frente al otro polo de tensión que considera el desarrollo igual al aprendizaje inducido desde afuera, por los adultos y el medio ambiente sociocultural. Es natural que la enseñanza de las

---

<sup>12</sup> Fuente de la gráfica: FLÓREZ Rafael. Resumen: pedagogía y enseñanza de las ciencias. (On line). Curso de Evaluación del Aprendizaje. Universidad de la Salle. (Citado enero de 2005).  
[http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev\\_ensen\\_pedag.htm](http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_ensen_pedag.htm)

ciencias sufra y se modifique según el polo de tensión en que se ubique el profesor en cualquiera de estos dos ejes.

### CONCEPTO DE DESARROLLO DEL ALUMNO<sup>13</sup>



**Las experiencias y contenidos formativos:** permiten y orientan el diseño de la enseñanza o currículo de maneras muy diversas, según la manera como el docente relacione la lógica del estudiante, con la lógica de las ciencias. El otro eje de este tercer parámetro permite variar el currículo según que se diseñe partiendo de los libros y de los principios científicos, diferente al currículo que parte de la vida cotidiana, de las necesidades e intereses vitales de los estudiantes.

### EXPERIENCIAS Y CONTENIDOS FORMATIVOS<sup>14</sup>



<sup>13</sup> Ibid.

<sup>14</sup> Ibid

**La relación pedagógica**, el cuarto parámetro permite regular la relación maestro estudiante, de manera muy diferente dependiendo de si se centra en la transmisión del conocimiento científico que domina el profesor, o en las ideas, talentos, inquietudes e intereses previos de los estudiantes sobre la materia objeto de enseñanza. Y naturalmente cambia la comprensión de la relación maestro estudiante si ésta se halla mediatizada por el saber cultural y comunitario del que el estudiante y la comunidad son protagonistas, a diferencia de la situación de enseñanza centrada en el saber académico exclusivo del profesor.

### REGULACIÓN MAESTRO ALUMNO<sup>15</sup>



**Parámetro técnico- didáctico:** Finalmente el quinto parámetro pedagógico necesario para enmarcar la comprensión, el diseño y la ejecución de la enseñanza, fluctúa también entre dos ejes cada uno con sus respectivas polaridades: si la enseñanza está centrada en los contenidos científicos, las técnicas de enseñanza deben derivarse de la especificidad del contenido respectivo; pero si se centra en las habilidades y competencias del estudiante son estas competencias de pensar, argumentar, proponer o sentir las que sugerirán el tipo de técnicas que han de utilizarse.

Igualmente en el otro eje de este parámetro, las técnicas de enseñanza cambiarán según se conciba como un proceso presencial unilineal profesor estudiante, en vez de un proceso comunicativo interactivo y multidireccional que requiere un nuevo tipo de tecnologías digitales e interactivas. Como puede observarse, el cambio de técnicas no implica cambio de enfoque o de modelo pedagógico. Hasta en el modelo más tradicional de la enseñanza de las ciencias se puede incorporar la informática y sus computadores, sin que por ello se transforme el enfoque pedagógico tradicional.

<sup>15</sup> Ibid.

### MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA<sup>16</sup>



La integración de estos cinco parámetros y la definición de sus énfasis y polaridades de tensión simultánea y articulada en todos los parámetros, genera posibilidades divergentes de concebir la educación en ciencias como una educación conductista, constructivista, experiencial o social. La enseñanza de las ciencias se abre entonces a nuevas líneas de comprensión del proceso de formación de la persona, que implica la formación humana, estética y ética del hombre investigador, como un ser responsable de sí mismo, y del conocimiento que produce para beneficio y regocijo propio, de la comunidad científica y de la humanidad.

Los cinco parámetros pedagógicos descritos, esenciales a cualquier teoría pedagógica no son más que la concreción de principios pedagógicos fundamentales que comparten los pedagogos contemporáneos a pesar de sus diferencias.

En efecto, ¿Cómo es que un docente de determinada área selecciona los contenidos y las experiencias científicas para la enseñanza? ¿Con qué criterios puede realizar esta selección sin metas de formación claras? Por supuesto la formación de los jóvenes no es objeto de estudio para las ciencias naturales; Y ¿Cómo ordenar los contenidos y conceptos seleccionados, con qué secuencia, cómo dosificarlos y traducirlos al lenguaje y a la lógica de los estudiantes? Porque la lógica de los aprendices no es igual a la de las ciencias. Y los aprendices son sujetos para la pedagogía, no para las ciencias experimentales.

---

<sup>16</sup> Ibid.

Y cómo podrá el docente generar una verdadera enseñanza sin interactuar con los estudiantes, sin partir de sus ideas y experiencias previas, ni tener en cuenta las competencias esperadas por los estudiantes y la comunidad de que hacen parte. Sobre todo cuando las expectativas sobre la enseñanza no es tanto ni solamente reproducir la comunidad científica ni formar el interlocutor competente dentro de la comunidad de especialistas, a la que quizás los estudiantes nunca lleguen a pertenecer, sino más bien contribuir a la formación de competencias del profesional pensante y creativo que interactúa interdisciplinariamente para solucionar sus compromisos laborales vitales. Estas cuestiones desbordan el campo específico de las ciencias, no deberían resolverse con el simple sentido común en la época como la contemporánea, en la que se dispone de conceptos y teorías pedagógicas experimentales y capaces de resolver los problemas de la enseñanza

Al respecto Eloisa Vasco afirma que una didáctica reducida al método, procedimientos y técnicas instrumentales de enseñanza de una ciencia sería *un monstruo repugnante que amenaza devorar la actividad del verdadero profesor*. Igualmente Arboleda declaraba: *La concepción instrumentalista de la didáctica impide pensar las condiciones de posibilidad de estas técnicas en relación con la naturaleza de los objetos enseñados, con las características cognitivas que movilizan en los estudiantes y con la interacción profesor-estudiante-saber*. En consecuencia los docentes no solucionan sus problemas de enseñanza mejorando sus técnicas de formulación de problemas, de dinámica de grupos, de manejo de información, de utilización del computador en las clases o suministrando fuentes de información para que los estudiantes consulten ni elaborando mejor los exámenes. El problema de la enseñanza de las ciencias es un problema pedagógico que sólo se resuelve con conceptos pedagógicos claros. Se pueden lograr avances técnicos y de motivación en los estudiantes, y mejores y más complejos aprendizajes, pero sin perspectiva pedagógica estas mejoras en el aprendizaje son accidentales. El contexto cultural es determinante del éxito del meta-aprendizaje

**Estudiantes y profesores deben entender y compartir los propósitos del meta-aprendizaje, necesidad de un soporte colectivo del profesorado. Necesidad de apoyo de expertos para animar y enriquecer la innovación. Necesidad de variedad de formatos de clases en que se incrementa la reflexión conciente de los estudiantes.**

- La motivación como motor de la reflexión.
- Necesidad de desarrollar una visión a largo plazo, más allá del aprendizaje, es decir la formación del pensar.

Hay que tener en cuenta que los grupos de profesores que omiten la pedagogía como orientación de su enseñanza, que incluso antagonizan con ella a nivel de consignas, frecuentemente lo hacen por desconocimiento e ignorancia. Pero cuando profundizan y experimentan con honestidad sobre la enseñanza, el aprendizaje y su gestión se termina reconociendo la necesidad de una perspectiva formativa a largo plazo, de una perspectiva pedagógica, pues de lo que se trata es de formar personas pensantes, deliberantes, creativas para este proyecto cultural que es vivir y convivir con felicidad, en el cual deben confluir la enseñanza y el aprendizaje.

Por supuesto la contradicción entre enseñar y aprender es una falsa polémica. La enseñanza no se puede confundir con la clase magistral tradicional, ya pasada de moda. **La verdadera enseñanza implica el aprendizaje, lo asegura, lo produce en ese acontecimiento interactivo entre estudiantes, profesor y saber, bajo la inspiración de algún enfoque pedagógico.**

**Los parámetros mínimos imprescindibles para articular, planear y diseñar una buena enseñanza son los siguientes:**

1. Las **metas educativas** que recogen las **expectativas socioculturales** de la nación y de la comunidad local en cada periodo histórico, las necesidades de desarrollo económico y del sector productivo y las regulaciones educativas de Estado nacional y local.

2. La **opción pedagógica por alguna teoría**, enfoque o modelo pedagógico que procese las metas educativas y las asimile en los conceptos contemporáneos sobre formación del hombre y su desarrollo, sobre el papel de la relación profesor-estudiante, la potencialidad formativa de ciertas experiencias de apropiación de ciertos contenidos cognitivos y volitivos, y las consecuencias metodológicas de cada enfoque pedagógico como estrategia de enseñanza. Desde la opción pedagógica se reconocen las experiencias educativas y afloran los núcleos del saber disciplinar según su poder formativo, se descubren las relaciones, los matices y relieves sintácticos, las secuencias y los caminos de búsqueda de aquellas dimensiones y secuencias de las ciencias que se consideran más formativas.

Por supuesto, desde la opción pedagógica gana sentido la observación de los estudiantes de manera objetiva para identificar en ellos aquellas condiciones objetivas de aprendizaje con miras a su formación.

**3- Las condiciones de aprendizaje de los estudiantes** , son rasgos sico-socio-culturales, que no se identifican en general y en abstracto como rasgos



demográficos, y estadísticos sino que descritos como el marco de la disposición de cada estudiante para experimentar y orientar su auto desarrollo y realizar su apropiación de una porción de saber con miras a su formación. Se trata entonces de condiciones para lograr tal aprendizaje en la perspectiva pedagógica explícita del desarrollo y la formación.

**4- El dominio reflexivo y epistémico de alguna área científica o disciplinar como alternativa de material pedagógico excelente,** una vez se descubra el potencial formativo y pedagógico de sus condiciones de enseñabilidad, según sus contenidos, sintaxis, organización y secuencia. La mirada epistemológica sobre la ciencia de parte del especialista no basta para identificar sus condiciones de enseñabilidad, pues estas últimas requieren además la perspectiva formativa y pedagógica. En este sentido un profesor sin opción pedagógica conciente no es un formador inteligente, aunque por el azar de la tradición pueda obtener algunos resultados "enseñando como a él mismo le enseñaron".

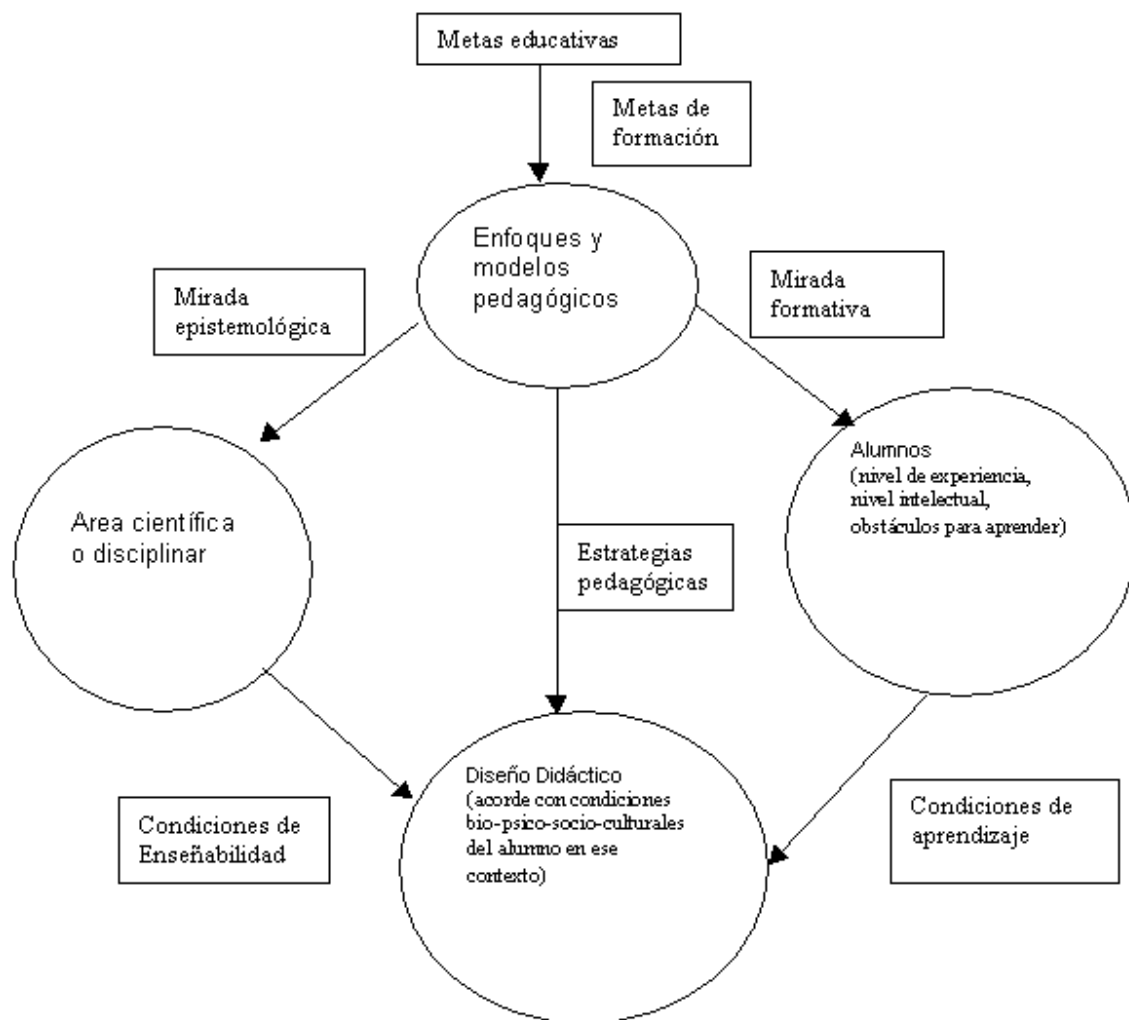
La conclusión es que no hay que confundir la lógica de las ciencias con la lógica del aprendiz. La estructura lógico-sintáctica de una disciplina como conocimiento objetivo y formal se parece poco a las imbricaciones subjetivas entre experiencias singulares y cotidianas, los estilos individuales del comprender, las vicisitudes cognitivas durante la vida del estudiante sedimentadas en intuiciones, ideas y conceptos previos.

**Label1** El movimiento intencional del aprendiz es personal y subjetivo, y no obstante una buena enseñanza le permitirá apropiarse creativamente del conocimiento "objetivo". Este proceso ocurre y se cualifica gracias a una mediación pedagógica inteligente denominada enseñanza, cuyo inicio se despliega en dos momentos previos al diseño mismo de la enseñanza: el momento de la mirada o perspectiva pedagógica sobre el contenido científico para identificar sus condiciones de enseñabilidad y el momento de la mirada pedagógica sobre los estudiantes para identificar en ellos sus condiciones cognitivas previas respecto de la ciencia que se les enseña, las que llaman los maestros "condiciones del aprendizaje" (sico-socio-culturales), pero identificadas específicamente para el tema de la enseñanza ya definida.

La siguiente es una representación esquemática de los parámetros de pedagogización de las disciplinas con miras a su enseñanza.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Ibid.



Antes de presentar los modelos pedagógicos que tradicionalmente se reconocen bien vale la pena hacer una corta alusión a las tres épocas de la educación, ya que en ellas se inscriben los diferentes modelos.

## **ÉPOCAS DE LA EDUCACIÓN**

### **➤ Primera época: Educación transmisionista (por imitación e intelección) para el trabajo colectivo**

Al principio jugó un papel importante el aprendizaje gregario, de simple imitación, basado en el imperativo de haz (hágalo) como yo, que debió servir como base de nuevos mecanismos de memoria. El predominio de la agresividad- se vuelve no solo necesaria sino incompatible con la evolución social fundada en la memoria colectiva y en el banco de la información de destrezas y tecnologías cuyos depositarios eran con frecuencia los viejos y los débiles. Si querían aprovechar las enormes ventajas de saber labrar la piedra y el hueso, de usar el fuego y cocinar los alimentos, tenían entonces que asumir la defensa colectiva no solo de las mujeres y los niños, sino también de los viejos y de los miembros “experimentados” que no siempre eran los más fuertes: había que moderar entonces la agresividad (aparece la moral), y surge un procedimiento nuevo la memoria social que permite estabilizar y desarrollar la población humana, caracterizando y cualificando diferencialmente al hombre hasta convertirlo en actor y protagonista de su propia historia.

Ese procedimiento nuevo de memoria como factor de progreso ya no podía reducirse a simple almacenamiento de información, sino que, a instancias del trabajo transformador sobre la naturaleza, el mismo procedimiento era una matriz combinatoria y un programa maestro de procedimientos estructuralmente capaces de reelaborar y producir una nueva información. Al principio eran los padres y mayores los que asumían la función educativa, para los niños y para todos, con miras a mejorar la producción comunitaria.

### **➤ Segunda época: Educación transmisionista, idealista y aristocrática (contra el trabajo productivo) . edad media (476 – 1492),**

**Con el desarrollo económico de los pueblos se fueron diferenciando minorías de élite que no trabajaban sino que más bien usufructuaban el excedente económico producido por el trabajo de la mayoría.** Comenzaron a surgir nuevas ideas que ayudaron a mantener esa situación sin romper la unidad de la población, cuyos portadores eran generalmente **miembros pertenecientes a las mismas minorías privilegiadas, convertidas en maestros sacerdotes que elaboraban y difundían ideas de la producción material, pero que de alguna manera brindaban a todos una cosmovisión necesaria que armonizaba y justificaba en la conciencia social de los individuos el nuevo orden de las cosas.** Desde entonces abunda la reflexión pedagógica acerca del

cómo de la educación. Desde la enseñanza de los vedas en la India (s VII a.C.), aparecían los pasos del proceso educativo y la preocupación por el método, como se desprende del siguiente fragmento:” 1. Avidez, por parte del alumno, de escuchar las palabras del maestro; 2. Entender las lecciones del maestro; 3. Captación y comprensión de las palabras del maestro; 4. Retención de lo que se oyó y entendió; y 6. Discusión con el maestro y con otros alumnos; y 7. Comprensión de las verdades más profundas que están por debajo y más allá de las dadas en las lecciones<sup>18</sup>

Es entonces, **en la segunda época cuando aparece un tipo de educación aristocrática dominante, cuyo fin era la formación del carácter a través de la enseñanza religiosa y moral** que encarnaba un cierto ideal trascendente, basado en el orden del universo, como creían los hindúes, o en la ejemplar esencia humana realmente existente en el mundo de las ideas, como lo creían los griegos, o encarnada en Jesucristo, como lo planteaba el cristianismo. Esta educación se complementó- a partir de la demanda de funcionarios públicos- con la formación literaria, oratoria, la formación clásica, memorística por tradición oral al principio y posteriormente a través del estudio de los textos y de autores, esta educación se fue empobreciendo durante mas de veinte siglos, se volvió libresca, formalista y artificiosa hasta llegar a reemplazar el arte de vivir por arte de manejar vocablos.

- Este tipo de educación no solo fue modelo de desarrollo durante la **edad media (476 – 1492)**, sino que a la inversa, el atraso social y económico influía decididamente sobre ella.

**A comienzos del capitalismo la burguesía** naciente se apropió de este mismo esquema educativo abandonando despectivamente a los plebeyos, a los humildes, a los aprendices y oficiales de los gremios el aprendizaje de los oficios.

- **El renacimiento (siglo XV y XVI)** y la reforma, aunque suavizaron la autoridad tradicional del maestro, en su conjunto, reforzaron paradójicamente, el mismo modelo educativo con su regreso a los originales, a las fuentes, a los clásicos(al griego y al latín) a la Biblia, y os colegios de la contrarreforma de los jesuitas y lasallistas se preocuparon aún más por la formación del carácter y la disciplina, los colegios mantenían una tradición en la que el catolicismo aparecía como una verdad intocable.

---

<sup>18</sup> MYERS, Eduard. La educación en la perspectiva histórica. Fondo de Cultura Económica, 1996.

➤ **Tercera época: Educación para la vida (improducción social)**

A partir, de la revolución **industrial (segunda mitad del siglo XVIII y primera del siglo XIX )**- desde que se difundió la aplicación de la máquina a vapor a la producción- y de la revolución francesa, se inicia en el siglo XIX un nuevo tipo de educación para la producción social (material espiritual), inicialmente subordinada a la ideología del modelo tradicional humanista, pero luego poralizada por la clase trabajadora en ascenso, formada en la producción colectiva y en gran escala, portadora de un régimen revolucionario a instancias de su aspiración de convertirse en dueño colectivo, en propietario socialista. La formulación propiamente pedagógica iniciada por Herbart y Pestalozzi adquiere impulso en el movimiento de la Escuela Nueva que rompe con la retórica tradicional, con la formación coactiva del carácter a través de la disciplina (y de las disciplinas clásicas), con el autoritarismo magisterial y la sumisa pasividad del niño, en lugar se propone volcar la educación hacia y la producción social (Dewey), con la perspectiva de crear una humanidad única y pluralista y neoliberal desmerece la competencia individualista y la alineación consumista. Entonces se plantea históricamente la posibilidad de preparar para la vida cultivando el espíritu colectivo y la responsabilidad socio cultural: la meta es un individuo pleno para una sociedad plena (Makarenko)

A partir de estas tres épocas de la educación se plantean, según Rafael Flórez, los modelos pedagógicos que tradicionalmente se han conocido: **El modelo pedagógico tradicional, El transmisionismo conductista, el desarrollismo pedagógico y la Pedagogía socialista.**

**TIPOS DE MODELO PEDAGÓGICO Y SUS CARACTERÍSTICAS**

Modelo	Enseñanza	Métodos	Maestro	Aprendizaje	Formación
<b>Tradicional</b>	Conocimientos y valores acumulados, verdades acabadas, contenidos disociados de experiencias y Realidades	Verbalista Academicista Memorización	Transmisión	Autoritario Memoria Voluntad Repetición	Carácter religioso Humanismo Razón Carácter moral
<b>Conductista</b>	Transmitir saberes	Fijación y control del objetivo	Transmisor	Cambio de conducta Estímulo, Conducta, Estímulo	

<b>Progresista</b>	Escuela Nueva Preparar para la vida	Pragmatismo	Facilitador Mediador	Acción como condición del aprendizaje	
<b>Cognosctivista y/o Desarrollista</b>	Variante de la Escuela. Nueva.		Orientar con base en el desarrollo del estudiante	Manifestación de procesos cognitivos. Modificación sucesiva de instructivos cognitivos	
<b>Crítico social</b>	Escuela	Críticos	Capacitación	Lenguaje crítico. Lenguaje de posibilidades	

Elementos que se interrelacionan:

- Metas educativas
- Contenidos
- Relación profesor - estudiante
- Métodos de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje
- Desarrollo
- Tipo de institución.

### 1.5 ENFOQUE

Cuando se hace uso de este término hay referencia a la física y en particular a las propiedades ópticas. La estructura básica es la relación existente entre el punto focal de la visión y el objeto que se pretende visualizar.

Esta relación establece un campo límite según el cual, a determinada distancia, el punto focal puede captar una determinada extensión y con un determinado grado de precisión, y dejar por fuera de la posibilidad de visión a otro campo de objetos.

En el marco de ciertas teorías cuyo efecto explicativo es divergente, se hace confuso el planteamiento situacional de sus alcances para la comprensión de los fenómenos y sus relaciones, por la denominada potencia de la teoría que explica la amplitud de alcance de su significación.

El término enfoque se usa para establecer el grado de precisión predictiva, descriptiva o explicativa que se le asigna a una determinada teoría en relación con un fenómeno o conjunto de fenómenos para delimitar sus alcances.

➤ **Enfoque pedagógico**

En este contexto, se entiende por enfoque pedagógico el énfasis teórico conceptual que plantea una teoría educativa del cual se desprenden implicaciones para los diferentes componentes de un modelo pedagógico.

Se establece el enfoque pedagógico cuando al referirse a una teoría respecto de un problema, proceso o resultado educativo, se determina la manera como esta teoría incide en la comprensión o predicción que el objeto de estudio se puede hacer, y con base en dichos alcances se caracteriza la manera como puede proceder a partir de los principios de dicha teoría, ya sea en el campo de la enseñanza, ya sea en el campo institucional o en el campo de los agentes y sus relaciones en un proyecto educativo

Conviene presentar, de manera sucinta, un recuento de la historia de la educación de la edad antigua y media que permita analizar, desde el ámbito social, político, religioso, científico, la estructuración de las teorías y modelos pedagógicos en la edad moderna y contemporánea.

➤ **Recuento sobre la historia de la educación en la edad antigua y media**

**El proceso educativo en la sociedad primitiva es corto, simple y natural, se inicia con la crianza maternal,** dura cuatro años hasta que el niño sabe caminar y comunicarse oralmente; se es adulto en plena pubertad y la muerte llega con frecuencia antes de los treinta años de edad. La educación social está formada por juegos infantiles, la ayuda de los mayores en las tareas de aprendizaje, especialmente de los ritos religiosos y su epílogo es el entrenamiento superior que finaliza a los doce años de edad. Es una educación espontánea, ya que no existe ninguna institución que la imparta y es espontánea por cuanto cada miembro incorpora todo lo que es posible recibir y elaborar. Como no existe la figura del maestro ni de la escuela, no existen objetivos ni propósitos educacionales formales sino que la educación se reduce a un conjunto de aprendizajes supervisados informalmente por los mayores, que se **reducen a la destreza manual y la capacidad física, para satisfacer las necesidades básicas, las cuales están encaminadas a mantener la supervivencia del colectivo.**

No existían los conocimientos científicos, ya que no había ciencia, pero en todos los pueblos **había una cultura milenaria que se transmite oralmente de generación en generación,** la cual se va enriqueciendo lentamente. **El conocimiento técnico es abundante ya que se aprende haciendo las cosas y practicando una y otra vez:** para el cultivo, para la pesca, para la defensa, para la construcción de instrumentos. Aparecen los bailes, los cantos como expresión

del arte así como también se expresa en dibujos en dibujos rústicos y primitivos como era la sociedad toda.

**El prototipo de hombre es esta sociedad está representado por el cazador experto, que busca y logra vencer al animal con su fuerza,** astucia y armas de la época: hacha, lanza, flecha y piedras. Cuando regresa victorioso a la aldea o tribu, ésta se viste de gala y celebra el acontecimiento.

En el **esclavismo**, se inicia la historia escrita de la humanidad y la vida urbana. Se puede tomar como punto referencial a la ciudad de Atenas en el período de mayor bonanza. También puede tomarse a Egipto o Persia, unos 30 siglos ante de nuestra era, o bien al Roma imperial. Aparece la agricultura que logra avanzar con las técnicas de cultivo y riego, y la cría animal, apoyadas en los primeros instrumentos de metal. Así se comienza a producir excedentes que se almacenan para el invierno, cambiarse en trueque por otros productos o venderse en comunidades vecinas. Esto induce a la división del trabajo entre administradores y productores directos, lo que obliga a la creación de la escritura y sistemas de numeración para registrar y controlar las operaciones económicas, se inventa la moneda, armas cada vez más mortíferas que ya no sólo se usan en la caza sino en la defensa y el ataque entre hombres; se utiliza la religión para dominar a los ignorantes y la consecuencia directa es la explotación de unos hombres por otros. Crecen las ciudades, rodeadas de haciendas, que son el foco del progreso y va apareciendo un sector social sin privilegios distinto al esclavismo compuesto por maestros, artesanos y comerciantes.

**Se divide la sociedad en dos clases adversarias: la minoría gobernante y su familia que se hacen amos de las riquezas y en la acera de enfrente,** la mayoría, que realiza el trabajo físico y productivo, la cual es despojada del fruto de su trabajo y convertida en esclavos. Aparece un sector no esclavo pero sin privilegios conformado por los artesanos, comerciantes y los maestros. Se produce la especialización en el trabajo: sacerdotes, escribanos, agricultores, criadores, mineros, comerciantes, maestros. La educación formal es exclusiva para los mejores segmentos de la sociedad, la aristocracia y la educación informal para los sectores no privilegiados. La clase dominante utiliza todas las ventajas para mantener sus privilegios y evitar compartirlos con sus adversarios de clase. Se crea así el ejército y la figura del Estado onnipotente como instrumentos coercitivos y de control; se inventan las leyes y los impuestos, y se utilizan el temor a los dioses y la educación como medios de dominación a la juventud y al resto de la sociedad.

La **clase dominante funda su propia democracia** en la que los ciudadanos libres tienen privilegios y derechos, mientras el resto de la población es obligada en forma inclemente a trabajar en condiciones deplorables. Los poderosos usan la



guerra, las deudas para aumentar su riqueza en esclavos y tierra, teniendo cada vez más el oprimido, la conciencia clara sobre la opresión. Aparecen los primeros levantamientos y las rebeliones que pone en peligro la existencia de esta sociedad en el cuadro mundial.

El sistema esclavista produjo grandes legados civilizadores a la humanidad, consecuencia de la explotación de mano de obra esclava, los adelantos técnicos en sectores como la agricultura, la guerra y el transporte, la expansión del comercio y el perfeccionamiento del sistema social. De esta manera, los ricos pueden delegar la producción directa de bienes y dedicarse al gobierno, las artes, la filosofía y al disfrute del ocio. Así se explican las grandes culturas de Egipto, China, Grecia y Roma así como de los aztecas, incas y mayas. Las pirámides, el Partenón Griego, el Coliseo Romano, la Muralla China, el Machu Pichu dejado por los incas o las grandes esculturas aztecas.

En el **esclavismo aparece la figura del maestro**, que proviene inicialmente de la clase rica y enseña por deleite personal a los hijos de familiares y amigos más íntimos, la lectura, la escritura y el sistema de numeración. Posteriormente aparece el maestro procedente de los artesanos o pobres, que cobra por enseñar a los niños hijos de los ricos o bien instruye en su casa o escuela a grupos de niños menos ricos. La educación intelectual, moral y física, es para el rico mientras la educación fragmentada y parcial es para el pobre. Para el hijo varón del rico está a su disposición: la nodriza, la aya, el tutor, la escuela, la vida social y los viajes. No obstante, por cuanto el sistema social esclavista descansa en la explotación de unos hombres por otros, en la conquista de unos pueblos por sus vecinos, los recursos de la educación tienen como propósito fundamental a la formación militar, como aspiración legítima de la cúpula dirigente.

El **varón aristócrata**, en la Atenas de Pericles (498-429 a.C.), después de la educación familiar de los primeros siete años inicia la **Paideia**, segunda etapa educativa, que incluye un largo aprendizaje hasta la adolescencia. La educación femenina por el contrario es reducida pues, se limita a aprender, sin salir del hogar a hilar, coser, tejer, cantar coplas religiosas y las tareas propias de madres sumisas y abnegadas. Sólo las hetairas o prostitutas, provenientes de segmentos sociales libres no privilegiados, pueden optar por una educación similar a la impartida a los varones. Sin embargo, la sociedad esclavista no sólo crea el Estado, la escritura, la numeración y la escuela, además de otros importantes logros, sino que abre la posibilidad de que algunos miembros de la aristocracia se dediquen a labores de reflexión, hermenéutica y al ocio útil. Dichas labores permiten la aparición en escena de filósofos tales como Sócrates (469-399 a.C.), Platón (428-348 a.C.) y Aristóteles (384-322 a.C.) así como un grupo de escritores, científicos y artistas.

**En la escuela militar ateniense, fundada en el siglo III a.c., se inicia la** educación formal avanzada, la cual tenía como objetivo primordial la formación del hombre ideal de la sociedad, el guerrero o militar, arquetipo del poder de la clase dominante. También funcionaron escuelas especializadas, generalmente privadas, en otras sociedades esclavistas, las cuales forman sacerdotes, funcionarios públicos y filósofos en Judea, China y Atenas, respectivamente. Estas escuelas a diferencia de la escuela militar griega egipcia o romana, no influyen en las decisiones estatales.

**En la sociedad feudal producto de la influencia de la Iglesia, fuerza** espiritual vital y gran propietaria de latifundios, y de la clase media emergente, aparece un sistema educativo de carácter múltiple con propósitos y objetivos antagónicos como consecuencia de la pugna de los principales sectores sociales. El niño de la aristocracia, recibe una preparación intelectual superior que lo forma para las funciones más prestigiosas de la sociedad. En cambio, el hijo del siervo, no recibe instrucción escolar y está condenado, a aprender de sus padres la destreza manual para participar en las labores de producción y a asistir a la iglesia con frecuencia donde se le enseña a ser humilde y resignado con su destino.

Sólo aprende oraciones, cantos religiosos y leyes divinas. Como se puede deducir de lo anterior, **la Iglesia centraliza todo lo relacionado con la educación formal mediante la creación de escuelas parroquiales, monacales y episcopales,** que tienen hoy sus equivalentes en las actuales escuelas primarias, media y superior. Las estrategias de enseñanza descansan en el trabajo manual y en el aprendizaje memorístico; la mayor parte del tiempo se dedica al estudio religioso, se practica el castigo corporal y el idioma oficial de la enseñanza es el latín.

**En la sociedad feudal, la burguesía como clase social,** adquiere la fortaleza necesaria para oponerse al proyecto educativo de la Iglesia, irrumpiendo con la fundación de las denominadas **escuelas municipales,** las cuales son instituciones seculares, sin control eclesiástico ni estatal y dirigido hacia sus particulares intereses. En dichas escuelas se enseña lectura, escritura, aritmética incipiente para el comercio, y nociones de religión para atenuar los ataques de sus enemigos de clase. De esta manera, la incipiente burguesía paulatinamente va obteniendo poder político y económico, que utiliza hábilmente para ir diseñando un sistema educativo acorde a sus intereses y formar así, a las nuevas generaciones. **Las escuelas municipales, las escuelas gremiales y las universidades** conforman la columna vertebral de la educación burguesa. La Universidad que posee sus antecedentes en las academias y escuelas de la antigüedad, nace para el estudio racional y científico de las disciplinas, y para otorgar títulos profesionales a los jóvenes que logren finalizar exitosamente sus estudios.



Las universidades de **Salerno y Bolonia**, fueron dos arquetipos que nacen en el siglo XII, por iniciativa de un conjunto de jóvenes ricos con deseos de aprender, que se asocian para acordar con algunos maestros a los cuales pagan para que les enseñen pero imponiendo sus criterios. "Para ser Rector-estudiante en la Universidad de Bolonia, se necesitaba ser clérigo, tener 24 años de edad, estar en quinto año y vestir traje talar" (Tünnermann, 1996: 25). Una vez que el prestigio de las universidades crece y se consolida, los maestros adquieren privilegios similares a los discípulos, el Estado y la Iglesia, observadores del acontecer social, se interesan en su control ideológico. Para dicho fin, les conceden ayuda financiera y privilegios con la condición de designar las autoridades universitarias. Esto explica que las universidades creadas en siglos siguientes como los casos de París, Oxford y Salamanca, entre otros, llevan la impronta Papal, de los reyes o emperadores, en las cuales se va deteriorando el ejercicio abierto y democrático e imponiéndose el poder autoritario. La enseñanza universitaria se hace dogmática; esta última permite la discusión pero siempre bajo égida orientación de las sagradas escrituras, motivo por el cual el discurso docente no podía sustentarse en la realidad.

# CAPÍTULO 2.

## TEORÍAS PEDAGÓGICAS

### 1. CONCEPTUALIZACIONES SOBRE EL MOVIMIENTO DE ESCUELA NUEVA

#### 1.1. ANTECEDENTES

El movimiento de renovación pedagógica conocido como Escuela Nueva surge en el siglo XIX, aunque se puede encontrar ya algunos de los elementos que caracterizan este movimiento desde el Renacimiento, es decir, desde el siglo XVI.

Así por ejemplo, autores como Erasmo de Róterdam (1512), ya afirmaba con respecto a la educación, que el conocimiento de las cosas es más importante al de las palabras, es anterior en el tiempo, Francoise Rabelais (1532), por su parte sostenía que la ciencia sin conciencia no es más que ruina del alma, Michel Eyquem señor de Montaigne (1580), llegó a afirmar que hay que educar el juicio del estudiante más que llenar su cabeza de palabras.

**Durante el siglo XVII, se planteaban nuevas formas de conocer. Descartes en su Discurso del Método** recomendaba no admitir nada como verdadero, si no se ofrece como evidente, mientras que Fénelon señalaba la necesidad de enseñar de manera diferente aprovechar la curiosidad del niño, emplear la instrucción indirecta, recurrir a la instrucción atrayente, diversificar la enseñanza.

Pero es en el siglo XVIII con la publicación del Emilio de Jean Jacques Rousseau (1762), en el que el niño aparece como centro y fin de la educación se inicia una nueva doctrina pedagógica.

#### 1.2 FUENTES HISTÓRICAS DE LA ESCUELA NUEVA

De siglo en siglo, a partir del **Renacimiento** siglo XI y XVI , se alzan voces para protestar contra las insuficiencias de la pedagogía tradicional. Son las de Erasmo,

de Montaigne y Rabelais, las de Fénelon y de Descartes, la de Rousseau finalmente, la más elocuente y más **decisiva**.

**En este sentido el hecho de que la cultura se resuma en adquisiciones de tipo memorista los inquieta:** unos destacan el **peligro que representa el saber cuando no se respalda en la comprensión**; otros se muestran sensibles al hecho de que lo impreso aparta el espíritu de lo real; algunos estiman que lo esencial no es saber, sino juzgar adquirir convicciones personales. Rousseau, por su parte, ve en el interés y en la utilidad el motor psicológico de la instrucción. Unos y otros manifiestan afecto por el niño y no admiten que se le trate con brutalidad, ni siquiera por su bien. Todos, sin exceptuar a Rousseau, conciben la pedagogía únicamente en sus nexos con la antigüedad y comulgan, a veces con fervor, en el culto de las letras. Sólo difieren, en general, los medios por los cuales procuran encaminar al niño.

Debe decirse también que se comprueba una unanimidad en cuanto a la búsqueda de una verdadera pedagogía teleológica y su reflexión los lleva naturalmente al conocimiento del niño. **La pedagogía que se elabora, contra la opinión general, es activa, intuitiva; vivida en la libertad.** Llama a menudo a una colaboración activa entre el maestro y estudiante, se dirige ante todo a la inteligencia que querría desarrollar y formar: esta orientación es particularmente clara en Montaigne. Se trata, de facilitar los esfuerzos del niño, de aguijonear su curiosidad, de presentarle las nociones en forma atractiva. Así tiende a brotar el conocimiento psicológico que con Rousseau hará mucho más que aflorar. Ningún progreso decisivo puede lograrse mientras la acción no se funde en un conocimiento suficiente la manera de ser y de pensar del niño.

**Es así como la pedagogía toma un nuevo giro: en vez de exigir la adaptación del niño a las normas educativas, son estas normas las que se modifican en función del niño.**

Sobre el problema de la educación femenina, los reformadores e innovadores se mantienen tímidos y reservados. El hecho es importante para apreciar ciertas ideas actuales en pedagogía. Puede pensarse que la igualdad de los sexos ante la cultura ha progresado muy poco hasta estos días en que subsisten todavía, sin hablar de los prejuicios y del peso de la rutina, muchos problemas sin solución. **Los autores ven en la mujer un ser encantador, respetable y amable, pero cuya inferioridad respecto del hombre es un hecho evidente.** Paradojalmente es quizá Erasmo, el más antiguo, el más favorable a la instrucción femenina, Y todavía hace la salvedad de que es para que eduque mejor a sus hijos y se asocie a la vida intelectual de su marido.

En definitiva, es forzoso observar que la idea de una enseñanza popular, se podría decir democrática, no aparece en ningún momento en los autores que se han citado. **Todos ellos están ligados a las estructuras económicas, políticas y sociales de sus tiempos de tal manera que no conciben la educación sino como un privilegio de las clases superiores:** casi todos, para expresar sus puntos de vista sobre el tema, tienen necesidad de ese personaje al servicio de la alta burguesía Y de la nobleza que se llama preceptor. El mismo Rousseau, para comodidad de su exposición, imagina que Emilio será un huérfano, rico y noble, y que él, Juan Jacobo, habrá de ser su preceptor. Está de más decir que no se encuentra en esto motivo alguno de escándalo ni de asombro, pero el hecho permite apreciar cómo la jerarquía de la cultura está enraizada en la jerarquía social.

### 1.3 PRINCIPIOS DE LA ESCUELA NUEVA

#### ➤ El puerocentrismo

La psicología científica y en particular la parte de ella que concierne al niño, abre el camino de este modo a una era pedagógica relativamente novedosa en la que el acento se pone **fuertemente sobre el niño**; en otras palabras, inaugura la era del puerocentrismo satisfaciendo las intuiciones de Rousseau.

Sin duda hubo en cada período de la historia personas inteligentes para denunciar las insuficiencias de un sistema que sojuzgaba al pequeño al que pretendía servir. Se puede afirmar que el amor al niño, concebido como virtud pedagógica, no es fruto de la época moderna. La famosa férula de los antiguos, vistas las cosas de cerca, no debe confundirse con el látigo; integra una especie de dialéctica disciplinaria de esencia religiosa y en principio no debía administrarse, sino como último argumento. De igual modo, si se examinan con serenidad y atención los sistemas pedagógicos del pasado, se llega a decir que la dedicación y el sentido de la organización de los fundadores de escuelas, especialmente a partir del siglo XVII, garantizaban cierta adaptabilidad a los niños.

De esta manera cuanto más avanza la ciencia, multiplicando los puntos de vista y afinando sus métodos, más se va haciendo posible construir con trazos positivos lo que se llama psicología del niño, a sí mismo la noción del moralismo y las teorías simplistas del sensualismo y del asociacionismo se esfuman.

**En otras palabras: se deja de creer que el niño es un adulto a escala reducida, que la humanidad se divide en buenos y malos y que la conquista del equilibrio del adulto se logra mediante aportes exógenos. Lo que la psicología muestra, por el contrario, es la realidad de ese otro ser autónomo**

que es el niño: su «espíritu absorbente», su dinamismo psicológico, su equilibrio funcional, la originalidad de su pensamiento, el significado de las necesidades que experimenta a medida que atraviesa los estadios de su desarrollo. Incansablemente repetidas por varios autores, estas verdades van penetrando poco a poco en los espíritus hasta el grado de provocar mala conciencia en quienes las recusan Y de precipitar en una oposición agresiva a quienes se niegan a adherirse a ellas.

### ➤ Primado de la psicología

¿La educación nueva se cimenta sobre la ciencia psicológica?<sup>19</sup> En la medida en que se impone la obligación de tener una imagen justa del niño, se crea la de estudiarlo en todas las formas posibles. Lo que atraerá su atención en primer término es el escolar más que el niño, y en todo caso el niño en la individualidad mucho más que en el hecho social que nace de la reunión de niños o de los lazos interpersonales que tejidos entre los niños y que también alcanzan a las personas mayores.

En esto, por otra parte, es reconfortante: los padres que confían a su hijo o a su hija a los educadores nuevos reciben en principio la garantía de que nunca se los ahogará en la masa indivisa de una clase colectiva, sino que cada uno retendrá la solicitud lúcida y afectuosa de su educador.

Es igualmente una escuela activa. La actividad tratada se inspira en la ley fundamental de la educación funcional conforme a la cual la función crea el órgano, y más precisamente en las reglas generales de la conducta humana. Una escuela, no es escuela activa porque en ella se cumpla trabajo manual, ni porque en ella se muestren objetos, ni tampoco porque se interroge mucho a los estudiantes o se empleen para instruirlos medios audiovisuales refinados<sup>20</sup>... Será una «escuela activa» únicamente en la medida en que utilice con fines educativos el haz de energía que emana del niño.

### ➤ Mutación del papel del maestro

En la escuela nueva, el papel del maestro cambia considerablemente, hasta se modifica por completo. Tradicionalmente era instructor, docente, preceptor: ahora queda reducido a funciones más modestas. Se le define a veces como «entrenador», a veces hasta como «acompañante», y es sobre esta última tarea que insiste Roger. Cousinet cuando define de este modo la auto educación:

---

<sup>19</sup> Ferrère: declara que la educación nueva no es más que la educación basada en la psicología del niño.

<sup>20</sup>Ibid.

Conjunto de los medios con cuya ayuda el niño, más o menos auxiliado por el educador, dirige por mismo su propio desarrollo.<sup>21</sup>

Es por ello que los maestros de la Escuela Nueva tienen por principio considerar al niño no como un vaso que se trata de llenar, sino como una fuerza con la que, como mínimo, se debe contar siempre; cualquiera que sea el sistema, se está siempre muy lejos de directividad que antaño fuera la regla.

### ➤ El privilegio del intelecto

Habiendo decidido la psicopedagogía que el siglo XX sería el *siglo del niño*, la relación novedosa que introduce el puerocentrismo determina lo que Claparede llamara *la revolución copernicana*.

¿Pero hacia qué especto del niño se dirige principalmente el interés de los investigadores? Al aspecto intelectual esencialmente, las circunstancias hacen que el niño se manifieste a sus ojos esencialmente por su inteligencia.

Es la hipótesis de una alteración en el proceso del desarrollo mental lo que determina la configuración del test de Binet y Simón; basta examinar sus puntos para advertirlo: pruebas de vocabulario, de memoria inmediata, de reconocimiento, de atención, de buen sentido, de razonamiento lógico, de pensamiento abstracto, de comprensión. Los propósitos de los autores no dejan lugar a dudas: es efectivamente la inteligencia lo que desean evaluar. ¿En qué consisten las ideas modernas en pedagogía? En ingeniosas observaciones sobre la escuela, el cuerpo del niño, la visión y la audición, pero sobretudo la inteligencia, la memoria y las aptitudes.

En fin, es sabido que la obra de quienes habrán de quedar probablemente registrados en la historia de las ciencias de la educación como los representantes más eminentes de la *psicología del niño* hasta 1960-1965 (Piaget, Bourjade, Wallon...) está consagrada, en algunos casos en su totalidad, al estudio de las estructuras mentales y de su desarrollo.

### ➤ Insuficiencias del intelectualismo

En primer lugar hay que preguntarse si el hecho de considerar con tanta atención las facultades mentales intelectuales no deja en la sombra otros componentes de

---

<sup>21</sup> BOUCHET, Henri. Individualización de la enseñanza. Francia: Ed. Kapelusz, 1981.



la personalidad. La sensibilidad, la afectividad, juegan su papel tanto más si el niño es joven. (Pregunta colateral: ¿Por qué los psicólogos tienden a interesarse en ese grado respecto de la inteligencia?)

**Es útil preguntarse también sobre los condicionamientos de la inteligencia: a fuerza de observar al niño o joven se acaba por olvidar que han nacido en una familia, que esa familia pertenece a un medio, que ese medio tiene características sociales, económicas, religiosas, culturales. De súbito aparece algo que ya no es el cerebro del niño, no es él solo: es él en su grupo social.**

**Cambia la perspectiva: el hombre ya se define menos por las letras, la religión y la inteligencia, y más por su pertenencia a la sociedad. Es la sociedad lo que se vuelve interesante, porque es ella la que modela al individuo.** Así, aparece una sociología que se intercala entre la psicología y la educación. Mucho más: resulta indispensable completar la estática relativa de esa sociología con el estudio de la dinámica de las relaciones: en efecto, el comportamiento del niño varía en sus relaciones con los demás; hasta puede ocurrir, hecho desconcertante, que sea inteligente con unos y tonto con otros, activo en un momento e indolente una hora después.

La atención se dirige entonces a los lazos que a través del tiempo y del espacio se tejen entre los individuos: así se va constituyendo la psicología social. A partir de allí se aglomeran las especulaciones: se referirán a las dotes del niño. Se denunciará la «ideología de las dotes» y se demostrará, con estadísticas tomando el análisis en un plano global y en cierto nivel que no es el nivel individual, el niño tiene la inteligencia y las probabilidades de éxito que le concede el medio a que pertenece. Se referirán también, a la política: ésta ocupa el lugar en las estructuras sociales, es más determinante que las dotes de la inteligencia y del carácter para el triunfo en la existencia de las personas.

Como quiera que sea, debe comprenderse que la escuela, ni siquiera la más retirada de los centros de donde surge la inspiración, no es nunca del todo ajena a los grandes debates científicos y a las discusiones sobre métodos elaborados por los pedagogos inconformistas. Si pretendiera escapar de ellos tendría que alzar un muro de silencio entre ella y el mundo, cuando tantos y tan poderosos son los medios de comunicación moderna del pensamiento que día a día le llevan sus ecos.

Pero hay diversas maneras de reaccionar ante esas influencias. Es posible tener en cuenta en cierta medida las lecciones de la ciencia, reformando cada cual sus prácticas porque no se está muy seguro de que los especialistas hayan discernido toda la verdad; es posible también llegar hasta las últimas consecuencias (las

últimas, al menos, que se perciben en determinado momento de la historia) ligando uno su suerte con la verdad científica, corriendo el riesgo, para crear, con el curso del tiempo, soluciones originales. Esta fue la orientación inicial de la Escuela Nueva que, sobrepasada hoy por corrientes más poderosas, fue sin embargo desde sus orígenes fundamentalmente revolucionaria.

### ➤ **Pedagogía del interés**

La adhesión al proceso de auto educación conduce a una pedagogía basada en el interés que excluye toda idea de programa impuesto. El educador ya no se dirige al niño con los brazos cargados de esos tesoros acumulados con las artes, las técnicas, las morales, como se dice: ya no sueña con ofrecérselos al niño, sabiendo que son incomunicables: por lo contrario, **procura desentrañar las correspondencias entre las necesidades del estudiante y los objetos capaces de satisfacerlas.**

#### **La escuela en la vida.**

**Lo que quieren además los maestros de la Escuela Nueva es hacer penetrar la escuela plenamente en la vida.** *Considerado en profundidad escribe M.A. Blochel movimiento de educación nueva no es otra cosa que una pedagogía, de lo inmanente, puesto que rechaza toda idea de una formación por lo exterior* Es efectivamente esto lo que se deriva de las consideraciones que pueden hacerse sobre el tema del interés. No deja de ser cierto por ello que la educación no puede concebirse en ambiente cerrado, **si se pretende que los intereses se manifiesten:** es la naturaleza, la vida del mundo, los hombres los acontecimientos, lo que permitirá al niño apreciar la brecha que existe entre él y aquello hacia lo cual tiende.

La etimología de la palabra interés (*inter est*) expresa claramente la puesta en relación del sujeto con el objeto; es importante, por ende, que los objetos aparezcan. Los maestros de la Escuela Nueva tendrán aquí modos variados de conformar su pedagogía con las exigencias de la teoría: **unos se contentarán con abrir la escuela a la vida, procurando como Cousinet hacer de la clase un medio vivo, rico, análogo al que constituye un laboratorio científico;** otros irán más lejos, como Freinet, impulsando a los estudiantes a salir de la clase para informarse, organizando incluso la correspondencia y el intercambio entre las escuelas.

**La finalidad última de la Escuela Nueva es la inserción en la civilización. En este sentido es eminentemente social, fraternal, comunitaria, como en ello ha**

insistido Ferriere, que consagra un libro al progreso espiritual y que asegura que la escuela activa habrá de salvar al mundo.<sup>22</sup>

La clase nueva deberá ser una auténtica comunidad infantil: esto significa que la emulación quedará proscrita, según el anhelo de Rousseau (y contrariamente al de William James); significa también que no habrá más sanciones: *ni recompensas, ni castigos*, recomendaba Montessori. Por el contrario, **la organización se hará para fomentar la solidaridad mediante, los intercambios en el seno de los grupos, el sentimiento democrático por la práctica de la votación, la constitución de microsociedades (cooperativas)** o, por lo menos, la gestión de la clase en forma de monarquía constitucional. Los sociólogos de aquel tiempo, como Ferriere, no tenían espíritu **subversivo: aceptaban la sociedad tal como era, a condición de que fuese democrática, y consideraban que el deber de los educadores es preparar buenos ciudadanos amantes de la paz.**

### La actividad manual

**Otra reivindicación de la Escuela Nueva se refiere a la unión de actividad manual, con el trabajo del espíritu.** Pero en esto, una vez más, es preciso evitar malentendidos. Así como la escuela activa no se define solamente como una escuela en la que hay movimiento, manipulación de objetos o interrogación, sino como el lugar donde la educación se realiza en una movilización integral de todas las potencialidades del niño, de igual modo el hecho de incorporar a las técnicas pedagógicas el recortado, las pequeñas labores manuales o la medición de tierras no bastaría para dar cuenta de la exacta situación de la actividad manual en el nuevo contexto. Cuando las actividades manuales se yuxtaponen a las demás, la escuela presenta la imagen de una institución incoherente y todo ocurre como si la manualidad no tuviera otro propósito que el descanso de las fatigas intelectuales.

### El espíritu creador

La Escuela Nueva pretende además desarrollar las facultades creadoras del niño. Aquí introduce una noción verdaderamente original en la pedagogía: la escuela tradicional, en efecto, al considerar que el niño no puede producir nada, limita su horizonte a ejercicios de recitación o «de aplicación» en los cuales la garantía de éxito está en función de la identificación con el modelo dado. Un ejemplo sumamente característico lo ofrece la pedagogía del dibujo: el maestro ejecuta en la pizarra un dibujo, a menudo geométrico, cuyos sectores pinta con tizas de colores. El trabajo del estudiante consiste en producir una copia fiel que se

---

<sup>22</sup> En Forum, El progreso espiritual. Ginebra, 1972.

apreciará esencialmente por la exactitud, así como por las cualidades conexas como la nitidez del trazado, la homogeneidad del color, la pulcritud. .. **La Escuela Nueva, por el contrario, introducirá bajo el rótulo de actividades libres toda una serie de trabajos destinados a desarrollar en el niño la imaginación, el espíritu de iniciativa, y en cierta medida la audacia creadora:** dibujos, pinturas y modelados libres, trabajos libres, exposiciones libres, ente otros, hasta llegar a los famosos *textos libres* que Freinet tendrá la idea de hacer imprimir, y que son a la vez ocupaciones coherentemente ligadas en cuanto praxis pedagógica a las conclusiones de la psicología funcional, e instrumentos de diagnóstico psicológico puesto que representan otras tantas situaciones proyectadas.

Ya no se trata solamente, de que el niño asimile lo real conocido, sino de iniciarse en el proceso por el cual se conoce lo real y de avanzar ya por el camino de la indagación; **en este sentido esta pedagogía de la creación es esencialmente moderna porque es prospectiva**, aunque suscite de parte de algunos contemporáneos críticas que aluden a una delimitación abusiva del campo de ejercicio de la libertad. La educación ya no consiste solamente en enseñar lo que otros han hecho, sino que debe enseñar lo que los demás no han hecho todavía.

Los resultados no han dejado de confirmar la tesis según la cual el niño es un creador: lo testimonian innumerables trabajos libres en los que se revela un pensamiento original, una imagen ingenua, pero justa, del mundo, una frescura de alma y de sentimientos que provocan la admiración de los adultos, admiración que llega a veces hasta el deslumbramiento.

### **El respeto de la individualidad**

**Tratar a cada uno según sus aptitudes, permitir al niño, cualquiera que sea,** dar rendimiento a su propia medida: he ahí otro más de los ideales de la Escuela Nueva. La psicología acude en auxilio de la pedagogía en este terreno, desplegando el arsenal de sus tests. En el espíritu de un autor como **Claparede** nada es tan fundamental como la **determinación de las aptitudes**, ya sea para el diagnóstico del retardo la selección de los bien dotados, la organización de una *escuela de medida*, la orientación profesional, o el tratamiento de los indisciplinados y de los delincuentes. **Así se hace preciso conocer a fondo el complejo biopsicológico, base de la personalidad infantil: la inteligencia global, el lenguaje, la lógica, la atención, la comprensión, la memoria, la invención, pero también la visión, la audición, la destreza manual y hasta el juicio moral.** Aunque no se conozca la parte exacta que corresponde a la herencia, al medio, a los factores educativos como el juego, la imitación, el ejercicio espontáneo o voluntario por lo menos se da por sentado que los individuos son diferentes unos de otros aun cuando estén sometidos a las mismas influencias educativas y de otra clase.

De esta manera los pedagogos forjan los instrumentos de la individualización de la enseñanza. Aparecerán primero los simples cuestionarios destinados a hacer que cada uno asimile los capítulos de sus manuales; luego, fichas y folletos, a veces impresos y otras veces manuscritos; y se llegará, con los progresos tecnológicos, a utilizar máquinas de enseñar. Fuera de los imperativos de la instrucción básica (leer, escribir, contar), para los cuales por otra parte la Escuela Nueva inaugura métodos o técnicas inéditas como el **método global de lectura**, la **imprensa escolar** o el **método montessoriano** de los dictados mudos, no se propone a los estudiantes ningún ideal cultural. No se trata ya de tener hacia el letrado, contra todas las resistencias de la naturaleza, sino de **desarrollar la personalidad según sus posibilidades, sus talentos, sus gustos**.

### La autodisciplina.

La Escuela Nueva pretende reemplazar la disciplina exterior por la autorregulación del grupo y del individuo, la *disciplina interior libremente consentida*. Adolphe Ferriere puntualiza así sus motivos: en primer lugar, *si se desea tener ciudadanos capaces de conducir el barco del Estado, hay que empezar por formarlos*; luego, para desarrollar en el niño el sentido de la justicia por el ejercicio de una actividad judicial; finalmente, porque sólo en un medio libre el estudiante podrá revelarse tal como es con su carácter y sus aptitudes

La orientación democrática de la educación nueva se manifiesta claramente, en esta sustitución de las responsabilidades del orden: el maestro monarca abdica y cede el poder a sus discípulos, no por despecho ni por impotencia, sino por la voluntad de colocarlos en posición funcional de autogobierno. Confrontados con el problema, algunas veces de manera dramática, los estudiantes llegan a comprender que la paz necesaria para la creación requiere la elaboración y la observancia de un reglamento.

Es así como se evidencia el ideal del hombre que respalda el movimiento de Escuela Nueva: **un ser libre, liberado de las ataduras de toda** ideología, pero capaz de adherirse ardientemente a un ideal y, por lo menos, tolerante, respetuoso de la opinión ajena; un ser de paz, no por inercia sino por voluntad de concordia; un ser inteligente, abierto, inventivo; un ser social, bien dispuesto para la colaboración con el prójimo y por razones que conciernen a la moral y a la ciencia; un ser expansivo, porque habrá sabido extraer lo mejor de sí mismo.

## 1.4 CARACTERÍSTICAS DEL MOVIMIENTO DE ESCUELA NUEVA

Entre las principales bases en las que se funda este movimiento se encuentran: **la evolución de la psicología del desarrollo infantil**, una nueva filosofía de la educación. Como plantea Roselló: Cuando se analizan las corrientes educativas se descubre que existe una cierta relación con otras corrientes generales de orden político, social, económico y filosófico. La corriente educativa aparece como un aspecto de una corriente mucho más amplia. Desde su nacimiento la corriente renovadora no tuvo desarrollos uniformes, aunque casi todos sus gestores parten de bases casi idénticas, cada uno de ellos trabaja en una dirección, lo que produce una diversidad de prácticas. Esto se evidencia en los cambios que se van dando en los estatutos de la liga para la educación nueva.

Pero a pesar de la diversidad, los estatutos de la liga de 1921 sintetizan lo que es y fue la orientación de la Escuela Nueva. "Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar las potencialidades intelectuales, artísticas y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano"<sup>23</sup>

Este cambio en la concepción o finalidad de la educación estaba acompañado de unas estrategias o técnicas tendentes a estimular y aprovechar los intereses y potencialidades del niño. Es decir, la Escuela Nueva pretende dar una respuesta a cada uno de los aspectos del trabajo educativo.

Hay que reconocer que otra característica general de la Escuela Nueva es su condición elitista. Excepto en algún caso concreto, los nuevos pedagogos no llegaron a las clases sociales menos favorecidas ni llegaron a poblaciones rurales...

### **La Escuela Nueva frente al niño**

**Esta educación tiene como base la psicología del desarrollo infantil. Se impone entonces la obligación de tener una imagen justa del niño, tratar a cada uno según sus aptitudes, permitirle al niño dar todo a su propia medida.** La infancia es una edad de la vida que tiene su funcionalidad y su finalidad, regida por leyes propias y sometidas a necesidades particulares. La educación debe entonces garantizar al niño la posibilidad de vivir su infancia felizmente.

---

<sup>23</sup> GAL, R. En: Mialaret. Educación nueva y mundo moderno. Barcelona: Vicens Vives, 1968.

De esta postura se desprende que no hay aprendizaje efectivo si no se parte de los intereses y necesidades del niño. La noción de libertad se desprende de lo anterior; por esto, los nuevos pedagogos consideran que el niño es libre y que debe vivir en un ambiente de libertad. En contraposición a la escuela tradicional la cual imponía al niño unos modelos establecidos por el adulto y a los que llegaba gracias a la guía y custodia del mismo adulto. Para la nueva pedagogía es esencial que el **niño pueda emprender sus búsquedas e investigaciones por su propia iniciativa.**

Lo que nueva pedagogía lleva a cabo es un cambio en eje educativo, el **cual pasa del adulto al niño, planteando además, una escuela por la vida y para la vida. La escuela para el niño y por el niño.**

### Las relaciones maestro-alumno



La relación maestro- alumno sufre una transformación en la Escuela Nueva. De una relación de poder sumisión dada en la Escuela Tradicional se sustituye por una relación de afecto y camaradería. Es más importante la forma de conducirse del maestro que la palabra. El maestro será un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño

La autodisciplina es un elemento incorporado en esta nueva relación, el maestro cede el poder a sus estudiantes para colocarlos en posición funcional de autogobierno que los lleve a comprender la necesidad de elaborar y observar reglas. Pero que no son impuestas desde el exterior por un tirano que las hace respetar utilizando chantajes o castigos corporales, sino que son reglas que han salido del grupo como expresión de la voluntad popular.

Como resultado de esta libertad otorgada al niño, el maestro debe jugar un papel muy distinto al ejercido hasta ahora por la vieja escuela. La relación poder-sumisión es sustituida por una relación de afecto y camaradería, que incluso se prolonga más allá del horario escolar. La cooperación y la solidaridad sustituyen el individualismo tradicional y las clases empiezan a tender hacia el trabajo en grupos; **por esto el auto-gobierno es una práctica generalizada en esta corriente, además** de plantear como valores la vida democrática.

### El contenido de la enseñanza

**Si se considera el interés como punto de partida para la educación, es innecesaria la idea de un programa impuesto. La función del educador será**

**descubrir las necesidades o el interés de sus estudiantes y los objetos que son capaces de satisfacerlos. Están convencidos de que las experiencias de la vida cotidiana son más capaces de despertar el interés que las lecciones proporcionadas por los libros.**

Se trata de hacer penetrar la escuela plenamente en la vida; la naturaleza, la vida del mundo, los hombres, los acontecimientos serán los nuevos contenidos. En todo caso los libros serán sólo un suplemento de las demás formas de aprender. La educación es un proceso para desarrollar cualidades creadoras en el niño.

Para ilustrar el cambio en este aspecto de la educación basta tomar esta frase de Whitehead: "Sólo existe un tema para la educación: la vida en todas sus manifestaciones."<sup>24</sup> Si bien los contenidos tradicionales estaban determinados por los temas eternos de la mente humana, los educadores progresistas creen firmemente que las experiencias cotidianas de la vida son mucho más capaces de despertar el interés y de proporcionar temas para las lecciones; **y que la realidad es percibida como más instructiva que los conocimientos dados en los libros.** Este cambio en los contenidos va acompañado de otra nueva forma de transmitirlo.

## **1.5 MÉTODOS DE ENSEÑANZA**

Si hay un cambio en los contenidos, debe darse también un cambio en la forma de transmitirlos. Se introducen una serie **de actividades libres** para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa y la creatividad. No se trata sólo de que el niño asimile lo conocido, sino que se inicie en el proceso de conocer a través de la búsqueda, respetando su individualidad. Esto hace necesario tener un conocimiento más a fondo de la inteligencia, el lenguaje, la lógica, la atención, la comprensión, la memoria, la invención, la visión, la audición, y la destreza manual de cada niño, para tratar a cada uno según sus aptitudes. Se propone la individualización de la enseñanza.

**La escuela será una escuela activa en el sentido de incluir todas las formas de la actividad humana: la intelectual, pero también la manual y la social. Utilizar con fines educativos la energía del niño.**

Desde el punto de vista histórico puede decirse que, en general, los primeros métodos han surgido en la educación nueva acentuaron más el carácter individual del trabajo escolar: tal como lo hace el método **Montessori**. Sucedió a esta tendencia individualizada, pero sin abandonarla del todo, una nota más colectiva en el trabajo tal como la representada por el método **Decroly**. Con el transcurso

---

<sup>24</sup> SKIDELSKY, R. La escuela progresiva. Barcelona: A. Redondo, 1972.



del tiempo, ese carácter se ha ido acentuando hasta llegar a los métodos francamente colectivos, como el de Proyectos, de equipo entre otros. Finalmente, el acento colectivizador del trabajo escolar se ha trasladado al aspecto social, dando lugar a experiencias como las de la autonomía de los estudiantes y la comunidad escolar.

Puede por tanto decirse que en la evolución histórica de los métodos de la educación nueva se ha ido **desde el aspecto individual al colectivo y social**. Pero hay que advertir que en los años recientes, casi en la actualidad, se ha iniciado una reacción a favor del carácter individual educativo como salvaguardia de la personalidad al frente al excesivo desarrollo de lo colectivo.

Desde el punto de vista nacional, a su vez, podrían hacerse de los métodos tres divisiones: una, constituida por los países anglosajones en los que predomina a los **métodos del trabajo individual** otra, por los países **germanos en los que predominan los colectivos** y otra por **los países latinos, que ocupan un lugar medio entre unos y otros**.

Desde el punto de vista de la edad, unos métodos se refieren más a la primera infancia como los métodos Montessori y Mackinder; otros, los más, a la segunda infancia o edad escolar como los de Decroly, Cousinet, entre otros, y otros a la adolescencia: el de Dalton y el método de proyectos.

El criterio más acertado para clasificar los métodos es el de la actividad o trabajo a que se refieren. En este sentido podría adoptarse esta clasificación:

**Métodos de trabajo individual:** Método Montessori, Método Mackinder, Plan Dalton.

**Métodos de trabajo individual-colectivo:** Método Sistema de Winnetka, el Plan Howard.

**Métodos de trabajo colectivo:** Método de Enseñanza Sintética. Técnica de Freinet.

**Métodos de trabajo por grupos:** Método de Equipo, Método de Cousinet, Plan Jena.

**Métodos de carácter social:** Las cooperativas escolares, la Autonomía de los estudiantes, las Comunidades Escolares.

Esta enumeración no se agota, sin embargo, todos los métodos y técnicas que emplea la educación nueva, pues en todas, partes se han creado nuevos tipos, aunque en general casi todos ellos variantes de los antes enumerados.

A continuación se definen algunos de los métodos anteriores.

➤ **El Método Montessori:** ha sido uno de los primeros métodos activos en cuanto a su creación y aplicación. Fundado principalmente en **las actividades motrices y sensoriales, se aplica sobre todo a la edad preescolar aunque su autora lo ha extendido también a la segunda infancia.** Surgió de la educación de los niños anormales y se aplicó primeramente en las "Casas de los niños" que la doctora Montessori abrió en Roma en 1907. De todos los métodos activos es quizá el que mayor difusión ha alcanzado, siendo en realidad hoy un método universal. Aunque esencialmente individual, Respecto al trabajo, tiene también un carácter social cuando atiende a ciertos aspectos de la colaboración de los niños en el ambiente escolar. Mención especial debe hacerse del material montessoriano de gran riqueza de estímulos sensoriales e intelectuales.

➤ **El Plan Dalton:** surgió del método Montessori. Su autora, Miss Parkhsstiurst, comenzó trabajando en una escuela montessoriana, y de ella obtuvo las ideas que aplicó en una escuela primaria superior. Se **diferencia, en primer término, de aquel por la edad de los estudiantes que en éste son más bien adolescentes.** Pero, además, el plan tiene caracteres propios como son la libertad de trabajo de los estudiantes y la responsabilidad subsiguiente para realizarlo. El plan transforma las clases de la escuela en laboratorios especializados por materias, y los trabajos se realizan por medio de asignaciones individuales que son controladas por los mismos estudiantes.

➤ **El Método Decroly:** surgió simultáneamente con el de Montessori, y como él tuvo su punto de partida en la educación de los niños anormales, en 1907. Se basa en la actividad individual y colectiva de los niños, pero acentúa una idea de la globalización de la vida anímica a la que se acomodan sus métodos de los **centros de interés** y de las ideas asociadas, que rompen la rigidez del programa escolar. Importante también en este sentido es su **concepción de lectura ideovisual, que parte de las frases y palabras en vez de sílabas y letras** como los métodos ordinarios. Finalmente, hay que señalar en él la importancia que da al ambiente, **tanto dentro como fuera de la escuela, quebrando también la ordenación rígida del mobiliario y acentuando la necesidad de un medio natural.**

➤ **El Sistema de Winnetka:** creado por el director de las escuela de la ciudad de este nombre, Washburne, aunque parecido al Plan Dalton, **tiene un carácter**

más colectivo que éste, ya que los estudiantes realizan actividades en común que aquél no tiene. Las actividades escolares son determinadas experimentalmente, lo mismo que la instrucción propiamente dicha, acomodándolas a las condiciones individuales y a las necesidades sociales. El sistema tiene una serie de libros, fichas y tarjetas que los alumnos manejan libremente, pero que están graduadas científicamente. Los estudiantes marchan a su propio paso, sin someterse a un ritmo colectivo, pero también tienen la responsabilidad de su trabajo.

➤ **El método de Proyectos:** es quizá el que más responde a las ideas de la educación nueva, ya que comprende la totalidad de ellas en cuanto favorece la libertad y la actividad, pero al tiempo da un sentido y propósito a la labor educativa. Nacido de las ideas de **Dewey**, fue Kilpatrick el primero que le dio expresión técnica, pedagógica. No hay una fórmula concreta para él, en lo esencial, consiste en llevar a la escuela el mismo sentido del propósito, del designio o proyecto realizado en la vida ordinaria. Se parte en él de problemas reales, que se deben llevarse a cabo por una serie de medios adecuados. **Todas las actividades escolares pueden realizarse en forma de proyectos, sin necesidad de una organización especial.**

➤ **El Método Cousinet:** es el más representativo del trabajo por grupos o equipos. Su autor, Roger Cousinet, lo aplicó primeramente en las escuelas primarias públicas en 1920 y desde entonces viene experimentándose y perfeccionándose. En lo esencial consiste en llevar a la escuela el mismo espíritu de actividad espontánea que realizan los niños fuera de ella con este fin se le concede la libertad de agruparse para realizar los trabajos que les interesan; el maestro no interviene más que como observador o a lo sumo como consejero. Las actividades se agrupan en grandes rúbricas y para realizarlas se llevan ficheros y registros por los mismos niños, que recogen el material y lo califican.

➤ **La autonomía de los alumnos:** aunque no constituye un método propiamente dicho, sino una forma de educación social tiene, sin embargo, caracteres que le asemejan a los métodos de la educación nueva. La **Autonomía** de los Alumnos reviste formas muy diversas, desde la mera participación en el cuidado del orden de las clases y la formación de sociedades y clubes escolares, hasta la organización de asambleas, debates, tribunales, entre otros. En general la idea de la **autonomía de los alumnos se aplica hoy en casi todos los tipos de educación, al encomendar a ellos la realización de ciertas tareas y actividades.**

➤ **La comunidad escolar:** como la autonomía de los estudiantes la Comunidad Escolar es también un tipo de organización más que un método. En

ella intervienen no sólo los estudiantes sino también los padres y los maestros, formando una unidad o entidad que sobrepasa la mera vida escolar. **Una forma especial de ella son las Comunidades Escolares Libres y las Escuelas en Comunidad** surgidas en Alemania y que ya se han mencionado. Otra forma la constituyen las llamadas **Repúblicas Infantiles en las que los estudiantes rigen la vida de la escuela en todas sus manifestaciones sociales con autonomía controlada por los maestros.**

## 2. TEORÍAS CONDUCTISTAS

El Conductismo es un movimiento en la psicología que avoca el uso de **procedimientos estrictamente experimentales para la observación de conductas (respuestas) con relación al ambiente (estímulo).** El **conductismo** se desarrolla en los principios del siglo XX por el psicólogo americano John B. Watson. En ese entonces la psicología era considerada predominantemente como el estudio de las experiencias internas o sentimientos a través de métodos subjetivos o introspectivos. **Watson** no negaba la existencia de experiencias internas o emociones, pero insistía que estas experiencias no podían ser estudiadas porque eran imposibles de observar, **propuso convertir el estudio de la psicología en ciencia utilizando solo procedimientos objetivos, como experimentos de laboratorio diseñados para producir resultados estadísticos significativos.** El estudio Conductivista lo hizo formular una teoría conocida como estímulo-respuesta. En esta teoría todas las formas complejas de conducta, tales como emociones y hábitos, son estudiadas como compuestas por cambios musculares y glandulares simples, que pueden ser observados y medidos.

En mediados del siglo XX otro psicólogo americano B. F. **Skinner** desarrolló una posición conocida como **Conductismo Radical o Conductismo Base.** Él estaba de acuerdo con la opinión de Watson de que la psicología es el estudio de conductas observables en individuos interactuando con el ambiente. Aunque sostenía que los procesos internos, como los sentimientos, debían de ser estudiados también a través de los procesos científicos usuales, con un énfasis en particular en los experimentos controlados utilizando animales y humanos.

Desde 1950, los psicólogos Conductistas han producido una cantidad de estudios dirigidos a entender como se producen y mantienen los diferentes tipos de conductas. Estos estudios han estudiado cuatro partes en especial:

- Las interacciones que preceden una conducta, como los procesos perceptuales y el periodo de atención que brinde el individuo.

- Cambios en la conducta en sí, como la formación de habilidades.
- Interacciones que se producen a partir de la conducta como los efectos de los premios o castigos.
- Condiciones que prevalecen a través de los eventos, como el stress emocional.

Los estudios realizados utilizando los principios conductistas han arrojado principalmente conocimientos sobre la modificación de la conducta, o análisis **aplicado de la conducta, útiles en especial para la terapia de la conducta, métodos de enseñanza y entrenamiento, y los efectos de las drogas en la conducta.** Con el fin de ampliar los conceptos se sugiere retomar los fundamentos del conductismo del curso de psicología del aprendizaje.

## 2.1 LOS POSTULADOS DEL CONDUCTISMO

- Toda conducta se compone de respuestas objetivamente analizables, y una conducta humana compleja puede ser analizada en unidades de respuestas simples.
- La conducta siempre se compone de movimientos musculares y secreciones glandulares, es decir que puede ser entendida como procesos físicos y químicos.
- A todo estímulo sigue una respuesta y ésta lo es a un estímulo de tal modo que entre ambos pueden establecerse relaciones causales.

## 2.2 ALGUNAS PROPIEDADES IMPORTANTES DE LAS TEORÍAS CONDUCTISTAS

- El conocimiento consiste en una conducta pasiva.
- El conductismo de **Skinner** está formado por tres elementos fundamentales: estímulo discriminativo, respuesta operante y estímulo reforzante.
- Es una Teoría Asociacionista, que implica que el conocimiento del ser humano se compone solamente de impresiones e ideas. Ambientalista porque influye considerablemente en el aprendizaje de la persona. Reduccionista porque no reconoce los procesos mentales del pensamiento.
- También tiene su base en las corrientes filosóficas: empirismo, positivismo, pragmatismo y evolucionismo.
- Para el Conductismo el aprendizaje es un cambio relativamente permanente de la conducta que se logra mediante la práctica y en una interacción recíproca de los individuos y su ambiente.

- El Conductismo considera al ser humano como un ser pasivo carente de identidad y de intenciones. Lo compara con una máquina.

### 2.3. TEORÍA DEL PROCESAMIENTO HUMANO DE GAGNÉ

- Gagné sigue considerando al ser humano como una máquina. Pero más precisamente como una máquina de procesamiento de datos (computadora).
- No abandona los elementos conductistas como son: **estímulo, respuesta y refuerzo**.
- Esta teoría supone que las conductas de las personas tienen su origen en un proceso interno, por lo tanto procesan la información.
- Este modelo explica como, de manera intencional se puede orientar el aprendizaje hacia metas específicas y por lo tanto planificarlo, incluyendo adquisición de aptitudes. **El principio básico es la planificación de la educación con base en el análisis de la tarea, desde una clase o curso hasta una carrera completa.**

### 2.4 ESCUELA CONDUCTISTA

En la Escuela Conductista se procura motivar al estudiante canalizando su interés a través de estímulos para que aprenda los contenidos conceptuales pero se descuidaron las habilidades, las destrezas y la capacidad de hacer algo. Representantes: B. F. Skinner, B. Bloom, R. Gagné, A. Bandura.

**En este modelo el Aprendizaje: cualquier cambio de comportamiento que pueda originarse en la práctica o en la experiencia .El Cambio de conducta implica: aparición de lo nuevo, desaparición de lo previo, sustitución transformación.**

### 2.5 CONDICIONES DEL APRENDIZAJE

- **Maduración del aprendiz:** se trata del conjunto de capacidades, características y habilidades del individuo que han alcanzado su desarrollo óptimo para permitirle intentar o abordar algún aprendizaje.
- **La estimulación del ambiente del aprendiz:** es el conjunto de circunstancias materiales, personas y oportunidades que propician que el sujeto tenga acceso o pueda abordar el aprendizaje.
- **Motivación del aprendiz:** es el conjunto de capacidades, disposiciones, habilidades e intereses que impulsan al sujeto a intentar o abordar algunos aprendizajes en lugar de otros.

## 2.6. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

- **Condicionamiento reflejo**

Reflejo corporal: es una actividad automática del cuerpo que está genéticamente programada y que se dispara en presencia de estímulos específicos.

- ✓ Estímulo incondicionado: se trata de la presencia de algún satisfactor del ambiente que es necesario para el organismo y que dispara o activa algún reflejo del organismo.
- ✓ Respuesta incondicionada: es el reflejo corporal que se dispara automáticamente en presencia del estímulo incondicionado.
- ✓ Apareamiento de estímulos: se trata de la presencia simultánea del estímulo neutro ante el organismo
- ✓ Estímulo condicionado: es cualquier estímulo del ambiente originalmente neutro que luego de ser apareado con el estímulo incondicionado se convierte en un nuevo disparador de algún reflejo del organismo.
- ✓ Respuesta condicionada: se trata de la misma respuesta refleja del organismo que ahora se dispara o se activa en presencia del estímulo condicionado.

- **Consecuencias**

- ✓ Aportaciones de los científicos del condicionamiento reflejo
- ✓ Primera teoría científica del aprendizaje
- ✓ Inició las nuevas investigaciones del aprendizaje en los animales
- ✓ Demostró que la capacidad de aprendizaje en los animales es mejor de lo que se suponía
- ✓ Demostró la facilidad para condicionar las respuestas reflejas tanto de los animales como del hombre
- ✓ Inicia el movimiento mundial de investigación conocido como el asociacionismo.

- **Condicionamiento operante**

- ✓ Es la teoría del aprendizaje que intenta explicar la conducta que es nueva para el organismo proponiendo que dicha conducta se adquiere debido a que las consecuencias que percibe el organismo aprendiz aumentan o disminuyen la frecuencia de aparición d esas conductas.
- ✓ Conducta operante: es un comportamiento que es nuevo para el organismo por que no se encuentra programado en su código genético.

- ✓ Evento reforzante: se trata de la entrega de algún estímulo del ambiente que satisface alguna necesidad del organismo que aprende (la entrega de un premio).
- ✓ Estímulo reforzante: es un estímulo del ambiente que aplicado al organismo que aprende tiene la capacidad de hacer que aumente la frecuencia de aparición de alguna conducta.

### **Tipos de aprendizaje según el condicionamiento operante**

- ✓ Aprendizaje por reforzamiento: es el aprendizaje en el cuál la conducta es nueva para el organismo aumenta su frecuencia de aparición luego de recibir algún estímulo reforzante.
- ✓ Aprendizaje por evitación: es el aprendizaje donde el organismo aprende una conducta nueva que termina o impide la aplicación de algún estímulo aversivo (desagradable), y aumenta la frecuencia de aparición de esa conducta para que no regrese.
- ✓ Aprendizaje supersticioso: es el aprendizaje donde alguna consecuencia casualmente reforzante o aversiva aumenta la frecuencia de aparición de alguna conducta.
- ✓ Aprendizaje por castigo: es el aprendizaje donde un organismo aumenta la frecuencia de aparición de las conductas que no fueron seguidas o que no recibieron ningún estímulo aversivo o desagradable.
- ✓ Olvido: todas las conductas que no reciben o que dejan de recibir reforzamiento tienden a disminuir su frecuencia de aparición y a desaparecer.

## **3. TEORÍAS COGNITIVAS**

Se fundamentan en el **análisis de los aspectos psicológicos existentes**, en los procesos que conducen al conocimiento de la realidad objetiva, natural y propia, del hombre. Sustentada en la teoría del conocimiento desde el punto de vista filosófico, considera al mismo como el resultado y la consecuencia de la búsqueda, consciente y consecuente, que unida a la acción real del sujeto sobre su entorno le permiten su reflejo en lo interno.

Se plantea la concepción y desarrollo de modelos de aprendizaje como **formas de expresión de una relación concreta entre el sujeto cognitivo, activo y el objeto cuyas esencialidades habrán de ser aprendidas y niega** que todo conocimiento humano consista o sea una mera construcción personal por parte del sujeto, a punto de partida de la imprescindible información sensorial.



**El nuevo objetivo de esta teoría es analizar procesos internos como la comprensión, la adquisición de nueva información a través de la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento, el lenguaje, etc.**

Esta teoría entiende que si el proceso de aprendizaje conlleva el almacenamiento de la información en la memoria, no es necesario estudiar los procedimientos de estímulo-respuesta sino atender a los sistemas de retención y recuperación de datos, a las estructuras mentales donde se alojaran estas informaciones y a las formas de actualización de estas

En el desarrollo de la perspectiva cognoscitiva hay que distinguir dos **importantes momentos en lo que a su desarrollo cronológico se refiere**: aquel relacionado con el surgimiento de los modelos cognoscitivos precomputacionales y el otro en correspondencia con la llamada psicología cognoscitiva contemporánea, identificándose como criterio de separación entre ambos a la aparición de las ciencias de la computación, sobre todo de la cibernética y la inteligencia artificial, que permitieron, desde los primeros momentos, introducir cambios, con un impacto significativo, en la reformulación de los modelos de aprendizaje ya existentes, todo lo cual mantiene una plena vigencia en la actualidad.

**Esta teoría presenta al ser humano como un sistema dotado de medios que le permiten** captar información acerca de los cambios producidos en su entorno, dispositivos funcionales capaces de actuar sobre la información de entrada, procesarla y transformarla con estados intermedios y sucesivos donde se representan y expresan los resultados de tales procesamientos, conjuntamente con mecanismos de salida a través del individuo interactúa con su ambiente, actuando sobre él y retroalimentándose para los ajustes adaptativos necesarios.

En el contexto de la perspectiva **cognoscitiva el aprendizaje es la resultante de un conjunto de modificaciones sucesivas de estructuras cognitivas que, en interacción con otras del Subsistema Nervioso Central, determina la conducta del hombre**. Se hace referencia, así mismo, a la importancia que tiene el desplazamiento del estudio de los llamados estados cognitivos como reflejos de momentos estables del conocimiento al estudio de los procesos que le dan lugar y que son la causa, en definitiva, de su futura modificación.

**Considera el proceso del conocimiento como una consecuencia de la participación activa del hombre, el cual es capaz de procesar y modificar la información captada en sus órganos sensoriales, posibilitándole su anticipación a la realidad objetiva con el propósito de transformarla y no sólo de adaptarse a ella. Aunque precisa de un abordaje más amplio en cuanto a la naturaleza y esencia del aprendizaje, más allá de las estructuras de conocimiento descrita que, en un sentido de generalización**

metodológica, necesitan ser complementadas con el aprendizaje de secuencias de eventos, que precisan de imágenes episódicas con relaciones temporales ordenadas. No obstante ello, esta tendencia representa un sólido paso de avance hacia el conocimiento de los procesos sobre los cuales se sustentan el aprendizaje, la educación y la capacitación.

### 3.1 FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Planteamientos de algunos autores:

**VICO:** solo se puede conocer aquello que las estructuras cognitivas permiten construir.

**KANT:** solo es concebible el fenómeno, la cosa en si no es conocible.

**EINSTEIN:** relativización del tiempo y del espacio.

**HEISENBERG:** principio de incertidumbre.

**PIAGET:** el sujeto construye su propio conocimiento para lograr la adaptación la realidad se asimila y adapta mediante esquemas.

**AUSUBEL:** el aprendizaje se vuelve significativo cuando se vincula a los conocimientos previos.

**KUHN:** los científicos interpretan el mundo con paradigmas históricamente determinados.

De esta revisión se pueden sintetizar los principios epistemológicos del constructivismo:

**\*El conocimiento no es una copia de la realidad, es una construcción del ser humano (Piaget)**

Para fundamentar esta mediación que realizan las construcciones mentales, Piaget recurre al concepto de esquema, de esta manera la realidad material y simbólica es interpretada según los bosquejos contruidos previamente. Gracias a la manipulación y experimentación con el mundo externo, el niño construye sus primeros esquemas y estos le permitirán interactuar con la realidad. Los conceptos de asimilación y acomodación deben interpelarse desde el concepto Piagetiano de esquema. “La teoría de Piaget basada en la tendencia de equilibrio busca explicar como se conoce el mundo y como cambia el conocimiento, para ello

acude a dos conceptos: asimilación y acomodación, la asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución, es un proceso mediante el cual se incorporan las formaciones provenientes del mundo exterior a los esquemas o estructuras cognitivas previamente construidas por el individuo; la acomodación es un proceso complementario mediante el cual se modifican los esquemas teniendo en cuenta la información asimilada. Para garantizar que la asimilación conduzca a una representación mental acorde con lo real al incorporarse la nueva información, la estructura previa sufre un desacomodo" (desequilibrio)<sup>25</sup>

Se deriva de lo anterior que las experiencias escolares, deben promover el conflicto cognitivo en el estudiante mediante diferentes actividades, tales como las preguntas desafiantes sobre su saber previo, las situaciones desestabilizadoras, las propuestas o proyectos retadores, entre otros.

Además de lo anterior, el aprendizaje debe estar estrictamente relacionado con el estadio de desarrollo del estudiante, ya que de otra manera éste sería incapaz de aprender. Los factores motivacionales de la situación de aprendizaje son inherentes al estudiante y no son, por lo tanto, manipulables directamente por el profesor. La motivación del estudiante se deriva de la existencia de un desequilibrio conceptual y de la necesidad del estudiante de restablecer su equilibrio. La enseñanza debe ser planeada para permitir que el estudiante manipule los objetos de su ambiente, transformándolos, encontrándoles sentido, asociándolos, introduciéndoles variaciones en sus diversos aspectos, hasta estar en condiciones de hacer inferencias lógicas y desarrollar nuevos esquemas y nuevas estructuras mentales.

En síntesis se puede presentar las siguientes ideas de Piaget :

- Relación dinámica y no estática entre el sujeto y el objeto.
- Proceso de estructuración y construcción.
- El sujeto construye su propio conocimiento de manera idiosincrásica.
- La función de la construcción de la adaptación y no la igualación de lo real simbólico.
- Los conocimientos nuevos se vinculan a los previamente construidos y los modifican.

---

<sup>25</sup> DE ZUBIRIA SAMPER, Julián. De la Escuela Nueva al constructivismo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.

- **Existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales**

No se acepta la existencia de una única realidad y, por tanto, no ve posible la identificación de las leyes naturales y rechaza el carácter de descubrimiento que el positivismo asigna a la ciencia, propone en cambio, el relativismo de múltiples realidades socialmente construidas y no gobernadas por leyes naturales.<sup>26</sup> La realidad es una creación de la mente humana, es así como el constructivismo parte de una concepción acentuadamente relativista.

- **La ciencia no descubre realidades ya hechas, sino que construye o crea realidades.**

Para esta tendencia las ideas son construidas por los individuos a medida que ellos le dan sentido a las experiencias, lo cual significa que "el trabajo del científico desde esta perspectiva consiste en construir teorías que den sentido a la experiencia.

### 3.2 APORTES DE LAS TEORÍAS COGNITIVISTAS

A partir de los principios de estas teorías, en el que se considera que las ideas, no son reflejo de la realidad, sino una construcción hecha por los individuos, se presentan a nivel general los aportes a la epistemología, la psicología, la pedagogía y la didáctica.

#### 3.2.1 En el campo de la epistemología

Piaget aporta significativamente a la epistemología contemporánea al demostrar que la relación con el mundo está mediatizada por las representaciones mentales del individuo, las cuales están organizadas en forma de estructuras jerarquizadas y varían significativamente, para él estos mecanismos del aprendizaje son iguales en los diferentes momentos del desarrollo evolutivo del individuo.

Para Piaget los mecanismos del aprendizaje son iguales en los diferentes momentos del desarrollo evolutivo, e independientes del contenido que va a ser aprendido. Hay que destacar la reivindicación del papel activo del sujeto en el proceso de apropiación de la cultura, el conocimiento no es copia de la realidad, sino una elaboración en la que él cumple un papel esencial, aunque hay que reconocer que el privilegio de las acciones individuales y la poca importancia dada

---

<sup>26</sup> GUYA & LINCON y otros. Constructivismo el paradigma, el aprendizaje, la enseñanza y el cambio conceptual. 1994.

a la cultura y a los mediadores en este proceso son unas de las principales limitaciones actuales.

### 3.2.2 En el campo de la psicología

En este campo los aportes de Piaget, Vigotsky, Bruner y Ausubel permiten recocer avances significativos en la comprensión de variables y la naturaleza del aprendizaje.

Piaget logro resolver el problema en torno a la naturaleza, las características los mecanismos y la dinámica de los procesos de conocimiento humano.

**Vigotsky** por su aporte abordará la pregunta sobre la naturaleza y los mecanismos de aprendizaje que permiten al individuo adquirir información que previamente el mundo social y cultural ya ha construido, lo anterior permite resolver interrogantes respecto a la naturaleza y los mecanismos del conocimiento, del aprendizaje y del olvido, a partir de estas preguntas se ha logrado establecer el papel de la comprensión, la mediación, la cultura, lo social y el equilibrio, entre otros.

### 3.2.3 En el campo de la pedagogía

Para **Vigotsky** el aprendizaje no es una actividad individual, sino más bien social, se valora la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Se ha comprobado que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa. Cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, en dos planos distintos: primero a nivel social, a nivel interpersonal y sólo después a nivel individual a nivel psicológico.

**“Es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social.”<sup>27</sup>**

Esta postura diferencia claramente la posición Piagetiana, para la cual el individuo, quien debido a los procesos de maduración, logra mediante el contacto con lo real y por la necesidad de equilibración, construir esquemas de manera esencialmente individual. **Para Vygotsky, el aprendizaje y el desarrollo son interdependientes. El aprendizaje cumple un papel central en el desarrollo, lo cual implica darle mayor importancia. La escuela pierde un papel pasivo y puede y debe contribuir al desarrollo del escolar.**

---

<sup>27</sup> VYGOTSKY, Lev. Obras escogidas. Argentina: Editorial Visor, 1992.

“La instrucción y el desarrollo no coinciden de manera directa, sino que son dos conceptos que se hallan en relaciones mutuas muy complejas. La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. La instrucción sería totalmente inútil si solo pudiera utilizar lo que ya ha madurado en el desarrollo, sino constituye ella misma una fuente de desarrollo, una fuente de aparición de algo nuevo.”<sup>28</sup>

El aprendizaje es el resultado de una de la confluencia de factores sociales, como la interacción comunicativa con pares y adultos, compartida en un momento histórico y con determinantes culturales particulares. La construcción como síntesis de una experiencia de aprendizaje no se transmite de una persona a otra, de manera mecánica como si fuera un objeto, **sino mediante operaciones mentales que se suceden durante la interacción del sujeto con el mundo material y social.**

La interpretación que da Vigotsky a la relación entre desarrollo y aprendizaje permite evidenciar la raíz social que le atribuye al conocimiento humano y el gran aporte que ha recibido la educación con su teoría sobre la zona de **desarrollo próximo o ZDP**, la cual se concibe como la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, establecido a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un par más capacitado.

En este sentido aprender, en la concepción vigotskiana, “es hacerse autónomo e independiente, es necesitar, cada vez menos, del apoyo y ayuda de los adultos o de los pares con mayor experiencia. La evaluación de logros en el aprendizaje se valora a partir de la mayor o menor necesidad que tenga el aprendiz de los otros para aprender.”<sup>29</sup>

Si bien en un sentido estricto las concepciones de Ausubel no podrían directamente considerarse como constructivistas ya que para la teoría del aprendizaje significativo el individuo no construye, sino que asimila conceptos del mundo exterior, su énfasis en los conceptos y conocimientos previos han sido reivindicados como uno de los mayores aportes a la interpretación constructivista.

**“EL aprendizaje significativo** se presenta en oposición al aprendizaje sin sentido, aprendido de memoria o mecánicamente. El término *significativo* se refiere tanto a un contenido con estructuración lógica propia, como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo. Aprender, en términos de esta teoría, es realizar el transito del sentido lógico al sentido psicológico, hacer que un contenido intrínsecamente lógico se haga significativo

---

<sup>28</sup> Ibid

<sup>29</sup> VYGOTSKY, Lev. Psicología y pedagogía. España: Akal Editor, 1979.

para quien aprende. El aprendizaje con sentido es el mecanismo más indicado para adquirir y guardar la enorme cantidad de ideas e informaciones de que dispone cada disciplina del conocimiento.”<sup>30</sup>

Para Ausubel la estructura cognitiva se define como un conjunto organizado de ideas que preexisten al nuevo aprendizaje que se quiere instaurar. Desde esta concepción Los aprendizajes anteriores ya establecidos en forma general pueden incluir nuevos conocimientos que sean específicos o subordinables a los anteriores. Los conocimientos previos más generales permiten articular los nuevos y más particulares. La estructura cognitiva debe estar en capacidad de discriminar los nuevos conocimientos y establecer diferencia para que tengan algún valor para la memoria y puedan ser retenidos como contenidos distintos.<sup>31</sup>

### 3.2.4 En el campo de la didáctica

La didáctica en este sentido, busca que el docente encuentre procedimientos pedagógicos que lleven al niño a descubrir o inventar por sí mismo el conocimiento. Su intervención se limita a crear situaciones problemas, a llevar al niño a reflexionar sobre sus propias conclusiones y a percibir sus errores o fallas como aproximaciones a la verdad para generar un cambio conceptual y orientarse a las necesidades de los estudiantes.

“La dinámica pedagógica necesita ser diferente de la habitual, pues el profesor debe adaptar procedimientos pedagógicos que lleven al niño a descubrir por sí mismo el conocimiento. En este enfoque se afirma que el conocimiento se adquiere por medio de un proceso de construcción, o mejor de autoconstrucción y no de absorción de información proveniente del exterior. Por eso los métodos directos de enseñanza, tales como demostraciones y explicaciones verbales, no son utilizados. Por el contrario cuando se pretende ayudar al niño a descubrir o reinventar el conocimiento, se lo estimula para que haga preguntas y las responda oír su propia iniciativa y de acuerdo con su capacidad para reinventar experimentando y descubriendo cosas. La intervención del profesor se limita a plantear situaciones problemáticas, a llevar al niño a reflexionar sobre sus propias conclusiones y a percibir sus errores o fallas como aproximaciones a la verdad.”<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> MALDONADO, Gonzalo. El aprendizaje significativo de David Ausubel. Paradigmas de Aprendizaje (On Line). Curso Evaluación del Aprendizaje. Bogotá: Universidad de la Salle (Consultado junio de 2005).

[http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev\\_paradig\\_ausubel.htm](http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_paradig_ausubel.htm)

<sup>31</sup> Ibid.

<sup>32</sup> DE ZUBIRIA SAMPER, Julián, De la Escuela Nueva al Constructivismo, Op. cit.

En la reflexión didáctica sobresale el papel activo de los conflictos cognitivos, la reivindicación de la utilización del error en educación y la generalización de los mapas conceptuales.

#### 4. TEORÍA SOCIOCRÍTICA

La teoría crítica se define como el discurso de emancipación. **Considera esencial el desarrollo que conduzca a una sociedad sin injusticia**; esto muestra la dependencia del mundo teórico con el mundo de los hechos, es decir, el mundo social. La finalidad de la teoría consiste en «la emancipación del hombre de la esclavitud»<sup>33</sup>. Asimismo, para Adorno, la teoría es «indisputablemente crítica»<sup>34</sup> y para Marcuse, como el pensamiento dialéctico como forma de crítica funciona conectando conocimiento y dominación, «el último propósito debe ser el pensamiento crítico por el interés en el cambio social

**En esta teoría se someten a crítica todas aquellas consideraciones que están relacionadas con el proceso de enseñanza**, tomando como válidas aquellas que favorecen el proceso de aprendizaje y educación, de habilidades y capacidades rechazándose las que interfieren, de una u otra forma, con el desarrollo de los mismos. Se presenta como una integración de todos los factores que influyen positivamente en la evolución de la actividad cognoscitiva del ser humano, en su práctica de búsqueda hacia el encuentro de los criterios de verdad y de aplicabilidad en el complejo proceso de transformación de la realidad en correspondencia con las prioridades determinadas por los intereses y motivaciones del sujeto cognoscente y del medio social en que se desenvuelve.

**La teoría crítica de la enseñanza reconoce el conocimiento no como un producto auto engendrado al cual se accede de manera improvisada, sino recorriendo los caminos de la disciplina intelectual, donde el sujeto se apropia de la realidad objetiva mediante una serie de procedimientos o actividades integradas, no niega los contenidos, ni tampoco la producción científica. Al contrario, insiste en su estudio críticamente, es decir, analizando detalladamente los contenidos de acuerdo con los problemas sociales, culturales y políticos.**

---

<sup>33</sup> HORKHEIMER, M. y Adorno T. W. Dialéctica de la Ilustración, Trotta, Madrid 2001.

<sup>34</sup> Marcuse, Herbert. Ensayos sobre política y cultura, Planeta, Barcelona 1986.



#### 4.1 LA ENSEÑANZA CRÍTICA

En las obras de Carr y Kemmis se habla de la enseñanza crítica como una **reflexión permanente del docente sobre sus propios conocimientos prácticos y teóricos. Por consiguiente, se da paso a la enseñanza como una práctica profesional**. Esta práctica profesional implica un compromiso con la transformación de la educación y un análisis crítico permanente de la misma.

Un objetivo fundamental para la práctica profesional es la creación de comunidades críticas, que por medio de la investigación-acción, generen una nueva teoría alternativa para la educación. La investigación-acción es un proceso espiral reflexivo, que consiste en la ejecución de ciclos sucesivos de planeación, acción, observación y reflexión.

Carr y Kemmis, realizan una discusión histórica de varios autores para señalar el posible origen de la enseñanza crítica. En primer lugar se remontan a los aportes de **Jhon Dewey con la propuesta de la escuela experimental**, señalando que este autor se preocupó por desarrollar una actitud crítica en la escuela frente a los esquemas escolásticos y tradicionales. En segundo lugar, se remontan a **Shab**, el primero que considera a los profesores como investigadores; posteriormente, Stenhouse desarrolla con mayor profundidad este planteamiento. Ambos investigadores se desatacaron por su carácter práctico, característica fundamental para la enseñanza crítica. Además, señalaron como protagonistas de la acción educativa a los mismos enseñantes.

El origen de la enseñanza crítica está íntimamente ligado a la teoría crítica que parte de Skilbeck y Reinolds, con el análisis del modelo situacional; sin embargo en este modelo faltó entender las estructuras consultivas y participativas, ya que sólo se incorporan teorías sobre los hechos y organizaciones educativas, aisladamente. Esto fue superado en la medida en que se comprendió que las personas que participan en tales hechos y organizaciones educativas, pueden aprender de ellos y colaborar en su transformación. Este avance fue un aporte valioso para el origen de la enseñanza crítica.

Por otra parte, la enseñanza crítica cuestiona la **propuesta positivista e interpretativa**. El positivismo es ingenuo al aceptar el carácter objetivo de la realidad, interpretada ésta como algo sujeto al régimen de unas leyes ineluctables. Lo que, en consecuencia, tiende a confirmar la responsabilidad científica espúrea del sentido común dominante y no ofrece ningún camino para el cambio práctico, a no ser el control técnico (Carr y Kemmis).

El cuestionamiento a la propuesta interpretativa radica en su enfoque unilateral de la interpretación, reduciéndola a los meros juicios subjetivos sostenidos lógicamente por los significados individuales de manera independiente de la realidad social. Para el enfoque crítico, la realidad social no sólo se estructura por los conceptos e ideas, sino también por las fuerzas históricas y las condiciones económicas y materiales en las que se encuentra inmerso el individuo.

De acuerdo con todo lo anterior ninguna de las dos concepciones parece apropiada para abordar la investigación educativa, requiriendo otra forma alternativa que asume desde otro ángulo la teoría y la investigación educativa.

Visto desde la enseñanza crítica, se está comenzando a definir esta teoría alternativa; algunos de los aspectos más importantes de esta propuesta son:

1. La investigación educativa es una actividad práctica que, por supuesto, guarda sentido con la definición de problemas prácticos, es decir, que se refieren a lo que hay que hacer. La solución de este tipo de problemas sólo se encuentra haciendo algo.

2. Exige una clara distinción entre la investigación eminentemente educativa y la que no lo es (investigación teórica pura de un saber), sin negar el marco de referencia desde donde el autor analiza o interpreta una situación X; en última instancia, estos referentes, en consonancia con el autor del trabajo, implican una práctica concreta. Por consiguiente, el punto principal de la investigación educativa no consiste en producir mejores teorías, ni prácticas eficaces. De lo que se trata desde la enseñanza crítica, es hacer de la práctica un ejercicio más teórico, enriquecido desde un sentido crítico, sin que el mismo deje de ser práctico.

## 4.2 LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Giroux utiliza la categoría pedagogía radical y crítica, para designar al pensamiento de algunos profesores que rechazan enfáticamente la idea dominante de que la escuela es el lugar donde se desarrollan las relaciones democráticas e igualitarias de la sociedad. En contra de esta posición, los profesores sostienen que en la escuela se reproducen las relaciones políticas e ideológicas de dominación, por parte de intereses individuales y particulares de la clase que se encuentra en el poder; dicha dominación se expresa de acuerdo con las diferencias de clase, sexo o etnia.

Los pedagogos críticos consideran a los educadores tradicionales como aquellos que niegan el carácter político de las relaciones establecidas en el aula y que

intentan en todo momento despolitizar ingenuamente el lenguaje escolar, conformándose con la mera transmisión y repetición de conocimientos.

La pedagogía radical está de acuerdo con la enseñanza crítica en señalar al positivismo como una corriente de pensamiento que plaga la investigación y la política educativa. Los intereses de este discurso se centran en el dominio de las técnicas pedagógicas y en la transmisión de conocimiento que puede ser instrumentalizado por la sociedad existente.

Un elemento fundamental para la pedagogía crítica consiste en combinar el lenguaje de la crítica, con el lenguaje de la posibilidad. Estos dos aspectos deben verter sus frutos en el desarrollo de reformas democráticas que requiera la escuela y, por otra parte, el desarrollo de estos tipos de lenguaje debe fundamentar una propuesta teórica para los profesores, en donde la enseñanza adquiera sentido desde una perspectiva crítica y transformadora.

El desarrollo del lenguaje de la crítica y el de la posibilidad, implican una concepción de escuela diferente a la tradicional, **correspondiendo a la definición de las escuelas, como esferas públicas y democráticas**. En cuanto a los profesores, se pretende que adquieran un compromiso político y ético con la enseñanza que indispensablemente deviene de intelectuales transformadores.

Se opone tanto al autoritarismo como al espontaneísmo irresponsable, propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo, sino el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. **El desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje—como creen los conductistas- ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia, como creen los desarrollistas.** Sus representantes más destacados son Makarenko, Freinet y en América Latina Paulo Freire.

La enseñanza puede organizarse de diferentes maneras y la estrategia didáctica es multivariada, dependiendo del contenido y método de la ciencia y del nivel de desarrollo y diferencias individuales del alumno.

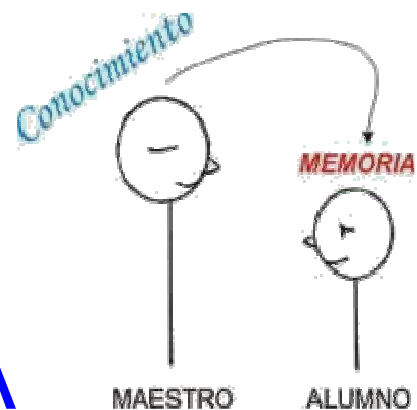
Para los desarrollistas, lo que interesa es el desarrollo de los sujetos, no el contenido del aprendizaje ni el tipo de saberes enseñados, el cual podría ser indiferente. Para el conductismo la enseñanza es una tarea de acumulación lineal de información mediatizada por el lenguaje; y para la teoría socio crítica la

enseñanza es tan importante que se constituye, ella misma, en el mejor remolque del desarrollo intelectual de los jóvenes, la enseñanza está presente no sólo en los contenidos, en la relación profesor-estudiante y en los métodos didácticos sino que sustenta, al menos parcialmente, los fines educativos y la dinámica del desarrollo.

# UNIDAD 2

## EDUCACIÓN TRADICIONAL Y

## CONDUCTISTA





# CAPÍTULO 1.

## PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL

Este modelo enfatiza la "formación del carácter" de los estudiantes para **moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanista y ético**, que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval. En este modelo, el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya enmarcación más próxima se manifiesta en el maestro. Se preconiza el **cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad, y una visión** indiferenciada e ingenua de la transferencia del dominio logrado en disciplinas clásicas como el latín o la matemática.

**El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista**, que dicta sus **clases bajo un régimen de disciplina** a unos estudiantes que son básicamente receptores. La ilustración ejemplar de este método es la forma como los niños aprenden la lengua materna: oyendo, viendo, observando y repitiendo muchas veces. Es así como el niño adquiere la "herencia cultural de la sociedad", representada ésta en el maestro, como la autoridad.

### 1. ALGUNAS ESENCIALIDADES DE LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL

El pensamiento pedagógico puede decirse que comenzó su desarrollo desde los propios albores de la humanidad. Él si mismo no es más que una consecuencia de su devenir histórico, en correspondencia con la necesidad del ser humano de **transmitir con eficiencia y eficacia a sus congéneres las experiencias adquiridas y la información obtenida en su enfrentamiento cotidiano con su medio natural y social.**

Así se encuentra el pensamiento pedagógico, expresándose de manera concreta a través de acciones de una educación incipiente, ejerciendo su influencia en el proceso de transformación de la llamada comunidad primitiva en una sociedad dividida en clases; sirve aquí de instrumento y arma para luchar contra las tradiciones y las ideas movilizadoras para la acción de las entonces comunidades tribales. Las ideas pedagógicas abogan en ese momento crucial de la historia del ser humano como ente social por la separación en lo que respecta a la formación intelectual y al desarrollo de las habilidades y las capacidades que habrían de lograrse en aquellos hombres para los cuales su tarea principal no fuera relacionada con el pensar, sino las requeridas para el esfuerzo físico productivo. Tales ideas pedagógicas debían entonces insistir lo suficiente para lograr en la práctica que la mayoría o la totalidad de la gran masa laboriosa aceptara esa condición de desigualdad. Con estas concepciones es que surgen las denominadas escuelas para la enseñanza de los conocimientos que se poseían hasta ese momento para el usufructo exclusivo de las clases sociales selectas asignándoseles a las emergentes clases explotadas, como única salida de sobrevivencia, el papel protagónico de la realización del trabajo físico.

Tales concepciones e ideas pedagógicas, conjuntamente con las cualidades que debían poseer tanto el alumno como el maestro, aparecen en manuscritos muy antiguos de China, la India y Egipto.

El desarrollo de un pensamiento pedagógico semejante tiene lugar en Grecia y Roma con figuras tan sobresalientes como Demócrito, Quintiliano, Sócrates, Aristóteles y Platón. Este último aparece en la historia como el pensador que llegó a poseer una verdadera filosofía de la educación, con una caracterización de los campos de la acción educativa, a qué exigencias debía responder la misma y en que condiciones tales acciones resultaban posibles.

Es importante reconocer que es precisamente a partir de este momento en que surge la concepción de la escuela como la institución básica, primaria e insustituible, que educa al hombre para la lucha consciente por alcanzar los objetivos que persigue el Estado, lo que determina que la pedagogía tradicional adquiera un verdadero e importante carácter de tendencia pedagógica, en cuyo modelo estructural los objetivos se presentan de manera tan solo descriptiva y declarativa más dirigidos a la tarea que el profesor debe realizar que a las acciones que el alumno debe ejecutar sin establecimiento o especificación de las habilidades que se deben desarrollar en los educandos, otorgándoles a estos últimos el papel de entes pasivos en el proceso de enseñanza a los cuales se le exige memorizar la información y reflejar la realidad objetiva como algo estático, detenida en el tiempo y en el espacio. Como si no contara de manera alguna la experiencia existencial de quienes aprenden como si los contenidos que se



ofrecen estuvieran desvinculados, en parte o en su totalidad de la mencionada realidad objetiva, constituyendo un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones precedentes y que se transmiten como si fueran verdades acabadas, disociados del entorno material y social del educando.

La Tendencia Pedagógica Tradicional no profundiza en el conocimiento de los mecanismos mediante los cuales se desarrolla el proceso de aprendizaje. Ella modela los conocimientos y habilidades que se habrán de alcanzar, de manera empírica en el estudiante, por lo que su pensamiento teórico nunca alcanza un adecuado desarrollo. La información la recibe el alumno en forma de discurso y la carga de trabajo práctico es mínima sin control del desarrollo de los procesos que subyacen en la adquisición del conocimiento, cualquiera que sea la naturaleza de éste, lo que determina que ese componente tan importante de la medición del aprendizaje que es la evaluación, esté dirigido a poner en evidencia el resultado alcanzado mediante ejercicios evaluativos meramente reproductivos, que no enfatizan, o lo hacen a escala menor, en el análisis y en el razonamiento.

## 2. RELACIONES PEDAGÓGICAS

En cuanto a las relaciones pedagógicas, a partir de la intención de instruir, se deduce que la comunicación de una suma de conocimientos acrecienta los poderes del ser de una cultura. En la relación alumno-profesor predomina plenamente la autoridad del segundo, con un aspecto cognoscitivo paternalista: lo que dice el profesor es respetado y cumplido por el alumno, con principios educativos poco flexibles, impositivos y coercitivos. “Es una relación de superior a inferior, la función magisterial inducida por la enseñanza individual se define por el derecho deber, del que lo sabe todo y lo puede todo, de educar e instruir al que nada sabe, ni puede, a partir del supuesto de que el niño nace sujeto, de que la educación y la instrucción arrancan en alguna forma en el adulto y se comunican al niño en virtud de una diferencia de potencial totalmente unilateral. Esto es lo que se denomina magisteriocentrismo”<sup>35</sup>

Esta concepción confirma al maestro o al profesor en una situación de monarca absoluto. Desde luego, este monarca no es más que un potentado cuyos medios conocen límites puestos que depende de sus superiores jerárquicos: director, inspector, provisor, rector, ministro, cuyas órdenes debe cumplir puntualmente, ya que ésa es su función; pero mientras está en clase, en presencia de sus alumnos, dispone de todos los poderes. El maestro es el dios, el rey, es quien tiene la palabra, por eso maestro expresa bien lo que significa si se piensa en las analogías que sugiere ejercer poder, tener autoridad, una influencia

---

<sup>35</sup> Ibid.

preponderante, mano dura y brazo largo, disponer, comandar, reinar, dominar, regentear, e incluso oprimir. . .<sup>36</sup>

Quiérase o no, al igual que en las formas de enseñanza que la preceden, la enseñanza colectiva instituye una relación en la cual el niño existe únicamente por la voluntad benévola de los que desde el exterior lo llaman a la existencia. Sin el maestro, el niño no puede nada, pero con el maestro, lo puede todo.

Es preciso llegar aún más lejos. Puesto que el magistrocentrismo se crió en medio religioso, le resulta natural al educador conservar una imagen maniquea de los buenos y los malos, los réprobos y los elegidos, los justos y los pecadores; en otras palabras, crear una teodicea simplista en la que se arroga los derechos divinos de juzgar, recompensar y castigar a los alumnos según sus buenas y malas acciones. Esta vez lo que se reproduce no es ya solamente la organización de la sociedad humana, jerárquica y monárquica, sino verdaderamente la economía misma del mundo tal como la decidió el Creador. Al menos imagínese así, aunque no se profundice el estudio. En este contexto, el niño no aparece nunca tal como es con sus particularidades y su historia propia, sino como debe ser, no sólo en relación con un ideal que puede alcanzar personalmente sino sobre todo en relación con la imagen que se hace, en todos los órdenes, de la perfección. Así, la relación maestro-alumno o profesor-alumno queda impregnada de moralismo, para no decir fariseísmo, y la naturaleza propia de cada niño, desconocida

### 3. EL PRODUCTO DE LA ESCUELA

Así, un flujo de ideas y de hábitos pedagógicos que se originan en la antigüedad grecolatina deposita a nuestros pies el estereotipo del hombre cabal, atravesando las vicisitudes de la historia. Se Cree haber mostrado cómo está constituido. El hombre formado por la escuela es el hombre de una sociedad de clases: según haya nacido poderoso o miserable, tiene derecho a un lugar determinado sobre la tierra, bueno o malo, y si se entiende que el derecho a la promoción es imprescriptible conviene para el debido orden que la jerarquía natural no se perturbe demasiado por mutaciones frecuentes y numerosas.

De esta manera la escuela se encarga de transformar al hombre en un buen ciudadano al servicio de la monarquía, o luego de la república. " El bien nacido, será jefe y deberá mandar como un padre; el de baja extracción, sabrá resignarse a su suerte y obedecer con lealtad. Intelectualmente, se ha visto cuántos cuidados se habían dedicado siempre a iniciarlo en las letras y a cultivar en él un amor por

---

<sup>36</sup> Ibid.

la expresión bella, en la medida en que su cuna le diera acceso a la cultura. A medida que escale en la pirámide escolar, adquirirá derecho a una información más sutil que le abrirá las puertas de la literatura, de la filosofía, y de sus ramas anexas. Ornado con diplomas, su sapiencia hará de él según las épocas un erudito, un grande, un notable, un sabio, una eminencia, una autoridad: se hablará tal vez de él como de un mandarín, aunque no sin alguna admiración envidiosa. Formará parte del sector selecto que gobierna la clase trabajadora, que no tiene derecho sino a la formación profesional.”<sup>37</sup>

Pudiera alguien llegar a la conclusión, después de leer lo que antecede, de que la pedagogía descrita pertenece a un pasado superado. No se propone dejar planeando la duda sobre nuestra respuesta; a la pregunta de si la escuela tradicional<sup>38</sup> a l respecto se puede afirmar que conserva actualidad; las prácticas tradicionales perduran a pesar del tiempo hasta ahora

Sí, se puede hablar de la actualidad de la Escuela Tradicional. La perennidad de la tradición, en el orden escolar, se deriva ante todo porque el Estado institucionaliza la escuela. Se ve envuelta en una red ideológica y afectiva que no sólo la estabiliza en cuanto institución civilizadora, sino que endurece sus formas a fin de que pueda resistir los embates del tiempo. La perdurabilidad de la escuela se asegura así mediante sus lazos con el pasado; en otras palabras, la tradición es garante del porvenir. No es extraño, por consiguiente, que la escuela que conocemos, la escuela ampliamente mayoritaria, oficial o privada, sea extremadamente resistente a la transformación sus estructuras.

#### 4. EL MÉTODO OFICIAL

“Se admite de una vez por toda que el niño de determinada edad debe asimilar ni más ni menos las nociones que se consideran simples, la determinación de esa simplicidad, se admiten sin experimentación, se comienza a construir la lección letra por letra, palabra por palabra, noción tras noción, del mismo modo se llegó a la codificación de la didáctica de una lección, se estimó que la organización de horarios es un método lógico, se le da al maestro la posibilidad de desplegar sus talentos de profesor consciente y organizado en lugar de ponerse humildemente al servicio del alumno, es el de asegurar la primacía del objeto (la ciencia que ha de comunicar) en detrimento del sujeto (el niño que se trata de educar), es la tendencia a presentar un modelo didáctico autoritario orgullosamente dispuesto estático, por no decir perenne. Este método tiene como representantes a Herbart y a Durkheim, estos no captaron nunca que la sociedad no tendría siempre una

---

<sup>37</sup> Ibid.

<sup>38</sup> HAMALINE Daniel, presenta el termino “tradicionaria” mejor que el adjetivo inerte “tradicional”.

evolución lenta y que la educación no se definiría sempiternamente como la transmisión de la cultura a las generaciones venideras. Lo que significa que el método oficial tiende mas a consagrar el genio del maestro que a ayudar al alumno a desarrollarse, a prepararse para futuros mejores.”<sup>39</sup>

“Los medios empleados para acrecentar la eficacia son la sanciones, recompensas para los buenos, la cruz o el cuadro de honor los testimonios semanales de satisfacción, las inmunidades, o simplemente las notas de merito; castigos para los malos: la puesta de rodillas, símbolo de humillación, el bonete del burro, signo de animalidad, las tareas adicionales de castigo, la retención pospenitencia, las copias, las vueltas al patio, los plantones, el trabajo suplementario, las malas notas, no solo los castigos corporales, sino además las presiones psicológicas cuyos fundamentos abarcan desde los más nobles hasta los más turbios; se llaman emulación, exhortación, juramentación, invocaciones honor evocación de un porvenir mejor y tan bueno que bien vale algunas lágrimas el deber de complacer a los maestros, a los padres, al buen Dios.”<sup>40</sup>

De esta manera la realidad creada por los maestros depende del ideal de cultura. Una lectura corriente y fácil, escritura de notario, reglas gramaticales sólidas y adecuadas a todas las circunstancias, cálculo exacto y seguro con el arte de resolver problemas prácticos, nociones de historia sujetas a la trama del tiempo, fechas de grandes acontecimientos, algunas informaciones geográficas, algunos rudimentos de ciencias naturales para encaminar la lección de cosa,<sup>41</sup> primer tiempo de la educación racionalista.

Es así como se habitúa la idea de que no hay gloria sin pena y por eso la clave es la paciencia, por lo tanto todo buen acto garantiza la gloria. Es por ello que se le da gran valor a los productos de este esfuerzo. De esta manera “El examen final: certificado de estudios, diplomas se solían colgar, iluminado en la cabeza de la cama donde a veces se disputaba el lugar de honor con el tradicional crucifijo”<sup>42</sup>

## 5. ESTRUCTURA CURRICULAR

La tendencia pedagógica tradicional tiene, desde el punto de vista curricular un modelo **academista y moral**, es decir un carácter racionalista académico en el cual se plantea que el objetivo esencial de la educación es la capacitación del hombre; es que el mismo adquiera los instrumentos necesarios que le permitan intervenir en la tradición cultural de la sociedad; no obstante, esta tendencia se

---

<sup>39</sup> Op. Cit.,

<sup>40</sup> Ibid.

<sup>41</sup> Ibid.

<sup>42</sup> Ibid.

mantiene bastante generalizada en la actualidad, modelo y guía al que se debe imitar y obedecer. En este **modelo, la disciplina y el castigo** se consideran fundamentales, la disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar las virtudes humanas en los alumnos.

## 6. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA TRADICIONAL

La **Escuela Tradicional** del siglo XVII, **significa método y orden**. Siguiendo este principio, se identifican los siguientes aspectos que caracterizan a dicha escuela:

### 6.1 MAGISTROCENTRISMO

**El maestro es la base y condición del éxito de la educación**. A él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar los contenidos que han de ser aprendidos, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. La relación del maestro y alumno es de desigualdad. Con estas concepciones es que surgen las denominadas escuelas para la enseñanza de los conocimientos que se poseían hasta ese momento para el usufructo **exclusivo de las clases sociales selectas** asignándoseles a las emergentes clases explotadas, como única salida de sobrevivencia, el papel protagónico de la realización del trabajo físico.

### 6.2 ENCICLOPEDISMO

La clase y la vida colectiva son organizadas, ordenadas y programadas. El **manual escolar** es la expresión de esta organización, **orden y programación**; todo lo que el niño tiene que aprender se encuentra en él, graduado y elaborado, si se quiere evitar la distracción y la confusión nada debe buscarse fuera del manual.

### 6.3 VERBALISMO Y PASIVIDAD

El método de enseñanza será el mismo para todos los niños y en todas las ocasiones. **El repaso entendido como la repetición de lo que el maestro acaba de decir, tiene un papel fundamental en este método.**

- En el siglo XVIII se profundizó la crítica que a la educación de los internados habían dirigido Ratichius y Comenio. Posteriormente en el siglo XIX, autores como Durkheim, Alain y Château, sostienen que *educar es elegir y proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección*. El alumno debe someterse a estos modelos, imitarlos, sujetarse a ellos. Para estos autores, la participación de los elementos que intervienen en el proceso educativo, no difiere sustancialmente de la postura sostenida por Comenio y Ratichius (s.XVII).

El maestro simplifica, prepara, organiza, y ordena. Es el guía, el mediador entre los modelos y el niño. Mediante los ejercicios escolares los alumnos adquirirán unas disposiciones físicas e intelectuales para entrar en contacto con los modelos. La disciplina escolar y el castigo siguen siendo fundamentales. El acatar las normas y reglas es la forma de acceso a los valores, a la moral y al dominio de sí mismo, lo que le permite librarse de su espontaneidad y sus deseos. Cuando esto no es así, el castigo hará que quien transgredió alguna norma o regla.

Amos Comenio fue un gran revelador de los principios básicos sobre los cuales se sustenta la enseñanza, de aquí se le considere el padre de la Didáctica y el primero en plantear la importancia de la necesidad de vincular la teoría con la práctica como procedimiento facilitador, incluso, del ulterior aprendizaje.

Entre 1548 y 1762 surge y se desarrolla la pedagogía eclesiástica, principalmente la de los Jesuitas, fundada por Ignacio Loyola y que más tarde, en 1832, se retomarian sus esencialidades para llegar a convertirse en el antecedente de mayor influencia en la pedagogía tradicional.

Tal pedagogía eclesiástica tiene como centro la disciplina, de manera férrea e indiscutible, persigue, en última instancia, afianzar, cada vez más, el poder del Papa, en un intento de fortalecer la Iglesia ya amenazada por la Reforma Protestante y a la cual le resultaba necesario el poder disponer de hombres que les respondieran sin vacilación alguna, con base en una conducta formada en la rigidez y el orden absoluto. Al margen de algunos de los antecedentes planteados, puede decirse que la pedagogía tradicional comienza a fraguarse en el siglo XVIII, que emerge en ese momento del desarrollo social de la humanidad, con la aparición de las llamadas Escuelas Públicas, tanto en Europa como en la América Latina, reflejos a la postre de los grandes cambios precipitados por las revoluciones republicanas de los siglos XVIII y XIX, animadas por la doctrina política y social del liberalismo.

Es en el siglo XIX, que la pedagogía tradicional, como práctica pedagógica ya ampliamente extendida, alcanza su mayor grado de esplendor, y se convierte entonces en la primera institución social del estado nacionalista que le concede a la escuela el valor insustituible de ser la primera institución social, responsabilizada con la educación de todas las capas sociales.

En cuanto a las tendencias con respecto al papel asignado por la escuela en la sociedad, se presenta:

- En esta tendencia el maestro es el centro del proceso de enseñanza

- La escuela es la principal fuente de información para el educando.
- El maestro transmite de forma acabada los conocimientos con poco margen para que el alumno elabore y trabaje mentalmente.
- Objetivos elaborados en estos modelos son descriptivos y están sujetos más a las tareas del profesor que a los de los alumnos.
- Se exige mecanización de la información, la disertación es ajena a las características de los alumnos y los contenidos se ofrece aislados, segmentados y desvinculado de la realidad.
- Se informa el acervo cultural de la humanidad como algo acabado y de las realidades sociales: enciclopedista e intelectualista.
- No se potencializa el pensamiento teórico del estudiante. Se hace más énfasis en lo empírico que se caracteriza por ser: clasificado y cataloguador.
- El alumno se orienta cualidades externas del objeto.
- Gran volumen de información.
- No se desarrollan procesos de trabajos de los estudiantes.
- Actividad de carácter práctico son mínimas.
- La labor fundamental del profesor es la explicación.
- Trabaja la evaluación reproductiva y los métodos expositivos.
- La relación del alumno y profesor basa en el predominio de la actividad del profesor.
- La obediencia de los alumnos es la principal virtud a lograr.
- **Relación autoritaria impositiva, pero paternalista.** El profesor suele dar todo acabado al estudiante, lo que provoca poca independencia cognoscitiva en el mismo.
- Se plantea que el curriculum debe enfatizar las disciplinas clásicas estableciendo la enseñanza con un carácter declaratorio y acabado.

## 7. VIGENCIA DE ESTA TENDENCIA

- Se mantiene bastante generalizada.
- **Tiene como fundamento psicológico el conductismo** donde identifica al hombre como un receptor de información y desatiende el proceso de asimilación del aprendizaje donde **se generaliza el aprendizaje por la repetición de ejercicios sistemáticos y la recapitulación.**
- Lentitud en asimilar las innovaciones.
- Mantiene dogmas propios de asimilar, resistencia al cambio.

En este último período la figura más representativa de la pedagogía como ciencia independiente es Juan Amos Comenio quien, en esencia estableció los fundamentos de la enseñanza general, al tiempo que elaboró todo un sistema educativo integral y unitario con una fundamentación lógica de la estructuración

del proceso docente en sí que debía desarrollarse en la escuela con el objetivo principal de contribuir y lograr un aprendizaje satisfactorio, capaz de proyectarse en la práctica de manera resolutiva respecto a la realidad enfrentada con vistas a su transformación en aras del beneficio propio y de los demás.

En resumen, la Tendencia Tradicional resulta insuficiente y deficiente en el plano teórico cognitivo y de la praxis del ser humano por cuanto ve en éste último a un simple receptor de información, sin preocuparse de forma profunda y esencial de los procesos que intervienen en la asimilación del conocimiento como reflejo más o menos acabado de la realidad objetiva, sin prestarle la debida importancia al papel, ciertamente decisivo de los aspectos internos que mueven la determinación de la conducta social del individuo y las influencias, favorecedoras o no, que éstas puedan tener sobre el aprendizaje del mismo: la retención de la información se alcanza con base en una repetición mecánica de ejercicios sistemáticos y recapitulados, de manera esquemática y enciclopedista.

## 8. FUNDADORES DE LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL

En el siglo XVII surgen algunas críticas a la forma de enseñanza que se practicaba en los colegios internados. Éstos estaban a cargo de órdenes religiosas, tenían como finalidad alejar a la juventud de los problemas propios de la época y de la edad, ofreciendo una vida metódica en su interior. Se enseñaba los ideales de la antigüedad, la lengua escolar era el latín, y el dominio de la retórica era la culminación de esta educación. Los jóvenes, eran considerados propensos a la tentación, débiles y con atracción por el mal, por lo tanto, se consideraba necesario aislarlos del mundo externo, ya que éste es temido como fuente de tentaciones. Había que vigilar al alumno para que no sucumbiera a sus deseos y apetencias naturales.

Comenio, publicó en 1657 su obra titulada Didáctica Magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos. En ella se señalan lo que serán las bases de la pedagogía tradicional. Comenio y Ratichius, fundadores de esta pedagogía, se oponen a que los niños aprendan a leer en latín y no en la lengua materna, postulan una escuela única, la escolarización a cargo del Estado para todos los niños, no importa el sexo, la condición social o la capacidad.



# CAPÍTULO 2.

## EDUCACIÓN CONDUCTISTA

Este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta "productiva" de los individuos. El método es básicamente el de fijación y control de los objetivos "instruccionales" formulados con precisión y reforzados minuciosamente. Adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los niños. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la Tecnología Educativa. Su más prestigioso exponente es Skinner.

### 1. MODELO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA

Al igual que el modelo Pedagógico Tradicional, el Modelo Conductista considera que la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente. En este modelo, el aprendizaje es el resultado de los cambios más o menos permanentes de conducta y en consecuencia el aprendizaje es modificado por las condiciones del medio ambiente. Según Flórez<sup>43</sup>, Este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta *productiva* de los individuos. El modelo ha sido calificado de positivista porque se toma como objeto del aprendizaje el análisis de la conducta bajo condiciones precisas de observación, operacionalización, medición y control.

Según este autor, el método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos *instruccionales* formulados con precisión y reforzados minuciosamente. De acuerdo con los fundamentos teóricos del Conductismo, el aprendizaje es originado en una triple relación de contingencia entre un estímulo antecedente, la

---

<sup>43</sup> FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1994.

conducta y un estímulo consecuente. Yelon y Weinstein<sup>44</sup>. El estímulo se puede denominar señal; este provoca la respuesta. La consecuencia de la respuesta puede ser positiva o negativa, pero ambas refuerzan la conducta. El Modelo Conductista impactó los procesos de diseño curricular proponiendo situaciones de aprendizaje en las cuales la identificación de la conducta, aprender, debe hacerse en términos muy específicos y medibles. De manera similar, las etapas para llegar al dominio de destrezas y aprendizajes deben ser subdivididas en tareas pequeñas y los reforzamientos deben ser contingentes al logro de cada conducta.

De acuerdo con el modelo conductista la meta de un proceso educativo es el moldeamiento de las conductas que se consideran adecuadas y técnicamente productivas de acuerdo con los parámetros sociales establecidos. El maestro cumple la función de diseñador de situaciones de aprendizaje en las cuales tanto los estímulos como los reforzadores se programan para lograr las conductas deseadas. Se enseña para el logro de objetivos de aprendizaje claramente establecidos. Los aprendizajes a nivel de competencias operacionalmente definidas se diseñan de modo que a través de la evaluación pueda medirse el nivel de los mismos. El foco del proceso de enseñanza es el aprendizaje.

Rojas y Corral<sup>45</sup> afirman, Los orígenes de la Tecnología Educativa pueden hallarse en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. La enseñanza programada ha sido definida por Fry E.<sup>46</sup> como "... recurso técnico, método o sistema de enseñar que se aplica por medio de máquinas didácticas pero también por medio de textos escritos". Los principios teóricos en los cuales se fundamenta la enseñanza programada son los siguientes:

- Se puede aprender una conducta por un sistema organizado de prácticas o repeticiones reforzadas adecuadamente.
- El aprendizaje tiene un carácter activo por medio del cual se manipulan elementos del medio ambiente para provocar una conducta que ha sido programada.
- La exposición y secuencia de un proceso de aprendizaje complejo están fundamentadas en los diferentes niveles de complejidad de una conducta.

---

<sup>44</sup> YELON, Stephen y WEINSTEIN, Grace. La psicología en el aula. México: Trillas, 1988.

<sup>45</sup> ROJAS, Ana R. y CORRAL, Roberto. La Tecnología Educativa. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, 1996.

<sup>46</sup> Fry E. Citado por: ROJAS, Ana R. y CORRAL, Roberto. La Tecnología Educativa. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, 1996.

- La programación de las conductas del estudiante es de suma importancia de modo que la organización del contenido, la secuencia del aprendizaje, y el control de estímulos, antecedentes y consecuentes, hagan posible la emisión de la conducta deseada.

Asumido también como modelo tecnológico, se define como la manifestación de las técnicas de administración empresariales en la enseñanza. Se desarrolla con fuerza en un contexto socio - político marcado por la existencia de dos polos de poder a nivel mundial, y el temor a quedar retrasado en la disponibilidad de cuadros técnico-científicos en comparación con otra potencia. Critica al modelo tradicional su falta de rigor científico y, de esta manera, aparece como una alternativa mejorada, una exposición pura del positivismo científico y del conductismo.<sup>47</sup>

## 2. FINES EDUCATIVOS

No se cambia respecto al Modelo Tradicional; apenas se procura ajustar los procedimientos con el fin que la garantía del logro del objetivo sea mayor. Podría decirse, sin embargo, que al ser un modelo más frío y distante, la participación de los valores como contenido del proceso de enseñanza parece algo menor. Este modelo es más sensible a la demanda concreta del mercado. En tal sentido adquiere importancia la *eficacia* (relación costos/beneficios) con que las habilidades son enseñadas. En cuanto a los valores, quizás se considere que son otros los lugares donde estos deben ser enseñados.

Las evaluaciones por alternativas, la promoción del empleo de las tecnologías, los estudios actuales de la adecuación curricular, el ordenamiento en departamentos, sustituyendo la vieja estructura de cátedra, son aplicaciones del modelo conductista. Adaptaciones que generan poco rechazo a nivel estructural, dado que no existe cuestionamiento al objetivo, sino que apenas a las técnicas, y tratándose de un ambiente fuertemente tecnológico, esto no genera sorpresas.

## 3. METAS Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN

Según Carlos Hernández Los Conductistas sostienen que la educación es uno de los recursos que emplea la sociedad para controlar la conducta humana. La escuela como tal tiene dos funciones esenciales: transmitir los valores y patrones culturales e innovar los mismos. Skinner afirma que en las instituciones escolares actuales, se atiende a la primera de estas funciones, por ende es necesario

---

<sup>47</sup> KAUFMAN, Miriam y FUMAGALLI, Laura (comps). Enseñar en Ciencias Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1999.

hacer de los estudiantes personas creativas y respetar su propia individualidad. Según este autor, la tecnología de la enseñanza, inspirada en este enfoque, puede contribuir fructíferamente a estos fines.

No obstante para lograr lo anterior, las metas y los objetivos no deben ser enunciados en forma vaga y deben ser traducidos o reducidos a formas más operables para alcanzarlos. Los criterios para elaborar objetivos conductuales son tres:

- Mencionar la conducta observable que se pretende que logre el estudiante;
- Señalar los criterios de ejecución de las mismas
- Mencionar las condiciones en que debe ser realizada la conducta de interés.

La enunciación conductual de los objetivos, según los conductistas, tiene varias ventajas: permiten claridad al docente y al estudiante sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje respectivamente; dan lugar a una planificación y diseño instruccional adecuados; permiten obviar las formas de evaluación. En este sentido, se dice que los objetivos son los elementos esenciales de todo proceso instruccional.

Los objetivos generales de un plan de estudios, programa o curso (las conductas finales que se desean alcanzar) pueden descomponerse o describirse en objetivos de naturaleza más específica (intermedios y específicos); de esta manera resulta mucho más fácil para el docente conducir a los estudiantes a lo largo del curso. Debe existir congruencia entre ellos, mediante el establecimiento de una relación de parte-todo acumulativa (él todo es la suma de las partes). La idea de formular los programas de un curso de este modo está basada en el principio que dice que cualquier conducta compleja puede ser descompuesta en las partes que la conforman. Enseñando las conductas componentes se puede proceder en forma paulatina, hasta el logro de una conducta final compleja.

#### 4. PRESUPUESTOS ANTROPOLÓGICOS DEL ESTUDIANTE.

La concepción antropológica es básicamente la misma. El Modelo Conductista simplemente asegura que la *tabula rasa* esté limpia, y que no haya interferencias ni errores de ortografía cuando el docente escriba sobre ella el conocimiento. Aporta sí alternativas tecnológicas que muchas veces llevan a un pulcro desarrollo del conductismo en su más fina y elegante concepción. Fichas, estadísticas, registros, planillas, programas de computación, educación a distancia, transparencias, micrófonos, moquete, teléfonos celulares. La técnica al servicio de la transmisión del conocimiento. Blanco sobre azul, como la pantalla de un PC.

En este modelo, el estudiante se encuentra muchísimo más constreñido que en el tradicional, ya que es posible discutirle a un profesor, pero no se puede discutir ni matar a una planilla. El recurso humano de la protesta, sea esta humilde como el llanto, o airada como el grito, aquí desaparece entre paredes que absorben las vibraciones. Este modelo, entonces, puede ser extremadamente deshumanizador en su concepción última. La confianza de Descartes en el método se ha trasmutado en confianza ciega en la técnica. Goebbels se sentiría como pez en el agua, Pavlov también.

A pesar de destacar que el sujeto de la instrucción que los Conductistas conciben y desean promover es un estudiante activo, de acuerdo con el concepto de instrucción que ellos aceptan entender, resulta obvio que el nivel de actividad del sujeto se ve fuertemente restringida por los arreglos contingenciales del profesor que es un programador, los cuales establecen incluso antes de la situación instruccional. La participación del alumno, por tanto, está condicionada por las características prefijadas del programa por donde tiene que transitar para aprender.

El estudiante es visto, entonces, como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o rearreglados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos, entre otros), siempre y cuando se realicen los ajustes ambientales y curriculares necesarios. Basta entonces con programar adecuadamente los insumos educativos para que el aprendizaje de conductas académicas deseables sea logrado.

Durante cierto tiempo, y de manera particular en la gran mayoría de las intervenciones realizadas por los conductistas en las aulas escolares, se habían orientado a fomentar en los estudiantes la docilidad, el respeto a la disciplina impuesta y por ende la pasividad. En forma implícita se privilegiaba la concepción de un estudiante *bien portado* en los salones escolares, que de manera simple adquiriría hábitos socialmente aceptables, los cuales la mayoría de las veces no estaban precisamente asociados con las verdaderas conductas académicas. Después, en fechas más recientes, el mismo enfoque fue autocrítico y reorientó sus prácticas, procedimientos y programas con mayor apertura al desarrollo de intervenciones para fomentar comportamientos verdaderamente académicos como el estudio, la creatividad, entre otras

## 5. ROL DEL DOCENTE

El rol del docente en este modelo está, de alguna manera, algo menoscabado ya que no se piensa tanto en el *padre* cuanto en el *gerente*, y lógicamente, se debe menos respeto a los gerentes que a los padres. Porque, entre otras cosas, las

empresas de cualquier tipo, sean fabriles o educativas, tienen menos antigüedad y reconocimiento social que la familia.

**El centro de este modelo no es el docente, sino que el método.** Se apuesta a la eficacia, al cálculo, a la previsión. Si el método es adecuado, entonces ya no importa tanto el docente<sup>48</sup> Ni siquiera es depositario del saber, ya que el saber está en el método, y este puede ser enviado por correo o, más modernamente, por Internet. Cursos a distancia, educación a distancia. El vértice ocupado por el docente, en este caso, pasa a ser ocupado por un administrador que no es quien posee el saber (ni lo necesita). El saber está en código binario.

Se ve pues cómo la irrupción de la tecnología provoca un cambio ya importante, en la concepción de la enseñanza. La influencia de éste va de la mano con los grupos de trabajo más organizados, los que muestran a los demás, con legítimo orgullo, el nivel organizacional y la eficiencia alcanzada, que brillan rodeadas de un panorama confuso y gris. El Modelo Conductista, compacto, eficiente, confiable, pintado en colores pastel, es toda una garantía de éxito y la situación que los docentes jóvenes quieren, muchas veces, emular. Se nota esto en la elaboración de materiales cada vez mejor presentados, en una pretendida asepsia durante el proceso de enseñanza. Se gana, ciertamente, limpieza, y se pierde, ciertamente, calor. Porque este modelo, a diferencia del tradicional, donde lo que predominaban eran las relaciones de tipo *familiar*, gusta de las relaciones empresariales, gerenciales. El estudiante de ser hijo pasa a ser cliente y, como se sabe, con los clientes el trato es cordial, pero distante. Este modelo, que se ajusta muy bien al temperamento anglosajón, frío y calculador, choca de alguna manera con la efusividad latina, toda entusiasmo e ira, que se siente constreñida en medio de tanta pulcritud.

En esta perspectiva el trabajo del maestro consiste en diseñar una adecuada serie de arreglos contingenciales de reforzamiento para enseñar. En este sentido se ha señalado que en esta aproximación, el maestro debe verse como un *ingeniero educacional* y un administrador de contingencias. Un maestro eficaz debe ser capaz de manejar hábilmente, los recursos tecnológico-conductuales de este enfoque (principios, procedimientos, programas conductuales) para lograr con éxito niveles de eficiencia en su enseñanza y sobre todo en el aprendizaje de sus estudiantes. **Dentro de los principios deberá manejar de**

---

<sup>48</sup> PORLÁN, Rafael. Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Sevilla: Díada Editora.

manera especial los referidos al reforzamiento positivo y evitar en la medida de lo posible los basados en el castigo tal como lo plantea Skinner.

## 6. UN MAESTRO DE LA EDUCACIÓN CONDUCTISTA, CREE EN LO SIGUIENTE:

- Todo estudiante necesita ser calificado con notas, estrellitas y otros incentivos como motivación para aprender y cumplir con los requisitos escolares.
- Cada estudiante debe ser calificado con base en los estándares de aprendizaje, que el profesor traza para todos los estudiantes por igual.
- El currículo debe estar organizado por materias de una manera cuidadosa y en secuencia detallada.

Los maestros que aceptan la perspectiva Conductista asumen que el comportamiento de los estudiantes es una respuesta a su ambiente pasado y presente y que todo comportamiento es aprendido. Por tanto, cualquier problema con el comportamiento de un estudiante es visto como el historial de refuerzos que dicho comportamiento ha recibido. Como para los conductistas el aprendizaje es una manera de modificar el comportamiento, los maestros deben de proveer a los estudiantes con un ambiente adecuado para el refuerzo de las conductas deseadas:

Las conductas no deseadas de los estudiantes en el aula pueden ser modificadas utilizando los principios básicos de modificación de conducta. Las siguientes son técnicas aplicadas en la educación tradicional para eliminar conductas no deseadas en los estudiantes:

- Refuerzo de las conductas deseadas, que de esta manera competirá con la conducta no deseada hasta reemplazarla por completo.
- Debilitar las conductas no deseadas eliminando los refuerzos de éstas.
- La técnica de la *saturación* que implica envolver a un individuo en la misma conducta no deseada, de manera repetitiva hasta que el individuo se sienta hastiado del comportamiento.
- Cambiando la condición del estímulo que produce la conducta no deseada, influenciando al individuo a tomar otra respuesta a dicho estímulo.
- Usando castigos para debilitar la conducta no deseada.

## 7. CONCEPCIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO

Si el Modelo Tradicional cuestiona poco las fuertes certidumbres, el conductista simplemente deja incluso la pregunta de lado. No le interesa, porque ni siquiera tiene alma o conciencia. Las computadoras son así, cual secretarías hermosas y distantes, capaces de sonreír mecánicamente ante la ofrenda de una flor, pero tan capaces de enamorarse como un trozo de vidrio, este simplemente piensa en circuitos, en conexiones. Se escuchan expresiones como: *Te doy la ficha n, léela, tienes veinte minutos, rindes la prueba, salvas/pierdes. Te doy la ficha n+1, léela,...* Ya no se dice *es un mal educado*; debe decirse *"es un mal aprendido"*. Lo que bien se enseña, bien se aprende. Si no has aprendido, es que no perteneces a nuestra clase.

## 8. CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA

De acuerdo con este enfoque, el proceso instruccional consiste básicamente en **el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento**, con el fin de promover en forma eficiente el aprendizaje del estudiante. Cualquier conducta académica puede ser enseñada de manera oportuna, si se tiene una programación instruccional eficaz basada en el análisis detallado de las respuestas de los alumnos y en el cómo serán reforzadas. El propio Skinner en *el texto de la Tecnología de la Enseñanza (1970)* lo dice de modo explícito: **La enseñanza es simplemente la disposición de las contingencias de refuerzo**

Otra característica propia de este enfoque es el supuesto de que la enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información, es decir, en depositar información (con un excesivo y pormenorizado arreglo instruccional) sobre el estudiante, la cual tendrá que ser adquirida por él. **El programador-profesor, cuando estructura los cursos y hace los arreglos contingenciales de reforzamiento mencionados, está interesado en perfeccionar la forma más adecuada de enseñar conocimientos y habilidades (contenidos) que el estudiante se supone habrá de aprender.**

## 9. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

**La propuesta prototípica del enfoque conductista para la instrucción es la denominada enseñanza programada.** Esta es la opción que propuso Skinner para convertir la enseñanza, hasta entonces vista como un arte, en una técnica sistemática.



La enseñanza programada es el intento de lograr en el aula escolar, los mismos resultados del control conductual alcanzado en los laboratorios, usando los principios conductuales.

La enseñanza programada es una técnica instruccional que tiene las siguientes características:

- Definición explícita de los objetivos del programa.
- Presentación secuenciada de la información según la lógica de dificultad creciente, asociada al principio de complejidad acumulativa.
- Participación del estudiante.
- Reforzamiento inmediato de la información.
- Individualización (avance de cada estudiante a su propio ritmo).
- Registro de resultados y evaluación continua.

La enseñanza programada se ha asociado comúnmente con las máquinas de enseñanza (y más recientemente con las computadoras y el modelo CAI -en español IAC, Instrucción Asistida por Computadora), al grado tal de considerarse que la primera no puede realizarse sin las segundas. Tal confusión se debe en parte al propio Skinner, pero no es correcta, puesto que la enseñanza programada puede ocurrir sin el empleo de cualquier tipo de máquina.

El elemento básico de la enseñanza programada lo constituye el programa, el cual puede definirse como una serie de segmentos que presentan información en forma creciente. Dicho programa será propuesto, toda vez que sean analizados con detalle los objetivos finales y se establezcan las conductas que finalmente llevarán a los estudiantes al logro de los objetivos. Para la construcción de un programa, son necesarios tres pasos:

- Determinación de los objetivos del programa y análisis de las variables previas al mismo.
- Redacción del programa.
- Rectificación y validación del programa.

Skinner dio algunos lineamientos, que resumen lo dicho, para mejorar la enseñanza:

- Ser claro acerca de aquello que se va a enseñar.
- Asegurarse de enseñar en primer lugar lo que se considere necesario para el aprendizaje de cosas más complejas.
- Permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo.

➤ Programar los temas.

## 10. FORMAS DE APRENDIZAJE

Si la cadena de transmisión se organizó en el Modelo Tradicional, se asegura muy bien que la conducción del impulso sea perfecta en este modelo<sup>49</sup>. Aquí el conductismo, máxima expresión del positivismo, se encuentra en su gloria. No importa lo que está en la cabeza, que se considera una caja negra a la que no se tiene acceso. Lo que importa es el comportamiento observable, La pedagogía behaviorista de Burrhus Skinner. Todo planificado, todo funcionando, todo maquinal. Los verbos usados son los de tipo activo (distinguir, nombrar, seleccionar), no los de tipo cognitivo (comprender, saber, reflexionar...).<sup>50</sup>

El tópico del aprendizaje ha sido una de las categorías más investigadas por los conductistas. De hecho, para ellos, gran parte de la conducta de los seres humanos es aprendida como resultado de las contingencias ambientales. El aprendizaje es entendido de manera descriptiva como un cambio estable en la conducta o como diría el propio Skinner: "un cambio en la probabilidad de la respuesta". De donde se sigue que si es de interés lograr que un estudiante adquiera o incremente (aprenda) un repertorio conductual, es necesario utilizar los principios y/o procedimientos, dentro de los cuales el más importante es el reforzamiento.<sup>51</sup>

De acuerdo con ese punto de vista, cualquier conducta puede ser aprendida, puesto que se considera que la influencia del nivel de desarrollo psicológico y de las diferencias individuales es mínima. Lo verdaderamente necesario y casi siempre suficiente es identificar de manera adecuada las determinantes de las conductas que se desean enseñar, el uso eficaz de técnicas o procedimientos conductuales y la programación de situaciones que conduzcan al objetivo final (la conducta terminal).

El aprendizaje se realiza por asociación. El método es aquí el protagonista principal, la estrella que brilla. La técnica al servicio de la educación. Podemos

---

<sup>49</sup> KAUFMAN, Miriam y FUMAGALLI, Laura, Op. cit.

<sup>50</sup> ASTOLFI, Jean Pierre. Aprender en la escuela. Dolmen Ediciones S.A.

<sup>51</sup> HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo. Fundamentos del desarrollo de la Tecnología Educativa (bases sociopedagógicas). Unidad 1. Paradigmas de la psicología educativa. México: ILCE-OEA, Diciembre 1991.

graficar rendimientos, ingresos y egresos, y calcular la relación costo-beneficio del proceso. Pero hay medidas que faltan. A diferencia del modelo tradicional, que en la cadena de mando encontraba nichos de humanidad, el modelo conductista no conoce de qué se trata esto. Los clientes son clones duplicables y por lo tanto sustituibles, nada que roce el afecto perturba su aceitado engranaje. **La gente uniformizada, la enseñanza uniformizada, el rendimiento asegurado.** Compre usted un curso en inglés en CD y verá hasta qué punto el modelo tecnológico es eficiente y hasta qué punto el estudio hecho de su psicología asegura que usted se enganche y se sienta estupendo. Es, realmente, un avance frente al espectáculo desolador de profesores de inglés que a los gritos tratan que los estudiantes aprendan a decir "ies" o "Ai du". En una sociedad tecnológica e informatizada, donde el miedo del ciudadano común a la libertad será cada vez mayor y el nivel de control informativo y formativo cada vez más intenso, el modelo tecnológico tiene asegurado un prolongado éxito.

## 11. CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Cuando el estudiante progresa en forma paulatina en la Enseñanza Programada debe cumplir una condición importante, según los conductistas, y consiste en no cometer errores (aunque no siempre suele ser así, pero es el ideal de la misma enseñanza). Antes de ser sometido al programa, durante el avance y al final del mismo, el estudiante es evaluado para corroborar sus conocimientos previos, su progreso y dominio final de los conocimientos o habilidades enseñados. Los instrumentos de evaluación, se deben elaborar con base en los objetivos que fueron enunciados previamente (tomando en cuenta la conducta observable, criterios y condiciones de ocurrencia de la misma). A dichos instrumentos, formados por un conjunto de reactivos asociados de manera estrecha con los objetivos específicos, se les conoce como **pruebas objetivas**, puesto que se considera que aportan información suficiente para evaluar en forma objetiva el desempeño de los estudiantes, sin necesidad de recurrir a juicios subjetivos del examinador. Otra característica importante es que las evaluaciones no deben ser referidas a normas como lo hacen las pruebas psicométricas, sino a criterios, porque **le importa medir el grado de la ejecución de los conocimientos y habilidades en términos de niveles absolutos de destreza.**



# UNIDAD 3

## EDUCACIÓN DESARROLLISTA



# CAPÍTULO 1.

## ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

La meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. En consecuencia, el contenido de dichas experiencias es secundario; no importa que el niño no aprenda a leer y a escribir, siempre y cuando contribuya al afianzamiento y desarrollo de las estructuras mentales del niño. Dewey y Piaget son los máximos exponentes de este modelo.

Conviene indicar que no puede decirse que el Constructivismo sea un término unívoco. Por el contrario, se puede hablar de varios tipos de Constructivismo. De hecho, es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vigotzky, Ausubel y la actual psicología cognitiva.

En este sentido el enfoque constructivista asume el conocimiento como una construcción mental resultado de la actividad cognitiva del sujeto que aprende, surge de las comprensiones logradas a partir de los fenómenos que se quieren conocer. Básicamente puede decirse que el Constructivismo es el enfoque que argumenta que una persona, en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores: de la representación inicial que se tiene de la nueva información y el de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

En consecuencia, según esta posición, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, la cual se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), es decir, lo elaborado en su relación con el medio que lo rodea; pero en este proceso lo más importante no es solo el nuevo conocimiento adquirido, sino, sobre todo, la

posibilidad de construirlo y obtener una nueva competencia que permita generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

El enfoque está centrado en la persona, en sus experiencias previas a partir de las cuales realiza nuevas construcciones mentales, por ello considera que la construcción se produce:

- Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (**Piaget**).
- Cuando esto lo realiza en interacción con otros (socialización) (**Vigotsky**).
- Cuando es significativo para el sujeto (**Ausubel**).

## 1. PRINCIPIOS DEL CONSTRUCTIVISMO<sup>52</sup>

- Lo que hay en el cerebro del que va a aprender tiene importancia. Encontrar sentido, supone establecer relaciones.
- Quién aprende construye, activamente, significados.
- Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje
- El aprendizaje es un proceso activo que no se produce por una simple acumulación de conocimientos, sino por transformaciones constantes de los esquemas de conocimiento. Se procura que los estudiantes modifiquen sus esquemas de conocimiento.
- Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de los ya existentes. Los aprendizajes no se producen en el vacío, sino que se van construyendo dentro de la mente de personas que, de modo activo, integran las experiencias nuevas a sus esquemas cognitivos, lo que produce permanentes cambios en ellos.
- Se subraya el valor del *aprendizaje significativo*, que implica: la conexión de lo aprendido con los conocimientos previos del alumnado, así como con sus intereses, y el énfasis en aprendizajes funcionales, es decir, útiles para la práctica.
- El aprendizaje no se produce de modo aislado, sino a través de la interacción con los demás. La interacción social, por tanto, constituye uno de los elementos fundamentales en el aprendizaje.
- El conocimiento se sustenta sobre la estructura conceptual de cada estudiante, es decir, se inicia en las ideas y preconcepciones que el estudiante posee al momento de abordar un tema en el aula escolar.

---

<sup>52</sup>CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. Buenos Aires: Editorial Luis Vives, 1993.

- El cambio conceptual está alimentado por la acción constructiva que el estudiante realiza con el nuevo conocimiento que repercute en su estructura mental.
- Las ideas y preconceptos del estudiante son confrontadas con el nuevo conocimiento que se genera en el trabajo escolar.
- La aplicación del conocimiento nuevo a situaciones concretas y el establecimiento de relaciones con otros conocimientos de la estructura cognitiva, con el fin de ampliar la transferencia.

En efecto, en los aprendizajes desde enfoques constructivistas es posible contemplar tanto los contenidos como las capacidades cognitivas. Siempre resultará más enriquecedora una situación de aprendizaje que, además de los contenidos, potencie los procesos de aprendizaje (comprender un texto, interpretar gráficas, buscar y analizar datos, criticar una información,...). Es preciso combatir la creencia errónea de que los aprendizajes constructivistas sólo se centran en las capacidades, despreciando los contenidos: ambos aspectos pueden y deben conjugarse.<sup>53</sup>

Según la posición Constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción?, fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Esta construcción se realiza todos los días y en casi todos los contextos en los que se desarrollan las diferentes actividades y depende sobre todo de dos aspectos, a saber: de la representación inicial que se tenga de la nueva información y de la actividad, externa o interna, desarrollada al respecto, para entender la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana se tiene que poseer una representación de los diferentes elementos que están presentes.

## 2. EL ROL DEL MAESTRO

En este enfoque el rol del docente cambia. Es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más. El Constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza para ayudar a que los estudiantes se vinculen positivamente con el conocimiento y sobre todo con su proceso de adquisición. Como mediador del aprendizaje el maestro debe:

---

<sup>53</sup> POZO, J. I. La crisis de la educación científica, ¿volver a lo básico o volver al constructivismo? En: VV.AA.: El constructivismo en la práctica. Barcelona: Graó, 2000.



- Conocer los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales (Inteligencias Múltiples).
- Conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos.
- Conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros.
- Contextualizar las actividades.

En este sentido el maestro en su rol de mediador debe apoyar al estudiante para:

**Enseñarle a pensar:** desarrollar en el estudiante un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento

**Enseñarle sobre el pensar:** animar a los estudiantes a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (meta cognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), y mejorar así el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.

#### **Características de un maestro Constructivista:**

- Acepta e impulsa la autonomía e iniciativa del estudiante.
- Usa materia prima y fuentes primarias en conjunto con materiales físicos, interactivos y manipulables.
- Usa terminología cognitiva como: clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar.
- Investiga acerca de la comprensión de conceptos que tienen los estudiantes, antes de compartir con ellos su propia comprensión de estos conceptos.
- Desafía la indagación, haciendo preguntas que necesitan respuestas muy bien reflexionadas y desafía también a que se hagan preguntas entre ellos.

### **3. CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE**

Si se tienen en cuenta en primer lugar, la idea piagetiana: el aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del estudiante, no cabe la menor duda que el maestro debe tener en cuenta su capacidad general en las distintas edades. Sin embargo, esto no debe hacer olvidar que, como afirmaba Vygotsky, el aprendizaje también es un motor del desarrollo cognitivo, y no sólo a la inversa. Por otro lado, es importante tener en cuenta que la caracterización de los estadios piagetianos se realiza, por regla general, mediante pruebas que versan sobre contenidos escolares. Es decir, la clasificación, el control de variables y otras pruebas similares son también contenidos curriculares, de lo anterior se deduce que resulta

muy difícil, cuando no imposible, separar el aprendizaje de materias escolares del desarrollo cognitivo en términos puros.

Hay que partir de las ideas con las que posiblemente están de acuerdo muchos psicólogos en la actualidad: el aprendizaje es un proceso constructivo interno. Por lo tanto, no basta la presentación de una información a un individuo para que la aprenda, sino que es necesario que la construya mediante su propia experiencia interna. El maestro debería tener este principio muy presente porque la visión tradicional y más extendida de la enseñanza se basa en la idea de transmitir conocimientos del profesor al alumno. Es decir, el primero va depositando información en la mente del estudiante y éste la va almacenando de manera más o menos ordenada.

Es así como la enseñanza se asume como un conjunto de acciones que buscan favorecer el proceso constructivo del estudiante, el cual tiene unas concepciones iniciales, acerca del objeto de conocimiento que se abordará, el maestro parte de estas concepciones, para la elaboración conjunta del conocimiento.

Es mucho lo que se ha investigado en las últimas décadas sobre las llamadas *ideas previas* o «concepciones espontáneas», de estas investigaciones se presentan algunas conclusiones que resultan fundamentales para la enseñanza.

A saber:

- También los adultos, y no sólo los niños de distintas edades, poseen una gran cantidad de concepciones espontáneas sobre muchos fenómenos científicos que se encuentran firmemente asentadas en la mente y que les sirven para interpretar la experiencia que les rodea, aunque sea de manera incompleta e incluso inadecuada.
- Dichas ideas son más resistentes a la instrucción de lo que se podría imaginar; de hecho, muchos estudios muestran su persistencia en grupos de adultos aunque hayan cursado varios años de enseñanza de las materias correspondientes.
- Una de las razones de dicha persistencia es, precisamente, que la enseñanza sobre las diferentes materias se realiza al margen de las ideas de los estudiantes; de esta manera, el conocimiento científico no se relaciona con lo que el estudiante ya sabe y ambos quedan configurados como conocimientos con fines muy distintos. El uno es para solucionar problemas muy específicos denominados «científicos» o «escolares», y el otro es para entender la experiencia de la vida cotidiana.

- En contra de lo que pudiera parecer, estas ideas espontáneas de los estudiantes son mucho más ubicuas de lo que se pueda imaginar; es decir, existen muy pocas diferencias individuales, ya que se han encontrado resultados muy parecidos en países diferentes. Por tanto, resulta relativamente fácil para el maestro predecir con cierta exactitud cuáles son los obstáculos que va a encontrar en la mente de los estudiantes a la hora de impartir determinados contenidos”.<sup>54</sup>

La creación de conflictos cognitivos o contradicciones, se constituye en la estrategia constructivista a fin de producir situaciones que favorezcan la comprensión de los mismos por parte del estudiante. Estos se producen entre las ideas previas de un determinado fenómeno y la concepción científicamente correcta. Esta reorganización conceptual por la que pasará el estudiante no es simple ni inmediata, ya que no se trata de que adquiera la idea correcta en el vacío, sino que sea capaz de aplicarla a un conjunto amplio de conflictos, lo importante es el proceso de cambio y no sólo el producto final. Por lo tanto, lo más importante en los programas escolares no es la cantidad de contenidos ni la extensión de los mismos.

Lo anterior no significa que tenga que haber dicotomía entre enseñanza activa y enseñanza expositiva. Cuando se propuso que la enseñanza debía ser activa para que el estudiante adquiriera por sí mismo y de manera constructiva sus conocimientos, utilizar la manera expositiva se asoció con la educación pasiva; sin embargo, la enseñanza expositiva no tiene por qué relacionarse necesariamente a un tratamiento pasivo y sin significado por parte del estudiante. Esto es precisamente una de las contribuciones esenciales de la teoría de Ausubel. De esta manera se puede ofrecer una enseñanza expositiva que tenga cuenta las ideas previas de estudiantes y que al mismo tiempo pueda crear situaciones conflictivas para la reconstrucción del conocimiento. Ante todo no sólo debe pretenderse la comprensión de los contenidos, sino que se puedan utilizar y aplicar con eficacia en diferentes situaciones. Es decir, es necesario mantenerlos disponibles en la memoria y poderlos recuperar con rapidez. Todo esto supone la selección de actividades destinadas a consolidar los conocimientos que se han comprendido. En este sentido desde la posición constructivista se han criticado enormemente los ejercicios repetitivos carentes de significado para el estudiante, que han sido moneda corriente en la enseñanza tradicional.

---

<sup>54</sup> CARRETERO, Mario, Op. cit.

# CAPÍTULO 2.

## PEDAGOGÍA CONCEPTUAL

La perspectiva o enfoque cognitivo en las pedagogías contemporáneas, se basa en el análisis psicológico de los procesos de conocimiento del hombre y el reconocimiento del carácter activo de los procesos cognoscitivos como características esenciales. Todo conocimiento es el resultado de la búsqueda y acción real sobre el entorno y no puede concebirse como mera transmisión desde fuera o cualidad inherente de la psique originada en lo interno.

Bruner con la pedagogía conceptual privilegia dos factores: el factor biológico (maduración interna del sujeto) y el factor social (sistema de influencias externas). Esta propuesta, consiste en presentar el desarrollo como incremento de la capacidad del individuo para manejar la información del ambiente a través de la adquisición de mecanismos mediadores durante el aprendizaje, estos se constituyen en amplificadores culturales, lo que hace reiterar la necesidad de considerar factores específicos en la cultura no solo como punto de partida, sino como mediadores en los procesos educativos. El hombre se concibe como un organismo activo, que actúa sobre un ambiente con una notable plasticidad de recursos.

La clave de la concepción de Bruner acerca del aprendizaje consiste en la adquisición de los mediadores que le permiten al hombre trascender en su experiencia individual. Esta adquisición sólo es posible por su encuentro con los factores internos y su carácter biológico, identificados con la voluntad de aprender propia del ser humano.

En consecuencia con sus postulados, Bruner elaboró las notas sobre la instrucción en las que señala cuatro características principales de su teoría: especificar las condiciones que estimulan la predisposición de aprender, determinar la estructura óptima de un cuerpo de conocimientos para lograr el aprendizaje más rápido y efectivo, sugerir el orden de presentación más adecuado y el tipo de recompensas y castigos y su consecuencia, es decir, la evaluación.

## 1. EL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO DE JEROME BRUNER

La principal preocupación de Bruner es inducir al aprendiz a una participación activa en el proceso de aprendizaje, **lo cual se evidencia en el énfasis que pone en el aprendizaje por descubrimiento.** El aprendizaje se presenta en una situación ambiental que desafíe la inteligencia del aprendiz impulsándolo a resolver problemas y a lograr transferencia de lo aprendido.

Desde el punto de vista de la enseñanza, los contenidos que deben aprenderse requieren ser percibidos por el estudiante como un conjunto de problemas, relaciones y lagunas que se han de resolver. El ambiente necesario para que se dé un aprendizaje por descubrimiento debe presentar al educando alternativas para que perciba relaciones y similitudes entre los contenidos por aprender. Bruner sostiene que el descubrimiento favorece el desarrollo mental, y que lo más personal es lo descubierto por sí mismo. En esencia este hallazgo consiste en transformar o reorganizar la experiencia de manera que pueda verse más allá de ella. Didácticamente, la experiencia debe presentarse de manera hipotética y heurística antes que de manera expositiva.

Para Bruner, lo más importante en la enseñanza de conceptos básicos es ayudar a los niños a pasar progresivamente, de un pensamiento concreto, a un estadio de representación conceptual y simbólica que sea más adecuado al crecimiento de su pensamiento.

## 2. LA PEDAGOGÍA CONCEPTUAL EN COLOMBIA

Propuesta por Miguel y Julián de Zubiría quienes han investigado con un grupo de colaboradores en la Fundación Alberto Merani. Esta teoría se fundamenta en tres ejes básicos que son: **desarrollo del pensamiento, lectura comprensiva y formación valorativa, lo que significa que es importante el componente cognoscitivo tanto como el formativo;** es decir, que se necesitan estudiantes con altos niveles de pensamiento y con altos niveles de humanismo.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> GUTIÉRREZ C., Alba Nelly (On Line). Un acercamiento a la Pedagogía Conceptual. Paradigmas de Aprendizaje. Curso Evaluación del Aprendizaje. Bogotá: Universidad de la Salle (Consultado junio de 2005).  
[http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev\\_paradig\\_conceptu.htm](http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_paradig_conceptu.htm)

El análisis de la pedagogía se presenta desde **la formación intelectual y la formación en valores**. En cuanto a lo intelectual privilegia la adquisición de conceptos con los cuales se pueda interpretar y comprender el mundo y el fortalecimiento de las operaciones intelectuales. En cuanto a la formación de valores y de actitudes anhela formar personas autónomas, éticas, capaces de decidir de evaluar de actuar ante conflictos valorativos.

Hay que reconocer que en épocas pasadas era suficiente con ser obediente y respetar los preceptos religiosos y disciplinarios, en cambio en la complejidad y la heterogeneidad cultural y valorativas del mundo post moderno en el cual hay contradicción de valores y formas de actuar se requiere de individuos autónomo más y éticos capaces de evaluar y optar ante los conflictos valorativos.

En este sentido la pedagogía conceptual “trabaja de manera constante incluyendo de forma permanente la reflexión y el análisis de acuerdo con cada nivel dando importancia al **conocimiento de sí mismo y la expresión de gestos y emociones (período nocional), las biografías, los dilemas, la justicia y las actitudes (período conceptual), las problemáticas socio-culturales actuales, el proyecto de vida y la autobiografía (desde el período formal)**. De tal manera que es tan importante el desarrollo intelectual como el desarrollo o avance como persona y como miembro útil de una comunidad.”<sup>56</sup>

En este sentido la pedagogía conceptual busca que los estudiantes maximicen y potencialicen sus operaciones intelectuales y a la vez forma personas responsables éticamente. Los estudiantes dotados de conceptos e instrumentos de conocimiento estarán en capacidad de analizar y tomar posturas ante los hechos y acontecimientos históricos, presentes y muy especialmente futuros

Hay que reconocer que en lugar de conocimientos específicos y particulares la pedagogía conceptual enfatiza en modelar en la mente de los estudiantes los conceptos o instrumentos de conocimientos generales y abstractos propios y esenciales de las diversas disciplinas científicas y tecnológicas, imprescindibles para comprender y hablar el lenguaje de las ciencias actuales.

---

<sup>56</sup> DE ZUBIRÍA Miguel. Tratado de pedagogía conceptual. Pensamiento y aprendizaje los instrumentos del conocimiento. Bogotá: Fundación Alberto Merani. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1994.

### 3. EL MAESTRO

- Coopera con los estudiantes con el fin de que sus procesos intelectuales se potencien y alcancen la máxima fluidez.
- Busca principalmente, el desarrollo, mediante el ejercicio y la problematización intelectual.
- Los estudiantes y el maestro aprenden conjuntamente y por lo tanto, evalúan conjuntamente los desarrollos alcanzados, para corregir errores y cuestionar los preconceptos
- No enseña conocimientos particulares contribuye a que se forme en los estudiantes los conceptos y las operaciones intelectuales fundamentales para aprender y escribir en los lenguajes propios de las ciencias, la tecnología y el arte.
- No busca el aprendizaje por la memorización, sino por el desarrollo intelectual valorativo, los anima a abordar problemas y a tomar posturas frente a los dilemas.
- Domina las leyes básicas de las ciencias, tiene en cuenta los preconceptos cerca de los temas tratados.

### 4. POSTULADOS DE LA PEDAGOGÍA CONCEPTUAL<sup>57</sup>

a. La escuela tiene que jugar un papel central en la promoción del pensamiento, las habilidades y los valores: para ello es necesario que se propicien espacios para pensar y desarrollar habilidades y por eso tendrá que dejar de transmitir informaciones, normas y valores, ella colocará nuevos y creativos y más difíciles retos a los estudiantes.

b. La escuela debe concentrar su actividad intelectual, garantizando que los estudiantes aprehendan los conceptos básicos de la ciencia y las relaciones entre ellos: ello implica que el estudiante: disponga del desarrollo de unas operaciones cognitivas que le permitan realizar los procesos intelectuales; una actitud favorable

---

<sup>57</sup> Ibid.

hacia la comprensión significativa y que este en capacidad de organizar las distintas proposiciones diferenciando su importancia.

c. La escuela futura deberá diferenciar la pedagogía de la enseñanza y el aprendizaje, determinar los fines de la educación y la manera como estos se materializan.

d. Los enfoques pedagógicos que intentan favorecer el desarrollo del pensamiento deberán diferenciar los instrumentos del conocimiento de las operaciones intelectuales y, en consecuencia, actuar deliberada e intencionalmente en la promoción de cada uno de ellos: Las operaciones intelectuales son transdisciplinarias, mientras que los instrumentos de conocimiento son disciplinarios, se necesitan profesores, espacios y tiempos diferentes para favorecer la asimilación de los contenidos de las ciencias y para lograr un desarrollo de las operaciones intelectuales de los estudiantes.

e. La escuela del futuro tendrá que reconocer las diferencias cualitativas que existen entre estudiantes de periodos evolutivos diferentes y actuar consecuentemente a partir de allí: adecuar los espacios, los contenidos, los referentes y los tiempos a las características propias de cada uno de ellos, la pedagogía tendrá que establecer cuales son sus características relevantes pertinentes para la educación y adecuar la enseñanza a éstas.

f. Para asimilar los instrumentos de conocimiento científico en la escuela, es necesario que se desequilibren los instrumentos formados de manera espontánea: una de las funciones centrales de los instrumentos de conocimiento es la de permitir una representación organizada, jerárquica, general y abstracta de la realidad. El papel de la escuela es favorecer la llegada de los nuevos instrumentos, para lo cual es necesario desequilibrar los instrumentos anteriores y las nociones para facilitar la asimilación de los conceptos y luego desequilibrar estos y garantizar la presencia de las categorías en las estructuras de pensamiento de los estudiantes.

## 5. CARACTERÍSTICAS

- La pretensión de la pedagogía conceptual es que en la mente de los estudiantes se instalen los conceptos para comprender el lenguaje de las ciencias, se mueve desde la comprensión hacia la producción, comprender y luego crear.
- Desarrolla intelectual y valorativamente a sus estudiantes y los conduce a enfrentar dificultades conceptuales múltiples a partir del análisis, la



comprensión, la síntesis, la comparación, formulación de hipótesis, inducción, deducción, por lo tanto, se busca el desarrollo de metodologías que potencien y afinen las operaciones intelectuales. Se aprende a pensar pensando.

- Los conocimientos existen socialmente. Los conceptos deben ser aprendidos, reconociendo los saberes previos de maestros y estudiantes. Los conceptos equivocados deben ser confrontados para fortalecer los conceptos correctos.
- La evaluación no está separada de la enseñanza, continuamente se fortalecen aciertos y se corrigen errores.

De lo anterior se deduce que la pedagogía conceptual busca, ante todo, educar personas verdaderamente éticas e innovadores culturales integrando los contenidos cognoscitivos y actitudinales. Para alcanzar estos fines se deben reformar las viejas estructuras curriculares cargadas de contenidos y las metodologías receptivas y pasivas, este es un reto de la educación para enfrentar el siglo XXI.

## CAPÍTULO 3.

# INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

### 1. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y LA EDUCACIÓN

La Teoría de las Inteligencias Múltiples se desprende de la psicología cognitiva, disciplina que surge en los años sesenta y setenta, la psicología cognitiva estudia la forma en que el ser humano adquiere, representa y activa el conocimiento del mundo que lo rodea.

EL Doctor Howard Gardner, psicólogo y profesor de educación en la universidad de Harvard, ha investigado durante muchos años el desarrollo de las capacidades

de conocimiento del ser humano, el gran mérito de Gardner es apoyar con los nuevos avances de la ciencia, una teoría más comprensiva de las múltiples formas que tiene el intelecto humano de manifestarse y dar la oportunidad de aprender y desarrollar el talento potencial de cada niño(a) de acuerdo con sus propias inclinaciones naturales.

Hasta 1900, la gente había confiado en los juicios intuitivos acerca del grado de inteligencia de las personas hasta que en Francia, Alfred Binet propuso el test de inteligencia y su medida de coeficiente intelectual. Desde esta visión la inteligencia se definió como una habilidad general encontrada en diferentes grados en todas las personas y medible a través de test estandarizados

Gardner concibió, en cambio, la inteligencia humana como algo mucho más complejo, como algo mucho más amplio que las habilidades o competencias académicas tradicionales, como la memorización y el razonamiento lógico, él rechazó la idea de que una prueba con una duración de hora y media, pueda ser una forma confiable de medir la inteligencia e hizo un gran aporte a la educación.

Toma de la ciencia cognitiva (estudio de la mente) y de la neurociencia (estudio del cerebro) su visión pluralista de la mente y tiene en cuenta que la mayoría de las personas poseen un gran espectro de inteligencias y que cada uno revela distintas formas de conocer.

En su obra, *Estructuras de la mente*<sup>58</sup>, propuso que existen normalmente en el ser humano siete tipos de inteligencias (lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésico-corporal, **interpersonal** e intrapersonal), pero que debido a factores como la herencia y el adiestramiento prematuro algunos sujetos desarrollan algún tipo de inteligencia en mayor grado en comparación con sus congéneres, plantea que cualquier ser humano puede desarrollar todos los tipos de inteligencia aún cuando no fuera de manera extraordinaria.

En su forma más enérgica, la teoría de las inteligencias múltiples plantea un conjunto pequeño de potenciales intelectuales humanos, quizá apenas de siete, que todos los individuos pueden tener en virtud de que pertenecen a la especie humana, pero todo individuo normal debiera desarrollar cada inteligencia en cierta medida, aunque sólo tuviera una oportunidad modesta para hacerlo.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Ibid.

<sup>59</sup> GARDNER, H. Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias. México: FCE, 1987.

Estas formas de inteligencia interactúan y se edifican desde el principio de la vida, aunque existe una tendencia innata en cada ser humano para desarrollar una o dos formas de inteligencia más que las demás. Gardner explica esta tendencia con una comparación entre los dispositivos de una computadora para el procesamiento de cierto tipo de información, es decir, que el cerebro de un individuo, tiene ciertas estructuras que le hacen más sensible a un determinado tipo de información, aunque utiliza sólo metafóricamente el ejemplo, de ninguna manera cree que el cerebro humano funcione igual que una computadora.

Este autor concibe al cerebro humano dividido en bloques o módulos altamente especializados en los que se combinan “elementos químicos, constituyentes básicos que pueden producir compuestos de diversos tipos y ecuaciones que producen una plétora de procesos y productos. Es precisamente a esta mezcla y su resultado a lo que Gardner llama inteligencia. El enfoque modular de las capacidades intelectuales supone que el cerebro humano está conformado por módulos, es decir, por unidades relativamente independientes, que en conjunto forman un todo, e incluso se habla de zonas localizables en el cerebro asociadas a funciones muy específicas. Este enfoque se contrapone a la teoría general de la inteligencia en la que se concibe, un solo tipo de inteligencia, y el objetivo de estos teóricos del funcionamiento del cerebro, como una sola pieza, es encontrar leyes, principios y procesos más generales del comportamiento humano, tal sería el caso del conductismo de Skinner y posteriormente las teorías que hacen analogías entre el funcionamiento de una computadora y del cerebro humano.

Gardner reconoce que su teoría puede tener algunas carencias o que no alcanza a dar una explicación totalmente acabada sobre la inteligencia, reconoce que existen operaciones cognitivas de nivel superior (sentido común, la originalidad, la capacidad metafórica, la sabiduría y el repaso del sentido del yo) que no pueden explicarse de manera similar a las inteligencias múltiples, por su naturaleza en apariencia más amplia y general, en contraste con las inteligencias múltiples que parecen ser de carácter específico.

Lo que sustenta la teoría de las Inteligencias Múltiples y que constituye una gran aportación de este autor para el entendimiento de la inteligencia humana y sus implicaciones con la educación, es el hecho de revelar y enfatizar la capacidad del ser humano para involucrarse con todo tipo de sistemas simbólicos, es decir, la capacidad de hacer abstracciones y códigos que dan significados, la capacidad humana de resolver problemas, de percibir, crear y participar de los sistemas simbólicos de su entorno cultural. Así, puede percibirse que el lenguaje matemático es finalmente un sistema simbólico, el lenguaje oral y escrito, la música, el arte, y cualquier actividad o producción se basa en ese potencial humano de darle un significado simbólico a todo lo que lo rodea. Así mismo, se puede entender la importancia de la cultura como un elemento primordial en los

diversos sistemas de educación que cada sociedad desarrolla, como la principal forma de transmisión del conocimiento y portadora de los valores, normas y significados para el individuo.

La teoría de las Inteligencias Múltiples o las Múltiples, rescata una comprensión más amplia del ser humano y el respeto a las diversas formas que tiene de manifestarse dentro de un contexto social.

“Es factible mejorar aún más los procesos de enseñanza- aprendizaje, si utilizáramos distintas formas de transmitir el conocimiento, empleando diversas experiencias en las que se pongan en juego las diferentes capacidades y cualidades; así por ejemplo, un individuo puede aprender más rápido y mejor si explotamos sus códigos lingüísticos, en el caso de que posea una mayor inclinación a desarrollar inteligencia de tipo lingüística, otra persona puede asimilar el conocimiento, si le presentamos demostraciones físicas concretas o a través de imágenes, o bien otro puede aprender mejor si socializamos las experiencias de aprendizaje, de tal suerte que tenga la oportunidad de interactuar con sus compañeros (inteligencia interpersonal), otros tal vez puedan mejorar su interés y placer al aprender si encontramos los maestros, formas de musicalizar, agregar ritmos y/o melodías al tema de aprendizaje, o darles la oportunidad de que ellos mismos lo hagan, en fin podrían existir una infinidad de posibilidades de mejorar nuestra tarea cotidiana, independientemente de la corriente pedagógica que manejen, del tema y contenido que estemos trabajando.”<sup>60</sup>

Howard Gardner define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”<sup>61</sup>, la importancia de la definición de Gardner es doble:

- Primero, amplía el campo de lo que es la inteligencia y reconoce lo que se sabía intuitivamente: **que la brillantez académica no lo es todo**. A la hora de desenvolverse en esta vida no basta con tener un gran expediente académico. Hay gente de gran capacidad intelectual pero incapaz, por ejemplo, de elegir bien a sus amigos y, por el contrario, hay gente menos brillante en el colegio que triunfa en el mundo de los negocios o en su vida personal. Triunfar en los negocios, o en los deportes, requiere ser inteligente, pero en cada campo se utiliza un tipo de inteligencia distinto. No mejor ni peor, pero sí distinto. Dicho de otro modo, Einstein no es más inteligente que Michel Jordan, pero sus inteligencias pertenecen a campos diferentes.

---

<sup>60</sup> Ibid

<sup>61</sup> ANTUNES. Como estimular las inteligencias múltiples. Madrid: Nancea Ediciones, 2001.

➤ Segundo y no menos importante, Gardner define la inteligencia como una capacidad. Hasta hace muy poco tiempo la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. Tanto es así que en épocas muy cercanas a los deficientes psíquicos no se les educaba, porque se consideraba que era un esfuerzo inútil.<sup>62</sup>

“Al definir la inteligencia como una capacidad Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Gardner no niega el componente genético. Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida.”<sup>63</sup>

## 2. TIPOS DE INTELIGENCIA<sup>64</sup>

- **Inteligencia lógico matemática:** es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que la cultura ha considerado siempre como la única inteligencia: la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Se manifiesta por la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas. Alto nivel de esta inteligencia se ve en científicos, matemáticos, contadores, ingenieros y analistas de sistemas, entre otros, se utiliza para resolver problemas de lógica y matemática. Los niños que la han desarrollado analizan con facilidad planteos y problemas y se acercan a los cálculos numéricos, estadísticas y presupuestos con entusiasmo.
- **Inteligencia lingüística:** utiliza ambos hemisferios, alto nivel de esta inteligencia se ve en escritores, poetas, periodistas y oradores, entre otros, es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje), la poseen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Está

---

<sup>62</sup> APRENDER A APRENDER (ON LINE). Inteligencias múltiples. (Consultado junio de 2005)

<http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/intmultiples/intmultiples.htm>

<sup>63</sup> Ibid.

<sup>64</sup> Adaptado de: APRENDER A APRENDER (ON LINE). Inteligencias múltiples. (Consultado junio de 2005)

<http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/intmultiples/intmultiples.htm>

en los niños a los que les encanta redactar historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas y en los que aprenden con facilidad otros idiomas.

- **La Inteligencia espacial:** es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica. Consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores; también está presente en pilotos, marinos, escultores, pintores y arquitectos, entre otros. Los niños que estudian mejor con gráficos, esquemas, cuadros y que gustan de hacer mapas conceptuales y mentales, poseen este tipo de inteligencia.
- **La Inteligencia musical:** es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. Está presente en compositores, directores de orquesta, críticos musicales, músicos, bailarines y oyentes sensibles, entre otros. Los niños que la evidencian se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías; disfrutan siguiendo el compás con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente.
- **Inteligencia corporal – kinestésica:** es la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como así también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes. Capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines. Se le aprecia en los niños con habilidades en la ejecución de instrumentos o que se destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y / o en trabajos de construcciones, en los cuales emplean diversos materiales.
- **Inteligencia intrapersonal** es la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima, permite entenderse a sí mismos. No está asociada a ninguna actividad concreta. Se encuentra muy desarrollada en teólogos, filósofos y psicólogos, entre otros. La evidencian los niños que son reflexivos, de razonamiento acertado y suelen ser consejeros de sus pares.
- **Inteligencia interpersonal:** es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la

voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder a las necesidades del otro, la poseen actores, los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas. La tienen los niños que disfrutan trabajando en grupo, que son convincentes en sus negociaciones con pares y mayores, que entienden al compañero.

La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la inteligencia emocional, ambas determinan la capacidad de dirigir la propia vida de manera satisfactoria.

- **La Inteligencia naturalista:** es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento sobre el propio entorno. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios. La poseen en alto nivel la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, entre otros. Se da en los niños que aman los animales, las plantas; que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural y del hecho por el hombre.

Lo anterior demuestra cuantas capacidades intelectuales presenta el ser humano, sin embargo, cuando se analizan los programas de enseñanza que comúnmente se imparten, se comprueba que se limitan a concentrarse en el predominio de las inteligencias lingüística y matemática dando mínima importancia a las otras posibilidades del conocimiento. He aquí el por qué muchos estudiantes que no se destacan en el dominio de las inteligencias académicas tradicionales, no tienen reconocimiento y se diluye así su aporte al ámbito cultural y social, y hasta se piensa de ellos que han fracasado, cuando en realidad se están suprimiendo sus talentos.

Naturalmente todos los seres humanos cuentan con las ocho inteligencias en mayor o menor medida. Al igual que con los estilos de aprendizaje no hay tipos puros, y si los hubiera les resultaría imposible funcionar. Un ingeniero necesita una inteligencia espacial bien desarrollada, pero también necesita de todas las demás: de la inteligencia lógico matemática para poder realizar cálculos de estructuras, de la inteligencia interpersonal para poder presentar sus proyectos, de la inteligencia corporal - kinestésica para poder conducir su coche hasta la obra, entre otras.

Howard Gardner enfatiza que todas las inteligencias son igualmente importantes. El problema es que el sistema escolar no las trata por igual y ha entronizado las dos primeras de la lista, (la inteligencia lógico - matemática y la inteligencia lingüística), hasta el punto de negar la existencia de las demás.

Para Gardner es evidente que, sabiendo lo que se sabe sobre estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia y estilos de enseñanza es absurdo insistir en que todos los alumnos aprendan de la misma manera.

La misma materia se puede presentar de formas muy diversas que permitan al estudiante asimilarla partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes. Pero, además, hay que plantearse si una educación centrada en sólo dos tipos de inteligencia es la más adecuada al preparar a los estudiantes para vivir en un mundo cada vez más complejo. Habrá además que desarrollar un nuevo concepto y sistema de evaluación. No puede seguirse evaluando a la persona muy inteligente a través de una única inteligencia. El ser humano es mucho más completo y complejo. Por último habrá que modificar el currículum.

### **3. ¿CÓMO ASUMIR LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES?**

Este evidentemente es un trabajo en equipo. Los principales responsables serán los docentes que decidan hacer o intervenir en este proceso. En él participan alumnos, los docentes, desde sus diferentes roles (directivos, profesores maestros), y los padres. Una de las consecuencias más alentadoras y fácilmente observables es el alto nivel de motivación y alegría que se produce en los educandos. A esto hay que agregar la aparición del humor en las tareas. Esto último transforma realmente el preconcepto que de tener que ir a la escuela generalmente tienen los niños. El concurrir al colegio se transforma así en algo grato, divertido y útil.

Como en toda tarea, existen diferentes pasos a seguir para transformar una escuela tradicional en una de inteligencias múltiples, lo primero es aprender la nueva teoría. Pero antes, querer hacerlo. Es imprescindible que los docentes sean voluntarios en este proceso de cambio. En forma general habrá que seleccionar y capacitar a los integrantes del proyecto, informar a los padres y estudiantes, prender la llama de la motivación y el asombro en todos los integrantes de la escuela.

Hay que tener presente que no existe un modelo a copiar, hay que crear uno nuevo. Será fruto de la capacidad y creatividad del equipo que cada escuela reconozca las diversas inteligencias, con lo cual ya se está practicando un método enriquecedor de trabajo. Trabajar en grupo genera el fenómeno del efecto sinérgico, el cual hace que *el todo sea mayor que la suma de las partes*. Una idea es conformar en un principio, equipos para desarrollar las diferentes partes de este cambio. Por ejemplo, un equipo trabajará en el desarrollo de estrategias



didácticas; otro se hará cargo de las modificaciones a implementar en los entornos de aula, otro encarará los nuevos métodos de evaluación, y así sucesivamente.

# UNIDAD 4

## ENFOQUES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL



# CAPÍTULO 1.

## PEDAGOGÍA LIBERADORA

Inspirada por Paulo Freire, se desarrolla como tendencia pedagógica a partir de los años sesenta, en ella se asumen de manera integrada los factores que intervienen en la relación del educando con las problemáticas de su medio, las cuales están determinadas por factores políticos e ideológicos. En este sentido, se pretende promover mediante la **reflexión, la búsqueda de nuevas relaciones entre el individuo, la naturaleza y la sociedad.**

### 1. OBJETIVOS

Se propone como objetivo esencial de la educación: **lograr la más plena liberación de la persona, sin uniformarla y sin someterla,** a través de los sistemas de instrucción oficiales. La pedagogía liberadora, concibe la concientización, la transformación de las estructuras mentales, de tal manera que la conciencia se torne dinámica, ágil en un redimensionamiento dialéctico. Lo anterior significa que se considere la posibilidad y se abran espacios para lograr la influencia en acciones transformadoras de las condiciones sociales existentes y del propio individuo, hacia su mejoramiento y perfeccionamiento sostenidos.

“El hombre es hombre y el mundo es historia cultural, en la medida en que ambos, se encuentran en una relación permanente. En la escuela el hombre transforma al mundo, éste sufre los efectos de su propia transformación”.<sup>65</sup>

En este sentido la intencionalidad de la pedagogía liberadora está en la expresión del desarrollo individual creador. De lo anterior se deriva la intervención del educador como un guía y facilitador de su máxima expresión; los planteamientos teóricos de Paulo Freire pretenden transformar el proceso educativo en una práctica del quehacer del educando.

---

<sup>65</sup> FREIRE, Paulo. Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido. Bogotá: Ediciones Camilo, 1971.

En la pedagogía liberadora se reconoce el valor de lo humano y de lo propio. La persona se asume como un ser inacabado, un ser dinámico, complejo, que está en continua transformación y autodescubrimiento. Es por ello que reconoce que con su capacidad personal y como ser individual el hombre no está sólo en el mundo, sino que es un ser eminentemente relacional.

En las palabras de Paulo Freire: "La educación es un acto de amor, por tanto, acto de valor"<sup>66</sup>. Lo anterior hace énfasis en la lucha que mantuvo contra una educación alienante que conduce a la pasividad y al silencio. Freire plantea que el hombre debe ser partícipe de la transformación del mundo por medio de una nueva educación que le ayude a ser crítico de su realidad y lo lleve a valorar su vivencia como algo lleno de valor real.

## 2. CONCEPTO DE EDUCACIÓN

**El concepto de educación en la pedagogía liberadora parte de la práctica, apunta a crear humanización, a liberar al hombre de todo aquello que no lo deja ser verdaderamente persona.**

Freire es muy claro en plantear que la situación de deshumanización que vive el hombre actual no es la verdadera vocación a la que está llamado. Su vocación es la de la humanización y ésta debe ser conquistada a través de una praxis que lo libere de su condición actual. "Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores... sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos".<sup>67</sup> La liberación necesaria que logre humanizar al hombre, no caerá desde el cielo, sino que, necesariamente, será fruto del esfuerzo humano por lograrla. En esta perspectiva es en la que Freire plantea su proyecto educativo basado en la praxis concreta y transformadora de la realidad.

La pedagogía del oprimido es aquella que debe ser elaborada por el mismo, ya que la práctica de la libertad sólo puede encontrar adecuada expresión en una pedagogía en que el sujeto tenga la condición de descubrirse y conquistarse, en forma reflexiva, como sujeto de su propio destino histórico. **La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados.** El primero, en el cual los sujetos reconocen el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora,

---

<sup>66</sup> FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 1971.

<sup>67</sup> FREIRE, Paulo. Conciencia crítica y liberación, Op. cit.

esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación".<sup>68</sup>

### 3. EL MÉTODO PSICOSOCIAL

El régimen oligárquico, imperante en Brasil hasta 1930, fue el motivo para asumir el tema del analfabetismo y la democratización como base para crear el método psicosocial, con el objetivo de transformar la alfabetización, que había sido asumida como verbalismo vacío, carente de acción concreta, que no busca, en la práctica, un cambio real y efectivo: la liberación del hombre, sino más bien la elaboración de un discurso atrayente y de moda en su época. Es por ello que Paulo Freire impulsó el desarrollo cultural a partir de la práctica del diálogo.

"En este sentido se pretende convertir al hombre en transformador de la cultura por medio de la crítica, de tal manera que pase de una conciencia ingenua a una conciencia liberadora y que pueda aprender a leer y escribir más que su nombre: su historia. Esto lo hace sujeto de su propio desarrollo que es lo que cuenta al final. Es así como se permite la realización de la vocación del hombre, para llegar a sentirse plenamente humano. Es por ello que en el método psicosocial se va más allá de leer y escribir se trata de aprender a pronunciarse sobre la historia y la cultura propias. A leer y a escribir lo mas pertinente".<sup>69</sup>

Sugiere con el planteamiento de ese método integrar al hombre a su propio desarrollo cultural, social político con base en las experiencias individuales, a través de un espíritu crítico que participe de manera responsable en la transformación de su comunidad de acuerdo con una realidad sentida.

"La educación para Freire, debe estar enmarcada como práctica de la libertad, como praxis, es decir, acción y reflexión del sujeto sobre el mundo para transformarlo y ponerlo al servicio de todos, especialmente del pueblo y en tanto lo transforma, se realiza la libertad".<sup>70</sup>

En este sentido el proceso de educación como práctica de la libertad, supone la concientización, lo cual implica la aprehensión de la realidad, para asumirla de manera crítica, en la cual lo real puede ser conocido y transformado, por ello la educación debe permitir al hombre como sujeto histórico, hace activar la historia, en cuanto hace y rehace el mundo.

---

<sup>68</sup> Ibid.

<sup>69</sup> ZAPATA, Vladimir y otros. Historia de la pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, 1994.

<sup>70</sup> Ibid.

“La praxis, sin embargo, es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo, los hombre no saben en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción- reflexión.”<sup>71</sup> Para Freire la educación es un quehacer humano, que se da en un tiempo y en un espacio en relación constante con los demás. Opone a la educación bancaria, la educación humanizadora y liberadora, la cual debe proyectar al hombre hacia el mundo, estimulando su capacidad creadora como ser humano, lo que le facilitará el no dejarse manipular.

Paulo Freire corresponde admirablemente con la emergencia de las clases populares en la historia latinoamericana y con la crisis definitiva de las viejas élites dominantes por medio de la pedagogía. Para este autor la educación consiste en un acto de amor y coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal.

A través de tal liberación Paulo Freire postula: un educador-educando, con un educando-educador, esto quiere decir que nadie educa a nadie, tampoco nadie se educa solo, que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. Se hace referencia a una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de sus problemas y de su inserción en ella, que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una rebeldía, que lo identifique con métodos y procesos científicos.

“Como una crítica directa al reproductivismo, esta nueva teoría pedagógica es propia de una conciencia crítica de integración, y que toda comprensión corresponde tarde o temprano a una acción. La naturaleza de una acción corresponde a la naturaleza de la comprensión, si la comprensión es crítica la acción también lo será, si la comprensión es mágica, mágica también será la acción.”<sup>72</sup>

Con lo anterior Freire sugiere integrar el hombre en su propio desarrollo cultural, social, político desde la práctica de la libertad como acción y reflexión del sujeto sobre el mundo para transformarlo y ponerlo al servicio de todos.

---

<sup>71</sup> FREIRE, Paulo. Conciencia crítica y liberación, Op. cit.

<sup>72</sup> FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad, Op. cit.

“La responsabilidad es un hecho existencial. Solo creemos en una educación que haga del hombre, un ser cada vez más conciente de su transitividad, críticamente, o cada vez más racional.”<sup>73</sup>

Para todo esto es necesario que la educación ponga a su disposición medios con los cuales sea capaz de superar la captación mágica o ingenua de la realidad y adquiera una predominantemente crítica. La respuesta se encuentra en un método activo, diagonal, crítico y de espíritu innovador; una modificación del programa educacional y el uso de técnicas tales como la reducción y codificación, o sea un método activo, dialogal, participante.

A través de todos estos cambios "...el analfabeto comenzaría a cambiar sus actitudes anteriores. Se descubriría críticamente como hacedor de ese mundo cultural. Descubriría que tanto como el letrado tienen aptitudes para la creación y la recreación".<sup>74</sup>

El método de Freire es fundamentalmente un método de cultura popular que, a su vez, se traduce en una política popular: no hay cultura del pueblo sin política del pueblo. Por este motivo, su labor apunta principalmente a concientizar y a politizar. Freire no confunde los planos político y pedagógico: ni se absorben, ni se contraponen. Lo que hace es distinguir su unidad bajo el argumento de que el hombre se historiza y busca reencontrarse; es el movimiento en el que busca ser libre. Ésta es la educación que busca ser práctica de la libertad.

El método de Freire está enraizado sobre su concepción del hombre. "El hombre es como un ser en el mundo y con el mundo"<sup>75</sup>. Lo propio del hombre, su posición fundamental, es la de un ser en situación; es decir, un ser engarzado en el espacio y en un tiempo que su conciencia intencionada capta y trasciende. Sólo el hombre es capaz de aprehender el mundo, "de objetivar el mundo, de tener en éste un "no yo" constituyente de su yo que, a su vez, lo constituye como un mundo de su conciencia", "La conciencia es conciencia del mundo: el mundo y la conciencia, juntos, como conciencia del mundo, se constituyen dialécticamente en un mismo movimiento, en una misma historia."

El método de concientización de Freire busca rehacer críticamente el proceso dialéctico de la historización. No busca hacer que el hombre conozca su posibilidad de ser libre, sino que aprenda a hacer efectiva su libertad, y haciéndola

---

<sup>73</sup> Ibid.

<sup>74</sup> Ibid.

<sup>75</sup> ACEVEDO, Jairo. Historia de la educación y la pedagogía. Editorial Universidad de Medellín, 1994. En: FREIRE, Paulo. Concepción bancaria de la educación y la deshumanización.

efectiva, la ejerza. Esta pedagogía acepta la sugestión de la antropología que va por la línea de la integración entre el pensar y el vivir, "se impone la educación como práctica de la libertad".<sup>76</sup>

La manera en que Freire concibe la metodología queda expresada en las principales variables que sirven de coordenadas al proceso educativo como acto político y como acto de conocimiento; éstas son: la capacidad creativa y transformadora del hombre; la capacidad de asombro, que cualquier persona tiene, sin importar la posición que ocupe en la estructura social; la naturaleza social del acto de conocimiento y la dimensión histórica de éste. Otras características del método de Freire son su movilidad y capacidad de inclusión. Por ser una pedagogía basada en la práctica, ésta está sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica y reformulación. Si el hombre es un ser inacabado, y este ser inacabado es el centro y motor de esta pedagogía, es obvio que el método tendrá que seguir su ritmo de dinamicidad y desarrollo como una constante reformulación.

#### 4. TRANSFORMACIÓN DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

Según Freire, la educación debe comenzar por superar la contradicción educador-educando. Debe basarse en una concepción abarcadora de los dos polos en una línea integradora, de manera que ambos se hagan a la vez educadores y educandos. Es imprescindible que el educador humanista tenga una profunda fe en el hombre, en su poder creador y transformador de la realidad. El educador debe hacerse un compañero de los educandos. Es necesario comprender que la vida humana sólo tiene sentido en la comunión, "que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación"<sup>77</sup>. El pensamiento sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, mundo que mediatiza las conciencias en comunión. De este modo, se hace imposible pensar la superación de los hombres sobre los hombres.

De esta manera, la educación "... ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir conocimientos y valores a los educandos, menos pacientes, como lo hace la educación *'bancaria'*, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes, educador, por un lado; educandos, por otro, la educación problematizadora antepone, desde

---

<sup>76</sup> ACEVEDO, Jairo. Historia de la educación y la pedagogía. Editorial Universidad de Medellín, 1994.

<sup>77</sup> FREIRE, Paulo. Conciencia crítica y liberación, Op. cit.



luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible".<sup>78</sup>

En este sentido, el educador ya no es sólo aquel que educa, sino también aquel que es educado, a través del diálogo sostenido en un proceso dialéctico. Es así como ambos se transforman en sujetos que están permanentemente en crecimiento mutuo; aquí la autoridad requiere estar al servicio. "Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo".<sup>79</sup>

A su vez, los educandos no son dóciles receptores, tipo depósitos de almacenaje, sino más bien se transforman en personas activas, investigadores críticos, siempre en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico. El papel del investigador crítico es el de proporcionar, siempre unido a los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento en el ámbito de la doxa por el conocimiento verdadero. Es fundamental para realizar una educación como práctica de la libertad negar la existencia del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, y de la misma manera negar la realidad del mundo separada de los hombres.



El hombre sólo puede ser comprendido verdaderamente como un hombre situado.

A través de una educación para la libertad "los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta, no ya como una realidad estática, sino como una realidad en transformación, en proceso. ... La tendencia entonces, tanto del educador-educando como la del educando-educador, es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción: pensarse a sí mismo y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción. La educación problematizadora se hace así un refuerzo permanente a través del cual los

---

<sup>78</sup> Ibid.

<sup>79</sup> Ibid.

hombres van percibiendo, críticamente.<sup>80</sup> En este sentido aparece lo inacabado del proceso de la educación como algo propio y único del hombre que corresponde a su condición de ser histórico y de historicidad. Sólo si el educando puede tomar conciencia de su verdadera condición puede apropiarse de su realidad histórica y transformarla. Se trata de una búsqueda que va en la línea de *ser cada vez más*, de humanizar al hombre. Esta búsqueda de *ser más* debe ser realizada en comunión con los otros hombres, en solidaridad situada.

---

<sup>80</sup> Ibid.

# CAPÍTULO 2.

## ENFOQUE SOCIOCRÍTICO

El Enfoque Sociocrítico está fundamentado en los desarrollos teóricos expuestos por Vigotzky, Popkewitz y Kemmis.

En este enfoque el conocimiento se asume desde dos perspectivas:

- Desde el punto de vista social: se develan dialécticamente las contradicciones e inconsistencias de las interrelaciones sociales y se adelanta sobre ellas un proceso de comprensión y explicación para transformarlas.
- Desde la singularidad de la persona se reconoce que hay conocimiento cuando se internalizan herramientas culturales y simbólicas validadas socialmente.

En este enfoque se concibe la realidad que se conoce, como una totalidad múltiple conformada por partes integradas, las cuales requieren para ser conocidas, develar sus inconsistencias y contradicciones así como los ajustes; por lo tanto, conocer significa adelantar un análisis crítico que ponga en evidencia esas partes y frente a ellas plantearse una opción de transformación mediante el diálogo, el debate, la toma de conciencia y la reflexión desarrolladas en un contexto de interactividad mediadora de la realidad susceptible de ser conocida y transformada. En consecuencia, el conocimiento es válido en tanto sea útil para intervenir el entorno, liberarlo y transformarlo, al formar parte del desarrollo de sus estructuras cognitivas.

En este enfoque el conocimiento tiene carácter histórico, universal, equitativo y es fundamentalmente político; razón por la cual se valida socialmente y se somete a debate y confrontación. La educación contribuye a aclarar la clase de conocimientos que se requieren poner al alcance de los estudiantes para lograr el mejoramiento colectivo y personal, y no solo su contenido. Por lo anterior, se reconoce dicho enfoque dentro del paradigma cualitativo, el cual se centra en revelar las inconsistencias y contradicciones de la comunidad para transformarla mediante una acción comunicativa y la formación de redes humanas que lleven a

cabo procesos de reflexión crítica y originen estructuras dinámicas que posibiliten el debate la negociación y el consenso.

En este sentido el Enfoque Socio Crítico asume como estructura el escenario en el que se desarrolla la vida del estudiante considerándolo no en sí mismo ni para sus intereses, sino en relación con la comunidad a la que pertenece dado que su papel principal es ser parte de la transformación de su entorno. En este enfoque el profesor y el estudiante son pares protagonistas en el desarrollo de un currículo que surge de las necesidades de la comunidad generando aprendizajes que deben regresar al contexto para transformarlo o mejorarlo. Las estrategias básicas de este enfoque son la reflexión, el debate y la negociación.

## **1. EL CONOCIMIENTO**

Asumido desde el paradigma cualitativo, el conocimiento que circula en la institución educativa debe estar conformado por hechos organizados en estructuras que adquieren sentido en la forma como explican la realidad, razón por la cual el currículo no enfatiza solo en los temas, sino en la interiorización de dichas estructuras para ser utilizadas al abordar nuevas situaciones y contenidos. Este conocimiento tiene tres componentes:

- Un componente instructivo conformado por herramientas cognitivas.
- Un componente prescriptivo que permite la intercomunicabilidad y acceder al saber acumulado.
- Un componente expresivo que significa exploración, creación y expresión; este conocimiento evoca, amplía y elabora, asume la diversifica como posibilidad de desarrollo del conocimiento.

En este enfoque el fin fundamental de la ciencia es operar sobre la realidad para transformarla; esto supone pasar de una actitud pasiva a una actividad de intervención sobre ella y, por lo tanto, la educación no se centra en saberes teóricos, sino en la formación de competencias para el hacer. Los conocimientos considerados como esenciales para el desarrollo y socialización de los estudiantes deben ser el conjunto de saberes o formas culturales que ellos deben asimilar y apropiarse, pero de igual manera la institución educativa debe enseñar los elementos conceptuales que el avance de la ciencia determine y con igual nivel de compromiso es tarea de la educación enseñar los procedimientos mentales que permiten actualizar los conceptos y aplicarlos a la realidad y a las actitudes y valores que entran en juego cuando dicha aplicación tiene lugar.

## **2. APRENDIZAJE**

La Teoría Socio Crítica define el aprendizaje en relación con la formación de estructuras cognitivas, afectivas, psicomotrices, valorativas que se logran por procesos de equilibración y mejoramiento (Piaget), con acciones educativas mediadoras para que el estudiante amplíe su zona de desarrollo al alcanzar la internalización del conocimiento externo (Vigotski), o al apropiarse de saberes en forma significativa (Ausubel). El aprendizaje en el estructuralismo parte de la acción, de la práctica del estudiante sobre la realidad próxima y la trasciende a través de procesos reflexivos con los que logra hacer generalizaciones.

El aprendizaje se concibe como un proceso de cambio o reestructuración de teorías de las que forman parte los conceptos de los cuales se ocupa el aprendizaje; se aprende por medio de la adquisición de relaciones y el desarrollo de estructuras organizativas, de modo que el todo no es la simple suma de las partes; y cada parte conserva las propiedades del todo. El concepto se elabora y adquiere significado a partir de otras nociones de una estructura general, pero no corresponden solo a interpretaciones de la realidad desde conocimientos anteriores sino que son conocimientos organizados en forma de teorías; es un cambio cualitativo y cuantitativo.

“Además, el Enfoque Socio Crítico centra la atención en el aprendizaje que es útil para significar la acción de modo que las teorías son necesarias en tanto brindan información para aproximarse al objeto de conocimiento y no solo aplicarlo en él como una réplica, sino para transformarlo, para enriquecerlo en su esencia”.<sup>81</sup>



### 3. LA DIDÁCTICA

La didáctica se fundamenta en una terna que dinamiza el aprendizaje del estudiante y que requiere del docente el papel de mediador; esa terna está formada por la acción, la reflexión y la teorización o generalización. La didáctica es la cualidad de las dinámicas que se generan para que el aprendizaje se logre y la propuesta contenida sea posible en la relación pedagógica del docente y los estudiantes tanto en el espacio como en los múltiples contextos educativos dispuestos para tal fin. Se entiende como un proceso laborioso de construcción en el que el educando, sobre la base de las experiencias que le llegan a través de experiencias significativa mediadoras entre la realidad y el mismo, se apropia de

---

<sup>81</sup>GRUNDY, Shirley. Producto o praxis del currículo. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

modos distintos de conocimientos y las formas de aproximarse a la realidad, asimilándola y siendo, a la vez, capaz de transformarla

La función de la didáctica es generar situaciones de desequilibrio en las cuales se establecen relaciones entre conceptos y las estructuras previas (tanto el estudiante como el docente deben tener claridad sobre los elementos que no se ajustan). Para llegar al conocimiento es necesario que el estudiante se enfrente a esta condición de vacío y se le obligue a buscar soluciones para restituir el equilibrio; ese vacío lo lleva a asumir el riesgo de preguntar opinar, de debatir con sus compañeros, de confrontar, puesto que existe un estado positivo de ansiedad que obliga a la mente a buscar alternativas y conclusiones, a compensar la confusión y a resolver el conflicto mediante su propia actividad intelectual. Con esta búsqueda, además de hallar respuestas, se constituyen estructuras de pensamiento que pueden ser ampliadas y utilizadas frente a otras situaciones desequilibrantes. En particular, en este enfoque el docente apoya la delimitación de hipótesis de investigación y media para que el grupo de estudiantes desarrolle su propio proyecto y las intervenciones correspondientes en el entorno, siempre teniendo presentes procesos de reflexión y confrontación en equipo.

#### 4. RELACIÓN MAESTRO - ESTUDIANTE

En este enfoque se establece una interacción entre educador y estudiante de un modo que uno y otro participen en procesos reflexivos de fuertes intercambios, el papel del maestro es de mediador en tanto su función es dinamizadora, jalona el aprendizaje y va ofreciendo opciones de mejoramiento al hacer uso de su saber para darle proyección al aprendizaje del grupo. Los estudiantes tienen doble rol de aprendices y mediadores de sus pares.

Las relaciones pedagógicas se replantean en este enfoque para abrir espacios de participación mediante los cuales la descentralización pedagógica y no sólo administrativa sea posible, en tanto éstas adquieren una dinámica que permite al estudiante ser parte de su aprendizaje, acceder al conocimiento desde sus intereses y en relación, para que todos pueden agregar valor a su conocimiento. Así cada estudiante podrá finalmente aprender a aprender y encontrar en el conocimiento un principio de consolidación de su integralidad y de mejoramiento de su comunidad.

Estos cambios en las relaciones pedagógicas demandan necesariamente cambios en la organización en tanto se requiere trabajo en equipo, definición de metas, participación en las decisiones porque hacen parte del proyecto educativo, aspecto que requiere una nueva gestión institucional.



En particular el papel del docente es ayudar a introducir al estudiante en una comunidad de conocimientos y capacidades que son parte del bien común y, además, garantizar así la equidad del proyecto educativo al poner al alcance del estudiante el conocimiento que es parte de lo público de una sociedad. Es así como cada uno conoce su proceso de aprendizaje y formación de modo que también puede apoyar la mejor toma de decisiones para la institución y para él en relación con el transcurso por el sistema educativo, así mismo, implica cambios en la estructura evaluativa demandando de esta una información frecuente, oportuna, veraz, suficiente y con significado, en tanto sea una interpretación que amplíe la comprensión de la problemática humana.

## **5. LA EVALUACIÓN**

La evaluación cambia de finalidad y busca el tratamiento riguroso de los problemas que se relacionan tanto con el estudiante como con la institución, pasando de la valoración a la acción en un sentido proyectivo. En ella se tienen en cuenta las concepciones y conocimientos espontáneos de los alumnos que conforman su zona de desarrollo próximo, las pautas de actuación del docente para mediar y el ambiente en el que se encuentre inmerso el estudiante.

El docente se constituye en el continuador del diálogo por medio del cual el alumno construye el mundo social de modo que las relaciones pedagógicas son emancipadoras, fundamentadas en la ínter subjetividad y en la reflexividad que devela relaciones de dependencia, de dominación y contradicciones que puedan transformarse. La evaluación recurre a un lenguaje liberador sobre la base de una verdad caracterizada por la justicia, además, ésta se constituye en una importante herramienta para dicha transformación dado que no solo tiene una teoría de base, sino que también se considera desde un carácter axiológico.

La evaluación es un continuo no sólo temporal, sino un continuo del sujeto frente a sí mismo y de la comunidad como colectividad cuya finalidad es la transformación con base en la toma de conciencia de las contradicciones que limitan y dominan.

## **6. LA INVESTIGACIÓN**

El referente investigativo corresponde al paradigma cualitativo y en él se comprende la institución como un todo en el cual puede indagarse por las múltiples relaciones dadas en su interior, al asumir la institución como una micro política en la que los conflictos se toman como una posibilidad pedagógica. La investigación en este enfoque se ocupa de la comprensión de la institución, de su devenir, de sus inconsistencias, no para ocultarlas, sino para ponerlas en evidencias, además, no se ocupa de dar explicaciones sino de implicar a todos

sus integrantes en la comprensión y el mejoramiento del proyecto educativo. En este sentido, la investigación está al lado de la acción y del desarrollo del proyecto, es intrínseca a su devenir, está enraizada en la acción y la investigación en el aula se involucra como parte de su hacer y proyección.

Para que la investigación relativa a la educación sea un referente fundamental del proyecto educativo se requiere una actitud observadora e inquisidora del hacer pedagógico, una actitud reflexiva y crítica frente a las problemáticas y a las divergencias entre lo esperado y lo sucedido, una intención llevada a la práctica para escribir las experiencias y reflexiones así como sobre la revisión bibliográfica que se adelante. Una actitud abierta a la confrontación y al debate para que el hacer pedagógico se vaya elaborando como saber pedagógico.

## 7. FUNDAMENTO ÉTICO

Las respuestas pedagógicas que las comunidades educativas ofrezcan a las demandas ideológico políticas no pueden estar condicionadas con prioridad por la necesidad de un desarrollo económico sostenible centrando su proyecto en la formación para ser parte del mundo laboral y aportar al sistema económico, sino que debe atender a la necesidad imperante de conformar sociedades solidarias y tolerantes en las que la convivencia humana sea posible.

Hay que reconocer que en este enfoque la formación en la equidad, la solidaridad y la tolerancia son posibles dado que dicha estructura tiene en cuenta la persona en su singularidad, pero la considera situada en un contexto y perteneciente a una comunidad particular de la cual hace parte; en este modelo la persona tiene una doble misión:

**Con la comunidad:** tiene una misión de participación para el mejoramiento de la misma y la consolidación de un proyecto que responda a las necesidades y posibilidades de la región, sin que ello signifique limitarse a esas condiciones, sino al contrario, aprovecharlas para lograr un desarrollo sostenible y equitativo tanto social como económico.

**Con ella misma:** como persona única y diversa, tiene un proyecto personal que debe consolidar para ser parte de la comunidad sin invisibilizarse de modo que sobre la base de la consecución de su propia identidad pueda reconocer a los demás como diferentes, con valores, con intereses, necesidades y dificultades que requieren y desean superar con el apoyo de sus congéneres.

Esta doble misión debe ser atendida por el proyecto educativo e integrada como eje central del mismo mediante la formación ética. Este fundamento del modelo



pedagógico socio crítico es precisamente ese eje vertebrador para la doble vinculación de la persona con la comunidad y con su propia vida. La formación ética tiene como finalidad ofrecer una ecuación integradora de modo que la preocupación fundamental no sea solamente la adquisición de aprendizajes, sino la proyección de los mismos para la transformación equitativa de la comunidad. Así la educación podría atender las demandas ideológicas políticas que recibe teniendo en cuenta tanto a la persona en su singularidad y a las comunidades en su diversidad.

En este sentido la formación ética deja de ser un ritual fundado en la razón para constituirse en experiencia vital y ocupar así un lugar fundamental en todas las relaciones de la educación. El discurso en este enfoque se fundamenta en la especificidad de las proposiciones morales, en su contenido significativo y vital para la comunidad y la persona en contraposición a una ética conductual referida a acontecimientos sobre las diferencias relativas al bien, al valor y a los criterios para construir tablas de valores, así como en contraposición a una ética deliberativa en la que el discurso se fundamenta racionalmente en normas de comunidades ideales.

“Una reconceptualización de la ética dentro de este enfoque desencadena una crisis al fundarla en la solidaridad, la justicia y la equidad. La solidaridad expresa la condición ética de la vida humana y se realiza asumiendo la responsabilidad de que todos los seres humanos participen del conjunto de bienes disponibles con justicia, sin acaparar unos en detrimento de otros, y con equidad, sin excluir a nadie. Estos tres valores: la solidaridad, la justicia y la equidad, generan otro rumbo para una educación inserta en una realidad social y no escindida de ella, y una comprensión de la ética como el fundamento pedagógico que hace creíble la viabilidad de un proyecto común y la dignidad de todo ser humano.”<sup>82</sup>

La ética ahora busca afirmarse en su intencionalidad de rescatar la experiencia de lo comunitario en contraposición con una formación de la razón vacía de significados y contextos; ésta solo puede entenderse como vigencia de lo público en torno a un proyecto común, es decir, un proyecto en el que prevalece la identidad social y la singularidad de la persona. En el proyecto común las personas comparten creencias y valores, las relaciones entre las personas serían directas y multiformes, no mediadas por representantes, ni indirectas como si fueran personas aisladas, ni especializadas y estrechas como si el conocimiento fuera para una élite, las relaciones entre las personas se caracterizarían por una

---

<sup>82</sup> AGUERRONDO, Inés. La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. En: OEA/ Revista Interamericana de Desarrollo Educativo La Educación, año XXXVII, número 116, III, 1993, Bs. As., Argentina.

reciprocidad que reconoce al otro en todas sus posibilidades, con un flujo de acción de doble sentido en el que las acciones individuales se consideren beneficio para todos y en las que haya un sentido de solidaridad, fraternidad e interés mutuo.

Un fundamento pedagógico desde la ética en el que se rescate un posible proyecto común, responde a tres aspectos:

- La igualdad de oportunidades en tanto no es suficiente el reconocimiento de la equidad, sino que la ética exige construir una educación para todos tomando como referente el proyecto común en el que todos y cada uno encuentren un espacio de realización.
- La sociedad del conocimiento al propender por un pensamiento pluralista, democrático y multicultural en tanto se rescate lo local en torno a un proyecto común, sin desconocer lo universal.
- La ética plantea el problema de la validez del conocimiento legitimado socialmente en tanto bien común, por lo tanto, la validez del proyecto educativo que la escuela construye demanda de ella una revisión permanente en la que se haga vigente lo público y lo personal como fundamento de la identidad social y personal.

