¿CÓMO HACER MÁS FÁCIL EL APRENDER?

Texto de consulta y de referencia

Dr.C. Herman Van de Velde
herman@abacoenred.com
(505) 2 713 34 13
M.Sc. Jilma Pereyra
Jplo42@yahoo.com
(505) 713 48 63

2011 (6ta. edición)

Índice

Introducción		3
1.	Teorías de Aprendizaje _ una referencia	4
2.	Paradigma Integrador del Aprendizaje y su Facilitación	48
3.	Educar para el cambio y un pensamiento divergente	54
4.	Alternativas Metodológicas	72
5.	Perfil de un(a) facilitador(a) de procesos de aprendizaje	87
6.	SER: una pedagogía concienciadora de poder compartido. Caminos hacia un bienSER.	98
Bibliografía		110
Anexo 1: Educación basada en Competencias y su fondo ideológico		113
Anexo 2: El Informe de Proceso		116

Introducción

Las y los docentes, independientemente del nivel educativo en que nos desempeñamos, ¿será que realmente ***facilitamos*** el aprendizaje? Al escuchar algunas expresiones de estudiantes..., permítame expresar nuestras dudas al respecto. Las y los docentes, independientemente de nuestras mejores intenciones, no siempre 'nos acoplamos' al proceso de aprendizaje que pretendemos fomentar. Es el objetivo de este curso aportar insumos para la reflexión crítica, desde un enfoque de la ***psicología del aprendizaje y su facilitación en la práctica educativa***. Como consecuencia, el **objetivo** de este trabajo reflexivo corresponde a: *"Visualizar las características de un aprendizaje de calidad, cómo se construye y cómo lo podemos facilitar y valorar...."*

Para lograr este objetivo, primero investigaremos en cuanto a las diferentes teorías de aprendizaje y la evolución histórica de diferentes enfoques (Tema 1). La referencia y el intercambio en cuanto al significado de estas teorías nos permitirá, posteriormente, visualizar un marco metodológico más amplio, integrando, además, la visión de un aprendizaje compartido entre todas y todos las y los participantes del proceso, bajo un '**paradigma integrador**' del aprendizaje. (Tema 2)

Al hablar de este proceso, habrá que estudiar qué implica este tipo de procesos, cuáles son las condiciones de una facilitación efectiva. Lo haremos juntas/os, enfatizando en la importancia que tiene la creatividad. La facilitación de procesos no se puede desligar de la '***creatividad***' como característica inherente al SER humano, desde su nacimiento. Profundizaremos en la interrelación entre ambos 'fenómenos', a partir del Tema 3. ¿Cómo facilitamos los procesos relacionados a los cambios que pretendemos promover? En este tema (3) titulado: '***Educar para el cambio*** *y un pensamiento divergente*', profundizaremos más al respecto.

En el Tema 4, analizaremos ***Alternativas Metodológicas*** particulares que apuntan al fortalecimiento de una educación para el cambio.

Independientemente que no se puede decir lo definitivo respecto a la esencia de la facilitación, ¿será posible describir un ***perfil*** mínimo de un(a) facilitador(a)? ¿Cuáles serían las tareas, las ***funciones*** de un(a) facilitador(a)? (Tema 5)

Y en un Tema 6 se comparte un referente teórico-pedagógico para todo lo anterior con el objetivo de fomentar un debate crítico sobre sus planteamientos. Este referente es llamado: "SER: una pedagogía concienciadora de poder compartido. Caminos hacia un bienSER."

Además de la bibliografía básica utilizada para la elaboración de estos textos, incluimos todavía (en anexo) dos aportes. Un primer aporte crítico sobre la llamada '***formación por competencias***', una visión muy divulgada que debe ser analizada críticamente ya que se identifican claramente diferentes puntos de vista, diferentes interpretaciones al respecto…

Y otro aporte metodológico, que ya tienen en sus manos: un documento explicativo respecto a lo que es un '***informe de proceso***', ya que como técnica, el informe de proceso constituye una de nuestras herramientas principales en este trabajo conjunto.

Esperamos que las ideas a compartir y las discusiones a generar en encuentros sean insumos para la construcción colectiva de una oportunidad de aprender. Un 'aprender' que integre claramente el emprendimiento de nuevas iniciativas, desde un enfoque permanente de calidad creciente.

EL RETO ESTÁ PLANTEADO… ¿NOS APUNTAMOS?

1. Teorías del Aprendizaje, una referencia

Este capítulo, lo elaboramos y adecuamos en base a lo encontrado en: *http://www.educarchile.cl/web_wizzard/ver_home.asp?id_proyecto=3*.

No pretendemos ser exhaustivos, sino más bien queremos invitar para que el/la lector(a) amplíe al respecto. De hecho, el aporte incluido en este texto sólo es UN insumo. Este mismo debe ser enriquecido y profundizado a través de la investigación documental y entrevistas pertinentes. En el mismo texto incluimos algunos enlaces interesantes a consultar para esta profundización. Iniciamos con las observaciones previas.

1.0. Previo a las teorías

a. Conceptos de 'teoría' y de 'aprendizaje'

Teoría: conjunto sistemático de explicaciones que dan cuenta de los diferentes componentes de un fenómeno, constituyendo un cuerpo coherente que fundamenta el porqué de cada uno de estos componentes engarzándolos con otros fenómenos evidentes. Una teoría es un cuerpo coherente de explicaciones fundamentadas en conceptos, todo lo cual es construido en forma lógica para responder hipótesis y proposiciones, interpretando sistemáticamente un área del conocimiento. El problema de explicar el conocimiento, el cómo es que el hombre desarrolla su conocimiento, desde qué fases evoluciona y debido a qué causas, es una temática propia de la Filosofía y muy particularmente de una disciplina de esta: la **Epistemología**.

Para reflexionar: *¿Es posible que el niño aprenda sin necesidad de que alguien le enseñe? ¿Por qué estudiar las teorías del aprendizaje si lo que interesa es que el niño realice acciones en que toma contacto con posibilidades reales de conocer?*

Una **teoría** del aprendizaje es un constructo que explica y predice cómo aprende el ser humano, sintetizando el conocimiento elaborado por diferentes autoras/es. Es así como contribuye al conocimiento y proporciona fundamentos explicativos desde diferentes enfoques, y en distintos aspectos.

En los planteamientos anteriores surge una inquietud a compartir: ¿aprender se puede reducir a 'adquirir conocimientos', o a 'construir conocimientos'? ¿Cómo definir 'aprender'? ¿Qué implica el aprendizaje en cuanto a la actitud y sus cuatro componentes constituyentes (lo cognoscitivo, lo afectivo, lo volitivo, lo conductual)?

También es necesario hacer la distinción entre teorías del aprendizaje y **teorías de la didáctica**, de la educación. Hay autoras/es que han incursionado en ambos terrenos, desarrollando conceptos que podrían confundir.

"Una teoría didáctica – *tradicionalmente*[1] – se refiere a las explicaciones y fundamentaciones coherentes que se proporcionan para dar respuesta al dilema de ***cuál es la mejor forma de enseñar una determinada materia***. Por supuesto que forma parte del aprendizaje, que es el fin último." *Ya miraremos más adelante que queremos proyectar una nueva visión de la teoría didáctica, una didáctica, justamente orientada al aprendizaje. Esto implica re-escribir la frase en negrilla y cursiva:* ***"... ¿cuál es la mejor forma de facilitar procesos de construcción conjunta de oportunidades de aprendizaje, integrantes de una actitud emprendedora de calidad?***

Se podría considerar que no existe una teoría que logre explicar todo aprendizaje. Todas consisten en aproximaciones incompletas, limitadas, de representaciones de los fenómenos. Con ello es posible entender que en la realidad se puede actuar aplicando conceptos de una y de otra teoría dependiendo de las situaciones y los propósitos perseguidos.

Para reflexionar:

¿Existen aprendizajes que surgen y se desarrollan al margen de la escuela? Piense en las siguientes situaciones cotidianas: gatear, caminar, hablar, comer solo, andar en bicicleta, fumar, leer, jugar cartas, nadar, ver la hora, hacer un informe, solicitar trabajo,...

¿Son todas ellas influidas por un aprendizaje sistematizado en la escuela? ¿Son aprendizajes? ¿Cuáles fueron las condiciones para que esas actividades humanas se desarrollaran? ¿Qué componentes participan para que se desarrollen? ¿Existe influencia del medio para que ello suceda? Si es así, ¿en qué medida, de qué forma?

Todas estas, además de otras, son preguntas centrales que se formulan al intentar construir una teoría del aprendizaje. *En nuestro caso, nos interesa el tema para encontrar los mejores fundamentos que nos permitan diseñar procesos de construcción de oportunidades más adecuadas para el* ***aprendizaje****.*

Comprender interpretaciones del aprendizaje (y su construcción) es el centro de motivación en este curso. Más adelante quedará demostrado que no existe un único concepto de aprendizaje. Cada teoría, cada autor(a), considera al aprendizaje de diferente forma y lo explica con diferentes conceptos. Para unas/os será un cambio de conducta o de comportamiento; para otro será una nueva forma de adaptarse; otros, en fin, lo explican como una vivencia personal, interna. *Dentro del contexto de este curso, el aprendizaje se considera de manera holística e integral, expresándose en un cambio de actitud.*

En realidad los seres humanos estamos constantemente aprendiendo. En diferentes formas, ocupando diversas estrategias para lograr aprendizajes. Esto es producto de determinadas condiciones externas y características propias de cada ser humano. En el proceso de aprendizaje participan ineludiblemente, entre otros, los siguientes factores:

- **Estructura biológica**. Participación de este componente personal con sus sistemas que contribuyen en los diferentes tipos de aprendizajes.

[1] Observación del autor (Herman) de este texto de consulta y de referencia.

- **Inteligencia**. Considerada como el grado necesario para comprender y procesar información, así como elaborar respuestas y acciones de pensamiento.
- **Contexto social**. Las posibilidades de aprendizaje se desarrollan en vinculación con otros, en la relación con personas, tanto el círculo social inmediato y cercano como con aquel más global, general y mediato.
- **Motivación**. Entendiendo ésta como la focalización de la persona para satisfacer determinadas necesidades percibidas. Es un elemento dinámico, conativo, de impulso a la acción. *Se relaciona estrechamente con un componente volitivo.*
- **Operaciones mentales**. Referidas al conocer y el pensar; desde lo percibido hasta los procesos cognitivos más complejos como la reflexión, la imaginación, la extrapolación, etc.
- **Desarrollo histórico personal**. La experiencia acumulada, y lo que actualmente es, entendidos como producto de una evolución y desarrollo en el tiempo. Una persona actúa hoy con todo su pasado expresado en su realidad actual.
- **Componentes emocionales**. La experiencia personal con el mundo de las cosas y los demás seres se da en ambientes de tonalidades afectivas, generando tanto aprendizajes como sentimientos, coloridos que tiñen a cada sujeto en particular.

Desde otra mirada, estos factores van integrándose y configurando una personalidad particular que caracteriza la forma cómo se enfrenta a los aprendizajes. Por esto mismo, después de analizar las teorías tradicionales, les queremos proponer un nuevo paradigma para el aprendizaje: **el paradigma integrador**, basado en una concepción multi e inter-dimensional de la Actitud. Este paradigma integrador apunta a un Sistema Educativo fundamentado en Aprendizajes basados en Actitudes cooperativas (AbAco).

Para saber más:

- Una síntesis de la historia de la psicología, que ilustra a grandes rasgos la evolución de conceptos fundamentales en el tema del aprendizaje, se encuentra en la siguiente dirección en internet: ***http://www.psicoactiva.com/historia/histo1.htm***
- Utilice un buscador y escriba "teorías de aprendizaje". Examine aquellas alternativas que ofrezcan desarrollo del tema.

6. Evolución histórica de las principales teorías de aprendizaje

Para efectos de síntesis, sólo se consideran los aspectos más relevantes de las propuestas de los últimos tiempos en torno al desarrollo de teorías de aprendizaje. Cada una de ellas ha ido surgiendo en un contexto propio, en momentos determinados del avance del conocimiento humano, con diferentes focos de preocupación. *Más adelante profundizamos en cada una de estas teorías.*

En esta evolución cabe mencionar dos grandes sistemas de la filosofía griega de la Antigüedad: el de **Platón** y el de **Aristóteles**, quienes proponen teorías del conocimiento distintas y, en

consecuencia, concepciones del aprendizaje diferentes. Sus planteamientos se mueven en el plano de las divergencias entre el **idealismo**[2] y el **realismo**[3].

De **Sócrates** cabe mencionar su aporte a la filosofía en cuanto a su oposición a los sofistas. Los mismos problemas a los que intentan dar respuesta los sofistas ocupan a Sócrates. Pero las diferencias son profundas, la principal: los sofistas se presentan como "maestros del saber", Sócrates tan sólo como un hombre que "busca" el saber.

En esa búsqueda se enfrenta a la actitud escéptica, relativista e individualista de los sofistas: Sócrates mantiene el convencimiento que la verdad existe y que su valor es universal, no sujeta, por tanto, a las 'opiniones' de la gente. Particular interés para pedagogos es el método que Sócrates emplea en su búsqueda de la verdad, el "**diálogo**[4]", con lo que se opone de nuevo a los sofistas "encerrados" en sus discursos retóricos.

Avanzando en el tiempo, el racionalismo moderno, que se inicia con R. Descartes (1596 – 1650), plantea que la idea tiene realidad en primer lugar y fundamentalmente como "acto de pensamiento". Las ideas básicas son innatas. Su origen y su valor no dependen de la experiencia sensible; se fundan únicamente en la facultad de pensar. El sujeto adquiere autonomía y la razón pasa a ser el criterio último de legitimación.

En otro salto histórico y contraponiendo otro punto de vista en que se niega la existencia de ideas innatas, considerando el valor del conocimiento sólo por la garantía de la experiencia, el **empirismo inglés** del siglo XVIII planteaba que el conocimiento es una copia o representación de la realidad y, como la "realidad es única y objetiva", esta es conocida de manera pasiva a través de los sentidos por la persona, en donde éste sólo tiene que "abrir los ojos y mirar", por así decirlo.

Los inicios de la Psicología de la Educación, a partir de finales del siglo XIX, están marcados por la transición de lo filosófico a lo experimental, empleando nuevos métodos de investigación por figuras tan importantes como Francis Galton (1822 – 1911), que utilizó por primera vez los tests para medir la causa de las diferencias individuales.

Se estudia el desarrollo infantil para abordar la educación, y se fundan **laboratorios** para estudios experimentales de la mente. El proceso de aplicación en la educación de todos los avances en el desarrollo de la nueva rama de la Filosofía, la Psicología, se da en dos postulados o teorías diferentes para entender el proceso de conocer, del aprendizaje: el **estructuralismo**[5] y el **funcionalismo**[6].

---

[2] La realidad es la forma o la idea; el idealismo pretende reducir el mundo a una actividad del espíritu).

[3] El mundo conocido es exterior y constituye un ideal del conocimiento adecuarse con una realidad previamente dada.

[4] El diálogo socrático sitúa a los interlocutores en un mismo plano, la verdad no es producto del pensador solitario, sino el resultado de una tarea colectiva. Intentaba que la respuesta a preguntas tales como "¿qué es la justicia, la felicidad, el bien, etc.?", saliese a la luz desde el interior de "uno mismo", (mayéutica) pero teniendo en cuenta que aunque anide en el interior de cada hombre no es relativa a cada uno, sino que es común, es "verdad en sí".

[5] ESTRUCTURALISMO

La mente estructurada para almacenar información en ideas simples, separadas que, por asociación, van formando entidades más complejas. La psicología introspectiva altamente desarrollada que recibe el nombre de estructuralismo o existencialismo, está representada en su forma norteamericana definitiva por la obra de E. B. Titchener. En 1898, Titchener

Wundt y Titchener utilizan el método de ***introspección*** para investigar la mente; una clase de autoanálisis con el que se examinan las percepciones y sensaciones más inmediatas. Con estos elementos se extrapolan conclusiones para explicar procesos del conocer como el aprendizaje.

William James (1842–1910) plantea frente al estructuralismo, el **funcionalismo[7].** Retoma del empirismo inglés, la convicción de que la experiencia es el punto de partida para examinar el pensamiento. Pero su visión se aparta del empirismo cuando afirma que las ideas simples no son copias pasivas de los datos del medio, ni las ideas se forman por asociación, sino que son producto del pensamiento y del estudio.

En síntesis, este período se caracteriza por el interés en "psicologizar" el contexto educativo. Sin embargo, el hecho de que el estructuralismo, debido a lo reducido de su programa, y el funcionalismo, por el contrario, a la excesiva amplitud de sus líneas de investigación, no ofrecieran unos resultados convincentes, lleva al abandono de ambos y al ascenso del **conductismo[8]**.

Entre el final del siglo XIX y la primera parte del XX, surgen varios autores que han sido considerados dentro de la teoría de aprendizaje llamada conexionista o asociacionista: Thorndike

---

agudizó e hizo resaltar de tal modo la distinción entre el estructuralismo y el funcionalismo -efectuada en forma casi casual por James en 1884- que realmente dio nombre a ambos sistemas (véase R. I. Watson, 1968, págs. 397-399). Titchener señaló la analogía existente entre el tipo de psicología por el que él se inclinaba y el estudio de la estructura en la biología. El sistema de Titchener fue un refinamiento de la psicología de su mentor, **Wilhelm Wundt,** fundador del laboratorio de Leipzig. Durante los primeros años de la psicología, en Alemania, la estructural era *la psicología*. Su finalidad era el análisis introspectivo de la mente humana; la psicología había de ser una especie de química de la conciencia. La tarea fundamental del psicólogo era descubrir la naturaleza de las experiencias conscientes elementales y luego sus relaciones mutuas. Se pensaba que la herramienta necesaria era la introspección, practicada por una persona muy bien entrenada.
Tres han sido los aspectos más significativos del estructuralismo. En primer lugar, dio un fuerte ímpetu científico a la psicología, ligando por primera vez su nombre a una empresa de tipo científico, con reconocimiento académico formal y claramente separada de los dos principales campos paternos, la fisiología y la filosofía. En segundo lugar, puso a prueba una manera exhaustiva las posibilidades del introspeccionismo clásico como único método para una psicología completa. Por último, proporcionó una fuerte ortodoxia contra la cual pudieron organizar su resistencia las fuerzas funcionalistas, conductistas y guestaltistas. Las escuelas más nuevas surgieron de la reformulación progresiva y el rechazo final de los problemas estructuralistas básicos. Este hecho, por si solo, hace necesario el estudio contemporáneo de la psicología introspectiva analítica de Wundt y Titchener.

[6] FUNCIONALISMO
También conocida como psicología funcionalista, es la escuela psicológica que subraya el estudio de la mente como una parte funcional, esencialmente útil, del organismo humano. La actitud funcionalista fue consecuencia lógica de la propagación del darwinismo y su doctrina de la "supervivencia de los más aptos". El funcionalismo psicológico insistía en la importancia de técnicas como los tests de inteligencia, y las experiencias controladas para medir la capacidad de los animales para aprender y resolver problemas. Este tipo de investigación representaba una clara ruptura con los métodos introspectivos utilizados por los primeros psicólogos del siglo XIX. Entre los representantes más destacados de esta corriente se cuentan los filósofos William James y John Dewey, el primero que enseñó formalmente la doctrina funcionalista. Desde 1890 hasta 1910, el funcionalismo fue el movimiento más importante en la psicología académica anglosajona y, en muchos sentidos, el precursor del conductismo. El funcionalismo no ha continuado como una doctrina psicológica independiente: sus puntos de vista han sido incorporados a la corriente general del pensamiento psicológico contemporáneo, sobre todo a la psicología aplicada y, en concreto, a la medida de la inteligencia y las aptitudes básicas.

[7] Entiende los procesos mentales no como elementos estáticos sino como operaciones útiles para adaptarse al medio y sobrevivir

[8] Planteamiento que se centra en la conducta humana observable y rechazando que se tenga que ocupar de la conciencia para estudiar el fenómeno del aprender. Considera los estímulos de entrada, las condiciones externas, y las respuestas emitidas.

(1874–1949), Iván Pavlov (1849–1936), Vladimir Bechterev (1857–1927), entre otros, son los precursores con sus estudios sobre condicionamiento.

Posteriormente John Watson (1878–1958), le pone el sello personal al **conductismo** con sus opiniones sobre el aprendizaje, aplicando las investigaciones de Pavlov. Sin embargo este enfoque se impone y divulga a través de muchos estudios y experiencias realizados durante gran parte del siglo XX, gracias a los nuevos aportes que desarrolla Skinner, Mager y otros.

En paralelo, surge la **teoría cognitiva**[9] a mediados del siglo XX, como reacción que busca una fundamentación centrada en los procesos humanos y no como generalización de la conducta animal. En este campo es importante mencionar el aporte de Piaget.

La teoría de PIAGET descubre los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia: cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta.

PIAGET divide el desarrollo cognitivo en cuatro periodos importantes: Etapa Sensoriomotora, Etapa Preoperacional, Etapa de las Operaciones Concretas y Etapa de las Operaciones Formales.

Además, para explicar el aprendizaje fueron importantes los aportes de la psicología de la Gestalt. La **Psicología de la *Gestalt*** es una corriente de pensamiento dentro de la psicología moderna, surgida en Alemania a principios del siglo XX, y cuyos exponentes más reconocidos han sido los teóricos Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka y Kurt Lewin. Es importante distinguirla de la Terapia Gestalt, terapia exponente de la corriente humanista, fundada por Fritz Perls, y que surgió en Estados Unidos, en la década de 1960.

El término *Gestalt* proviene del alemán y fue introducido por primera vez por Christian von Ehrenfels. No tiene una traducción única, aunque se lo entiende generalmente como "forma". Sin embargo, también podría traducirse como "figura", "configuración" e, incluso, "estructura" o "creación". La mente configura, a través de ciertas leyes[10], los elementos que llegan a ella a través de los canales sensoriales (percepción) o de la memoria (pensamiento, inteligencia y resolución de problemas).

[9] Propone centrarse en los procesos internos, la forma de captar la información, a través de la percepción, su comprensión, el lenguaje, la elaboración a través del razonamiento, etc.

[10]

- *Ley del Cierre* - Nuestra mente añade los elementos faltantes para completar una figura.
- *Ley de la Semejanza* - Nuestra mente agrupa los elementos similares en una entidad. La semejanza depende de la forma, el tamaño, el color y el brillo de los elementos.
- *Ley de la Proximidad* - El agrupamiento parcial o secuencial de elementos por nuestra mente.
- *Ley de Simetría* - Las imágenes simétricas son percibidas como iguales, como un solo elemento, en la distancia.
- *Ley de Continuidad* - La mente continúa un patrón, aun después de que el mismo desaparezca.
- *Ley de la Comunidad* - Muchos elementos moviéndose en la misma dirección son percibidos como un único elemento.

Luego Gagné con el **procesamiento de la información**, y posteriormente con Piaget y la **teoría psicogenética**, Bruner con su teoría del **Desarrollo cognitivo**, Ausubel con la teoría del **aprendizaje significativo**, entre otros.

El papel que juega la interrelación sujeto-medio social en el desarrollo del aprendizaje, el rol de las emociones, el lenguaje, se manifiesta en la elaboración de nuevas teorías y variedades de interpretaciones. Es así como un movimiento de fuerte impacto en la educación se aprecia a partir de los últimos 20 años y hasta en la actualidad con los aportes del psicólogo **Lev Vigotsky**. La **teoría del origen sociocultural**[11] de los procesos psicológicos superiores, de Vigotsky y sus desarrollos posteriores, son los aportes de mayor significación y vigencia en numerosas iniciativas educacionales, que han inspirado nuevos diseños curriculares y metodologías didácticas.

Junto a lo anterior, los aportes de Howard Gardner en torno al concepto de **inteligencias múltiples**[12] y Daniel Goleman con la introducción de su concepto de **inteligencia emocional**[13] en la participación del desarrollo del aprendizaje, han configurado un conjunto de ideas fuerza que impregnan los actuales postulados educativos. También es necesario mencionar los aportes de Reuven Feurestein y las teorías de la Modificabilidad Cognitiva y del Aprendizaje Mediado.

No podemos dejar de mencionar la **psicología humanista**. Dentro de esta corriente los enfoques teóricos y terapéuticos son tan diversos que no es posible plantear un modelo teórico único. Lo que sí se puede extrapolar de estas diversas teorías y enfoques es una serie de principios y énfasis (Kalawski, citado por Bagladi)[14], los cuales enfocamos más adelante.

Finalmente, en nuestros días surge el concepto de **constructivismo**, que se ha confundido con una teoría del aprendizaje sin serlo.

Para dar una visión sintética y medianamente ordenada de este conjunto de teorías surgidas a través de los últimos tiempos, nos enfocaremos en tres grandes corrientes trascendentes: **teoría conductista**, **teoría cognitiva**, **enfoque socio-histórico** y la **teoría humanista**. Cada una de estas, además del '**constructivismo**' se tratará en las siguientes páginas de este texto.

Actividades: *Analice el cuadro que muestra en síntesis algunos hitos que marcan el desarrollo de diversas teorías de aprendizaje. Revise a los autores más relevantes, tome nota además de fechas, períodos, y compare para establecer su propio cuadro de síntesis.*

[11] La persona no solamente requiere para sus aprendizajes, de una estructura, un medio natural de entorno, sino que es determinante el papel social para el desarrollo psicológico.
[12] Capacidades diferenciadas susceptibles de desarrollo, cuyas características definen tipos específicos de inteligencias: lingüística, musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista.
[13] Nuestra **inteligencia emocional** determina la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes **elementos compositivos**: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. Las habilidades de la inteligencia emocional son sinérgicas respecto de las cognitivas.
[14] http://es.wikipedia.org/wiki/Psicología_humanista

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE TEORÍAS DE APRENDIZAJE Y SU IMPACTO EN EDUCACIÓN

	Movimiento	Autores	Aspectos relevantes
1920	Escuela Activa	Dewey, Claparede, Decroly	Centrado en intereses y actividad personales
	Introspeccionismo	Ruby, Robinson	Procesos de reflexión, esfuerzo mental
	Conductismo	Thorndike, Pavlov, Watson	Hábitos de estudio, centrado en estímulos y respuestas. Métodos y técnicas.
	Neoconductismo	Skinner, Pager	Programas de habilidades
	Psicología cognitiva	Piaget, Bloom,	Razonamiento operacional
	La Teoría Socio-Histórica	**Vigotsky**	**ZDP**
	Conductual cognitivo	Bandura, Gagne	Auto control
	Humanismo	Maslow, Rogers y otros	El 'yo', autoestima, unicidad
	Construcción y mediación	Flavell, Bruner, Ausubel	Auto regulación
2000	Procesamiento de información	Sternberg, Kyrby	Control ejecutivo
	Enfoque de 'Aprendizaje Compartido', de 'Construcción colectiva de Oportunidades de Aprendizajes', 'Aprender a Aprender juntas/os', Aprender a Aprender a SER,.....		
2010			
2011	El **Paradigma Integrador** del aprendizaje: basado en una concepción multi-dimensional de la Actitud. Este paradigma integrador apunta a un Sistema Educativo fundamentado en '***Aprendizajes basados en Actitudes cooperativas***' (AbAco), y en sentido opuesto a un sistema educativo basado en competencias.		
	…		

- ✓ *Observe este otro cuadro que muestra en síntesis algunos hitos que marcan el desarrollo de diversas teorías de aprendizaje.*

CONCEPCIONES SOBRE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE	
CONCEPCIONES	**LEYES, PROPUESTAS...**
La perspectiva conductista. Desde la perspectiva conductista, formulada por B.F.Skinner hacia mediados del siglo XX y que arranca de los estudios psicológicos de Pavlov sobre condicionamiento y de los trabajos de Thorndike sobre el refuerzo, intenta explicar el aprendizaje a partir de unas leyes y mecanismos comunes para todos los individuos.	- **Condicionamiento operante**. Formación de reflejos condicionados mediante mecanismos de estímulo-respuesta-refuerzo: las acciones que obtienen un refuerzo positivo tienden a ser repetidas. - **Ensayo y error con refuerzos y repetición**. - **Asociacionismo**: los conocimientos se elaboran estableciendo asociaciones entre los estímulos que se captan. Memorización mecánica. - **Enseñanza programada.** Resulta especialmente eficaz cuando los contenidos están muy estructurados y secuenciados y se precisa un aprendizaje memorístico. Su eficacia es menor para la comprensión de procesos complejos y la resolución de problemas no convencionales.
Teoría del procesamiento de la información. La teoría del procesamiento de la información, influida por los estudios cibernéticos de los años 50 y 70, presenta una explicación de los procesos internos que se producen durante el aprendizaje. Sus planteamientos básicos, en líneas generales, son ampliamente aceptados. Considera las siguientes fases principales:	- **Captación y filtro** de la información a partir de las sensaciones y percepciones obtenidas al interactuar con el medio. - **Almacenamiento momentáneo** en los registros sensoriales y entrada en la memoria a corto plazo, donde, si se mantiene la actividad mental centrada en esta información, se realiza un reconocimiento y codificación conceptual. - **Organización y almacenamiento definitivo** en la memoria a largo plazo, donde el conocimiento se organiza en forma de redes. Desde aquí la información podrá ser recuperada cuando sea necesario.
Aprendizaje por descubrimiento. La perspectiva del aprendizaje por descubrimiento, desarrollada por J. Bruner, atribuye una gran importancia a la actividad directa de los estudiantes sobre la realidad.	- **Experimentación directa** sobre la realidad, aplicación práctica de los conocimientos y su transferencia a diversas situaciones. - **Aprendizaje por penetración comprensiva.** El alumno experimentando descubre y comprende lo que es relevante, las estructuras. - **Práctica de la inducción**: de lo concreto a lo abstracto, de los hechos a las teorías. - **Utilización de estrategias heurísticas**, pensamiento divergente. - **Currículum en espiral**: revisión y ampliación periódica de los conocimientos adquiridos.
Aprendizaje significativo (D. Ausubel, J. Novak) postula que el aprendizaje debe ser significativo, no memorístico, y para ello los nuevos conocimientos deben relacionarse con los saberes previos que posea el aprendiz. Frente al aprendizaje por descubrimiento de Bruner, defiende el aprendizaje por recepción donde el profesor estructura los contenidos y las actividades a realizar para que los conocimientos sean significativos para los estudiantes.	**- Condiciones para el aprendizaje:** implica significabilidad lógica (se puede relacionar con conocimientos previos), significabilidad psicológica (adecuación al desarrollo del alumno) y actitud activa y motivación. - **Relación de los nuevos conocimientos con los saberes previos.** La mente es como una red proposicional donde aprender es establecer relaciones semánticas. - **Utilización de organizadores previos** que faciliten la activación de los conocimientos previos relacionados con los aprendizajes que se quieren realizar. **- Diferenciación-reconciliación integradora** que genera una memorización comprensiva. **- Funcionalidad de los aprendizajes**, que tengan interés, se vean útiles
Psicología cognitivista. El cognitivismo (Merrill, Gagné...), basado en las teorías del procesamiento de la información y recogiendo también algunas ideas conductistas (refuerzo, análisis de tareas) y del aprendizaje significativo, aparece en la década de los sesenta y pretende dar una explicación más detallada de los procesos de aprendizaje, distingue:	- El aprendizaje es un proceso activo. El cerebro es un procesador paralelo, capaz de tratar con múltiples estímulos. El aprendizaje tiene lugar con una combinación de fisiología y emociones. El desafío estimula el aprendizaje, mientras que el miedo lo retrae. - **Condiciones internas** que intervienen en el proceso: ***motivación, captación y comprensión, adquisición, retención***. Posteriormente cuando se haga una pregunta al estudiante se activarán las fases: ***recuerdo, generalización o aplicación*** (si es el caso) y ***ejecución*** (al dar la respuesta, que si es acertada dará lugar a un ***refuerzo***) - **Condiciones externas**: son las circunstancias que rodean los actos didácticos y que el profesor procurará que favorezcan al máximo los aprendizajes.

Constructivismo. J. Piaget, en sus estudios sobre epistemología genética, en los que determina las principales fases en el desarrollo cognitivo de los niños, elaboró un modelo explicativo del desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje en general a partir de la consideración de la adaptación de los individuos al medio.	- **Considera tres estadios de desarrollo cognitivo** universales: sensoriomotor, estadio de las operaciones concretas y estadio de las operaciones formales. En todos ellos la actividad es un factor importante para el desarrollo de la inteligencia. **- Construcción del propio conocimiento mediante la interacción** constante con el medio. Lo que se puede aprender en cada momento depende de la propia capacidad cognitiva, de los conocimientos previos y de las interacciones que se pueden establecer con el medio. En cualquier caso, los estudiantes comprenden mejor cuando están envueltos en tareas y temas que cautivan su atención. **- Reconstrucción de los esquemas de conocimiento.** El desarrollo y el aprendizaje se produce a partir de la secuencia***: equilibrio - desequilibrio – reequilibrio*** (que supone una adaptación y la construcción de nuevos esquemas de conocimiento). Aprender no significa ni reemplazar un punto de vista (el incorrecto) por otro (el correcto), ni simplemente acumular nuevo conocimiento sobre el viejo, sino más bien transformar el conocimiento. Esta transformación, a su vez, ocurre a través del pensamiento activo y original del aprendiz. Así pues, la educación constructivista implica la experimentación y la resolución de problemas y considera que los errores no son antitéticos del aprendizaje sino más bien la base del mismo.
Humanismo. Maslow, Rogers y otros.	-Énfasis en lo único y personal de la naturaleza humana: **el ser humano**. -Confianza en **la naturaleza** y búsqueda de lo natural -Concepto de conciencia ampliado -Trascendencia del Ego y direccionamiento hacia la Totalidad que somos -Superación de la escisión mente/cuerpo -**Reequilibrio** entre polaridades y revalorización de lo emocional -Valoración de una **comunicación** que implique **el reconocimiento del otro en cuanto tal.**
Socio-constructivismo. Basado en muchas de las ideas de Vigotsky, considera también los aprendizajes como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental), pero inseparable de la situación en la que se produce. Enfatiza en los siguientes aspectos:	- **Importancia de la interacción social.** Aprender es una experiencia social donde el contexto es muy importante y el lenguaje juega un papel básico como herramienta mediadora, no solo entre profesores y alumnos, sino también entre estudiantes, que así aprenden a explicar, argumentar... Aprender significa "aprender con otros", recoger también sus puntos de vista. La socialización se va realizando con "otros" (iguales o expertos). - **Incidencia en la zona de desarrollo próximo**, en la que la interacción con los especialistas y con los iguales puede ofrecer un "andamiaje" donde el aprendiz puede apoyarse. Actualmente el **aprendizaje colaborativo y el aprendizaje situado,** que destaca que todo aprendizaje tiene lugar en un contexto en el que los participantes negocian los significados, recogen estos planteamientos. El aula debe ser un campo de interacción de ideas, representaciones y valores. La interpretación es personal, de manera que no hay una realidad compartida de conocimientos. Por ello, los alumnos individualmente obtienen diferentes interpretaciones de los mismos materiales, cada uno construye (reconstruye) su conocimiento según sus esquemas, sus saberes y experiencias previas su contexto...
Paradigma Integrador del aprendizaje y su facilitación: basado en una concepción multi-dimensional de la Actitud. Este paradigma integrador apunta a un Sistema Educativo fundamentado en '***Aprendizajes basados en Actitudes cooperativas***' (AbAco), y en sentido opuesto a un sistema educativo basado en competencias.	- Reconoce incidencia de fenómenos destacados por cada una de las teorías anteriores. - Enfoque totalmente centrado en el aprendizaje (estudiantes y docentes). - Concibe 'el cambio de actitud' como la expresión máxima del aprendizaje. - Descompone la 'actitud' en, al menos, 16 componentes. - Considera el proceso de aprendizaje esencialmente social y su producto personal. - Destaca la cooperación como un acto esencialmente educativo.

* Otros sitios en internet sobre diferentes autores y sus aportes:

http://mauve_ciel.tripod.com/biografiaspsi/ o http://es.wikipedia.org/wiki/Psicología_humanista

Para comprender mejor cada una de estas teorías, desarrollaremos un procedimiento del 'aprendizaje cooperativo', intercambiando los resultados de nuestras investigaciones personales y de equipo. A continuación la guía de trabajo y posteriormente los insumos por tema. Es necesario profundizar con análisis documental y entrevista.

Guía de Trabajo

Objetivo: ***Visualizar la esencia de cada teoría de aprendizaje y saber compartir respecto a sus posibles 'utilidades' en la práctica educativa (dentro y fuera de la escuela).***

Una vez analizado este objetivo, ¿estás de acuerdo con él o lo formularías de manera diferente? Aquí abajo hay espacio para redactar TU objetivo:

Mi objetivo:

Para lograr estos objetivos, es necesario:

1. Elegir a nivel personal, su tema de preferencia. Dejar constancia por escrito.
2. Conformar grupos base de una cantidad de participantes igual al número de temas. Compartir en tu grupo base tu elección y el porqué de ella. En caso de haber preferencias temáticas repetidas, negociar en tu grupo tal que a cada una de las participantes le corresponda un tema diferente.
3. Conformar los grupos de 'expertas' por temática y en tu grupo de 'expertas'.

   - Realizar una revisión global de conocimientos o experiencias previas entre las/os miembras/os del grupo sobre el tema. Compartir lo correspondiente en el grupo.

   - Hacer una revisión global de la documentación disponible. Es importante estar conscientes que el material disponible es sólo UN insumo. Además de este material, pueden consultar otras fuentes. No duden en desarrollar entrevistas con personas que saben del tema (psicólogas/os; profesionales del Ministerio de Educación; educadoras/es – pedagogas/os;…).
4. Para los análisis a nivel personal (antes del siguiente encuentro), te sugerimos en una primera lectura de un documento ir anotando las palabras clave relacionadas con el tema. Al finalizar su primera lectura, revise las palabras clave y procure definirlas con sus propias ideas. Podría tener alguna dificultad, la que seguro se superará en la medida que sigas analizando la documentación. Realice una segunda lectura, profundizando en aquellas partes donde encontró mayor dificultad de comprensión.
   Antes de guardar su trabajo, elabore un mapa conceptual (esquema) de lo expuesto en el documento. Este mapa conceptual será la base para compartir lo analizado en tu grupo de 'expertas', el próximo encuentro. Traiga al grupo también tus inquietudes no resueltas.
5. Cuando se reúnan nuevamente en el grupo de 'expertas' (próximo encuentro), compartan lo analizado a nivel personal. Para profundizar en el análisis y la comprensión, encuentren aplicaciones 'vivas' de lo expuesto, haciéndose la pregunta: ¿Cómo se refleja esto mismo en nuestras prácticas educativas? La **ejemplificación** permite un mayor entendimiento…

6. El **producto** a entregar (***resumen***) - cuyos contenidos se presentarán y se compartirán en tu grupo 'base' - puede estructurarse de la siguiente manera (cuidarse de los errores ortográficos y de la redacción):

   * **Portada** (título del trabajo, fecha, autora)

   * **Introducción** (se hace de último – no más de media página)

   * **Esencia** del planteamiento teórico en cuanto al aprendizaje, a los procesos de aprendizaje, al aprender… (de 1 a 2 páginas)

   * Un **ejemplo** (aplicación) que ilustra lo planteado en el inciso anterior (1 página)

   * Un **esquema (mapa) conceptual** que permite visualizar las relaciones significativas entre los diferentes componentes que constituyen el planteamiento teórico (1 página)

   * **Conclusiones**, integrando:
     - lo significativo del aporte teórico para nosotras/os el día de hoy
     - limitaciones de lo planteado
     - nuestras inquietudes…

   * **Bibliografía**

7. Sacarle copias a tu resumen, un ejemplar es tuyo, el resto para compartir (regalar) a tus compañeras de tu grupo 'base', además un ejemplar para la/el facilitador(a). Este documento es tu punto de partida para compartir en tu grupo 'base'. Que no se te olvide mencionar al final del resumen las fuentes bibliográficas o de otro tipo, en el caso de las entrevistas. Hay que poner mucha atención a las exposiciones de tus compañeras, aprovecha para comparar con tus conclusiones, analiza críticamente y aporta en la discusión de tu grupo (base).

8. Elaborar tu informe de proceso (cuidarse de los errores ortográficos y de la redacción), traerlo y entregarlo.

_estamos listas/os… **¡Ánimos!**

Sugerencias para el análisis de cada aporte teórico:

° *¿Cuál es el componente, el aspecto de la persona que prevalece?*

° *¿En esencia, qué aporta esta teoría? (en un solo párrafo)*

° *Desde las tesis teóricas, ¿qué implicancias tienen para la concepción del aprendizaje?*

° *Desde las tesis teóricas, ¿qué implicancias tienen para el o la docente?*

° *¿Qué validez tienen los postulados teóricos, en la actualidad, en tu práctica?*

° *Elabora un ejemplo de una situación educativa donde se refleja el significado real del aporte de esta teoría.*

° *¿Qué limitaciones tiene la teoría?*

1.1. El enfoque conductista en el aprendizaje y sus aplicaciones en el aula

✓ Teoría asociacionista (conductista)

La teoría conductista se desarrolla principalmente a partir de la primera mitad del siglo XX. La teoría conductista, desde sus orígenes, se centra en la conducta observable intentando hacer un estudio totalmente empírico de la misma y queriendo controlar y predecir esta conducta. Su objetivo es conseguir una conducta determinada, para lo cual analiza el modo de conseguirla.

De esta teoría se plantearon dos variantes: el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y operante. El primero de ellos describe una asociación entre estímulo y respuesta contigua, de forma que si sabemos plantear los estímulos adecuados, obtendremos la respuesta deseada. Esta variante explica tan solo comportamientos muy elementales. La segunda variante, el condicionamiento instrumental y operante persigue la consolidación de la respuesta según el estímulo, buscando los reforzadores necesarios para implantar esta relación en la persona.

Para las Teorías Conductistas, lo relevante en el aprendizaje es el cambio en la conducta observable de un sujeto, cómo éste actúa ante una situación particular. La conciencia, que no se ve, es considerada como "caja negra". En la relación de aprendizaje sujeto - objeto, centran la atención en la experiencia como objeto, y en instancias puramente psicológicas como la percepción, la asociación y el hábito como generadoras de respuestas del sujeto. No están interesados particularmente en los procesos internos del sujeto debido a que postulan la “objetividad”, en el sentido que sólo es posible hacer estudios de lo observable.

Las aplicaciones en educación se observan desde hace mucho tiempo y aún siguen siendo utilizadas, en algunos casos con serios reparos.

Enfoques conductistas están presentes en programas computacionales educativos que disponen de situaciones de aprendizaje en las que se debe encontrar una respuesta dado uno o varios estímulos presentados en pantalla.

Al realizar la selección de la respuesta se asocian refuerzos sonoros, de texto, símbolos, etc., indicándole al estudiante si acertó o erró la respuesta. Esta cadena de eventos asociados constituye lo esencial de la teoría del aprendizaje conductista.

Pero también existen otras situaciones que se observan en educación y que son más discutibles aún, como por ejemplo el empleo de premios y castigos en situaciones contextuales en las que el estudiante guía su comportamiento en base a evitar los castigos y conseguir los premios, sin importarle mucho los métodos que emplea y sin realizar procesos de toma de conciencia integrales.

Hoy día hay consenso en estimar un conjunto de aprendizajes posibles de desarrollar mediante esquemas basados en las teorías conductistas, tales como aquellos que involucran reforzamiento de automatismos, destrezas y hábitos muy circunscritos (recitar una secuencia de nombres, consolidar

el aprendizaje de tablas de suma y de multiplicar, recordar los componentes de una categoría [elementos químicos, adverbios, etc.], etc.).

Conductismo: la teoría del aprendizaje animal y humano que se focaliza sólo en conductas objetivas observables, descartando las actividades mentales que ocurren.

Los conductistas definen el aprendizaje sólo como la adquisición de nuevas conductas.

Como "**asociacionismo**" se conocen las aportaciones a la psicología de diversos autores a través de la historia. Desde Aristóteles que planteaba un estudio de cómo asociar una idea con otra, los empiristas ingleses John Locke y David Hume que subrayaron la importancia de las asociaciones en la percepción sensorial, y considerando a otros filósofos, el asociacionismo ha derivado hasta el siglo XX en que el término alude a la asociación que se establece entre un estímulo y la correspondiente respuesta.

Por tanto, se denomina de este modo y en el contexto de este curso, a las teorías de aprendizaje centradas en el conductismo. Los experimentos realizados por conductistas identifican el "condicionamiento" como un proceso universal de aprendizaje.

El condicionamiento clásico surge con la escuela rusa, con Sechenov como iniciador, encabezada por los experimentos de Iván Pavlov y continuadores como Bechterev.

Iván Petrovich Pavlov (nació en Riazán, en 1849, murió en 1936), fue un fisiólogo ruso discípulo de Ivan Sechenov y ganador del Premio Nóbel en 1904 por investigaciones sobre el funcionamiento de las glándulas digestivas.

Hizo sus experimentos utilizando perros, los que mantenía en su laboratorio bajo condiciones controladas para evitar la interferencia de estímulos externos. Llamó estimulaciones psíquicas al resultado de salivación de los perros, aun cuando no tenían comida en su boca ni ante su presencia. Pavlov observó que los perros de su laboratorio salivaban sólo con escuchar los pasos de la persona que se acercaba a alimentarlos; y que no sucedía lo mismo cuando escuchaban los pasos de otra persona. Esto le sugirió la idea básica del condicionamiento clásico, en virtud del cual, una respuesta nueva puede ser obtenida o aprendida a partir de la asociación a un reflejo ya establecido, innato o reflejo incondicionado, a condición que se cumplan ciertas condiciones. Es pues así, como de acuerdo a una relación espacio temporal entre estímulos, se llegó a postular la teoría de que toda nuestra conducta no es nada más que una cadena de reflejos, algunos innatos y la mayor parte (sobre todo en los seres humanos) aprendidos, adquiridos o condicionados por el simple hecho de haber (en algún momento de la existencia del organismo) sido asociadas ciertas condiciones ambientales. Especialmente en función del lenguaje, que actuaría como un segundo sistema de señales pero con igual capacidad de asociar estímulos como los objetos en sí mismo. En 1927 publica su estudio "Reflejos condicionados", obra que describe su teoría.

Hoy se estima que la obra de Pavlov ha sido precursora, ya que fue el primero en efectuar investigaciones sistemáticas acerca de muchos fenómenos importantes del aprendizaje, como el condicionamiento, la extinción y la generalización del estímulo.

Modelo condicionamiento CLÁSICO

. estímulo incondicionado (E.I.) = ver el alimento

. respuesta incondicionada (R.I.) = salivación

. estímulo condicionado (E.C.) = sonido de campanilla previo a ver el alimento

. respuesta condicionada (R.C.) = salivación solo con el sonido de campanilla.

John Broadus Watson (nació en Greenville, Carolina del Sur, en1878, murió en 1958).

Este psicólogo contribuyó significativamente al análisis de la Psicología como una ciencia cuyo objeto es el estudio de la conducta, opuesto a conceptos como la introspección y la conciencia debido a que no es posible su observación y análisis, por tanto tampoco permite predecir resultados. Basa sus estudios en la psicología comparada y el estudio del comportamiento animal.

Watson tomó como unidad de análisis el paradigma del reflejo, E -> R, en el que E significa un estímulo definido como: "Cualquier objeto externo o cualquier cambio en los tejidos mismos debido a la condición fisiológica del animal..." Y la R que significa respuesta, que a su vez se define de la siguiente manera: "Entendemos por respuesta todo lo que el animal hace, como volverse hacia o en dirección opuesta a la luz, saltar al oír un sonido, o las actividades más altamente organizadas, por ejemplo: edificar un rascacielos, dibujar planos, tener familia, escribir libros." Posteriormente, Watson continuó sus estudios aplicando sus teorías con niños de guarderías. Los descubrimientos de Pavlov fueron claves para él en esta etapa ya que se dedicó a crear experimentalmente y observar el desarrollo de condicionamientos en los pequeños.

Los principales aspectos que distinguen los aportes de Watson son:

* El objeto de la psicología es la conducta; la conducta es la actividad en su conjunto; tanto las funciones fisiológicas como el comportamiento, son actividades de estructuras físicas que son susceptibles de ser analizados por los métodos de las ciencias naturales; la introspección es completamente rechazada como un método subjetivo.

* Nadie puede ver los pensamientos y sentimientos de otra persona, y es imposible fundamentar algún conocimiento objetivo, con lo que sólo es accesible a una observación personal. Toma como método objetivo a la técnica del condicionamiento perfeccionada por Pavlov y sus discípulos.

* Hizo de la psicología una ciencia, deslindándola de todos los conceptos dualistas (alma, espíritu, conciencia, mente), que habían retrasado la consolidación de esta misma como tal. Propone como objeto de estudio de la psicología, la conducta, que define como todo lo que un organismo hace; y, como método de estudio, el experimental, basándose en el paradigma E-R de Pavlov.

Actividad

* Anote algunas aplicaciones en el ambiente que tengan relación con los siguientes conceptos: estímulo: respuesta: refuerzo: ensayo-error: asociacionismo:

* El siguiente cuento pertenece a Eduardo Galeano. Reflexione en qué medida hay alguna relación de este contenido con las teorías del conductismo:

Fue a la entrada del pueblo de Ollantaytambo, cerca del Cuzco. Yo me había despedido de un grupo de turistas y estaba solo, mirando de lejos las ruinas de piedra, cuando un niño del lugar, enclenque, haraposo, se acercó a pedirme que le regalara una lapicera. No podía darle la lapicera que tenía, porque la estaba usando en no sé qué aburridas anotaciones, pero le ofrecí dibujarle un cerdito en la mano.

Súbitamente, se corrió la voz. De buenas a primeras me encontré rodeado de un enjambre de niños que exigían, a grito pelado, que yo les dibujara bichos en sus manitas cuarteadas de mugre y frío, pieles de cuero quemado: había quien quería un cóndor y quién una serpiente, otros preferían loritos o lechuzas y no faltaba los que pedían un fantasma o un dragón.

Y entonces, en medio de aquel alboroto, un desamparadito que no alzaba más de un metro del suelo, me mostró un reloj dibujado con tinta negra en su muñeca:
-Me lo mandó un tío mío, que vive en Lima -dijo
-Y ¿anda bien? -le pregunté
-Atrasa un poco -reconoció.

✓ Condicionamiento operante y Neo-conductismo

El interés de los neo-conductistas radica en el análisis de la conducta misma, más que en el mecanismo neural (las relaciones de aferencias y eferencias que se desencadenan mediante uno o varios estímulos) en que se apoya.

Se preocupan todavía por la forma en que se enlazan los estímulos por las respuestas pero no muestran un gran interés por el funcionamiento preciso del mecanismo fisiológico que se encuentra entre el estímulo y la respuesta.

El condicionamiento instrumental y operante persigue la consolidación de la respuesta según el estímulo, buscando los reforzadores necesarios para implantar esta relación en la persona.

Burrhus Frederic Skinner (nació en Pensylvania en 1904, murió en 1990).

Desarrolló el conductismo, postulando el conductismo radical, dándole continuidad a través de su formulación como condicionamiento operante, además de su propuesta de 'enseñanza programada'.

Cuando ocurre un hecho que actúa de forma que incrementa la posibilidad de que se dé una conducta, este hecho es un reforzador. "Las acciones del sujeto seguidas de un reforzamiento adecuado tienen tendencia a ser repetidas (si el reforzamiento es positivo) o evitadas (si es negativo). En ambos casos, el control de la conducta viene del exterior". En palabras de Skinner (1985, 74), "toda consecuencia de la conducta que sea recompensante o, para decirlo más técnicamente, reforzante, aumenta la probabilidad de nuevas respuestas".

Teoría del Refuerzo: consiste en describir el proceso por el que se incrementa la asociación continuada de una cierta respuesta ante un cierto estímulo, al obtener el sujeto un premio o recompensa (refuerzo positivo). El condicionamiento operante desarrollado a partir de los aportes de Skinner, es la aplicación de la teoría del refuerzo.

Al emplear estos principios de forma positiva para estimular un comportamiento optimizado y en el aprendizaje, esta técnica puede tener un gran éxito. Si se aplica desde sus aspectos negativos, es decir, cuando se aplica un castigo como refuerzo negativo, para extinguir o disminuir la frecuencia de una respuesta, además de las implicancias éticas inaceptables, los resultados son poco claros. Se producen comportamientos reactivos emocionalmente, de carga negativa que perturban el aprendizaje e invalidan a la persona.

Sin embargo, si es aplicado en forma correcta, el refuerzo puede modificar con éxito el comportamiento y estimular el aprendizaje. En un contexto clínico, por ejemplo, si el sujeto realiza una tarea de modo satisfactorio, la recompensa o refuerzo positivo ayuda a su mejoría. Por el contrario, si la tarea no se ejecuta de modo adecuado, no se da recompensa, lo que favorece la desaparición de conductas indeseables. Skinner fue el más prestigioso conocedor de este fenómeno, ya que explicó el refuerzo como la inducción de una pauta de comportamiento determinada a través de la presentación reiterada de consecuencias positivas o negativas tras la ejecución de conductas que se asemejen o difieran de la pauta que se quiere establecer.

En esta teoría, no se da especial importancia a los factores emocionales o fisiológicos. La teoría del refuerzo constituye la base del trabajo de Skinner sobre la predicción y el control del comportamiento en áreas aplicadas de la psicología, como la enseñanza programada, siempre dentro del enfoque propio de la psicología experimental. Según esta teoría, la enseñanza se plantea como un programa de contingencias de refuerzos que modifiquen la conducta del alumno. Se entiende que el conocimiento se ha adquirido eficientemente si el alumno es capaz de responder en forma adecuada a cuestiones planteadas acerca de este conocimiento. Si el alumno responde correctamente se le proporcionan una serie de estímulos positivos para él; si no se le dan estímulos negativos o no se le proporciona el positivo.

Esta secuencia se repite el número de veces que sea necesario hasta que todas las respuestas estén asimiladas. Se programa el aprendizaje como una secuencia de pequeños pasos con un gran número de refuerzos y con una alta frecuencia en el planteamiento de los mismos.

Se divide el conocimiento en tareas o módulos y el alumno debe superar cada uno de estos módulos para proseguir con el siguiente. Se definen, así mismo, objetivos operativos y terminales en los que habrá que evaluar al alumno. Como aportaciones podemos destacar el intento de predecir y controlar la conducta de forma empírica y experimental, la planificación y organización de la enseñanza, la búsqueda, utilización y análisis de los refuerzos para conseguir objetivos, y la subdivisión del conocimiento, la secuenciación de los contenidos y la evaluación del alumno en función a objetivos. En cuanto a las deficiencias de esta teoría podemos destacar que el conductismo prescinde por completo de los procesos cognoscitivos.

Para él el conocimiento es una suma de información que se va construyendo de forma lineal. Asume que la asimilación de contenidos puede descomponerse en actos aislados de instrucción. Busca únicamente que los resultados obtenidos sean los deseados despreocupándose de la actividad creativa y descubridora del alumno.

Es operante cuando una conducta no es mera respuesta a un estímulo, sino que actúa sobre el medio desencadenando una alteración del mismo que opera como refuerzo. Una de las características del condicionamiento operante consiste en la introducción de programas de refuerzos. Esto es, la ubicación consistente y una distribución adecuada de los refuerzos. Dos aplicaciones importantes de las teorías de Skinner son: la terapia aplicada a trastornos de la conducta de las personas, que extinguen aquellas conductas que no se desean y refuerzan las que se desean, y las llamadas técnicas de aprendizaje programado, que han sido el fundamento de las máquinas de enseñar. Coincidió con Watson en cuanto al papel que le asignan a la psicología, cuyo objeto de estudio debiera ser el comportamiento observable de las personas en interacción con el ambiente que les rodea. Sin

embargo Skinner se diferencia de Watson en cuanto a su consideración de los fenómenos internos, como los sentimientos. Skinner plantea que estos procesos internos son susceptibles de estudio por medios científicos habituales, especificando experimentos controlados tanto en animales como con seres humanos. Por medio de sus investigaciones del aprendizaje con animales se dejó establecido que aquellos comportamientos más complejos como el lenguaje o la resolución de problemas, podían estudiarse científicamente analizando las relaciones de consecuencias que generan en la persona, tanto positivas como negativas.

Los trabajos de Watson, Guthrie, Thorndike y Skinner contribuyeron a comprender el aprendizaje de animales y explican satisfactoriamente aprendizajes sencillos de seres humanos: aprendizaje por ensayo y error y formación de hábitos, habilidades y destrezas.

Teorías conductistas	Poder explicativo		
	Cómo describe el aprendizaje		Qué aprendizajes explica y/o predice
Watson	Comportamientos observables	Secuencia apropiada de estímulo-respuesta; comportamiento objetivo condicionado	Aprendizajes de automatismos como hábitos, habilidades y destrezas. Aprendizaje por ensayo y error
Guthrie		Conexión estímulo-respuesta por hábito	
Thorndike		Formación de asociaciones estímulo-respuesta por refuerzo; comportamiento por conexiones neuronales	
Hull-Spence		Refuerzo por asociación estímulo-organismo-respuesta	
Skinner		Asociación respuesta-recompensa ante un estímulo (condicionamiento operante: la conducta está controlada por las consecuencias)	

Edward Chace Tolman (nacido en Massachussets en 1886, falleció en 1959) manifestaba una posición diferente a la de Watson, con el argumento de que los organismos aprenden las relaciones entre estímulos anteriores, respuestas y consecuencias de tal manera que permitía a la conducta ocurrir cuando los eventos ambientales apropiados coinciden con un estado emocional o demanda para cierta consecuencia.

Los puntos más importantes de Tolman:

1. Llama conducta molecular al análisis del comportamiento en elementos como resultado de la reflexología; en la conducta molar aparecería la intencionalidad y sería aquella considerada en "todos". Hombres y animales actúan respecto a metas.

2. La fórmula de Tolman para explicar la conducta era: C = f (S, A), de esta manera la Conducta (C) es función de la Situación y de las otras causas Antecedentes. Lo que se observa son relaciones funcionales al variar la Situación ó Antecedentes.

3. Entre S y A, siendo ambas antecedentes y C su consecuente, pueden existir algunas variables intervinientes. Estas variables son constructos hipotéticos inventados por Tolman, que tienen la función de llenar ciertas correlaciones vacías en ciertas situaciones y con ciertos antecedentes.

4. Se trataba de que estas variables intervinientes fueran tan válidas como los constructos de la física en cuanto, por ejemplo, el caso del átomo y la gravitación. Algunas de estas variables son cognoscitivas y su función es servir de guías que determinan la acción, y algunas otras son variables intervinientes de demanda y sirven como motivos, por ejemplo, como un impulso determinante para una acción.

5. Tolman fue considerado un operacionalista. "Uno siempre puede traducir lo subjetivo en objetivo, si los datos subjetivos se vuelven públicos, porque podrá referirlos a las operaciones por medio de las cuales se han vuelto públicos, por ejemplo, las operaciones de observación (Boring, 1950).

Como hemos visto, Tolman creía que la psicología, como una ciencia autónoma e independiente, debería concentrarse en la conducta molar. Conducta molar que significa lo que un organismo hace o está haciendo: es propositiva, cognoscitiva y dócil, esto es manejable, susceptible de modificarse de acuerdo a las consecuencias. Esta insistencia de que la conducta psicológica es molar, proveía las bases para mucha de la historia subsecuente del conductismo y la teoría del aprendizaje.

Otros conductistas posteriores como Guthrie y Hull desarrollaron sus puntos de vista sobre la psicología en gran parte como una reacción sobre los argumentos de Tolman, su punto de vista sirvió para resaltar la teoría psicológica de E - R.

Edwin Ray Guthrie (nació en USA en 1886, falleció en 1959) fue uno de los psicólogos más renombrados entre la década 1930 y 1940. Su principal libro se titula "The Psychology of Learning" (La Psicología del aprendizaje) y fue editado en 1935. Aun cuando se considera a Guthrie ampliamente influenciado por Watson, difería de él en diversos aspectos teóricos. Uno de sus principales más famosos es el aprendizaje por ensayo (Marx y Hillix, 1976). En este principio se argüía que existía una contigüidad entre el estímulo y la respuesta; Guthrie (1935) definiría esto en las siguientes palabras, las cuales se consideran la principal exposición de su postura: "Una combinación de estímulos que ha acompañado a un movimiento, tenderá a estar seguida por ese movimiento en su reaparición".

Para Keller (1973), esta teoría de la contigüidad obtuvo bastante fuerza de los experimentos que realizaba Guthrie con gatos en un tipo especial de cajas problemas.

Guthrie desarrolló una teoría de aprendizaje en la que enfatizó el estudio de la conducta como una secuencia de movimientos, y ésta pudo ser aplicada al análisis de casos complejos. Sin embargo, nunca insistió en excluir la conducta de formas más simples de comportamientos. Estos elementos simples de conducta no eran respuestas condicionadas como Pavlov las definió. Los movimientos son aprendidos por contigüidad, y las acciones son la combinación de secuencias de movimientos aprendidos en la presencia de varias señales.

Clark L. Hull (nació en USA, en 1884 y falleció en 1952) desarrolló su trabajo con gran influencia de Pavlov, de quien tomó los principios del condicionamiento, y también de Thorndike, con la ley del efecto. Con estas dos aportaciones teóricas, Hull trata de integrar un nuevo sistema. Su principal obra se resume en la publicación "Principales of behavior" en 1943.

Formula sus postulados al estilo de los corolarios y principios de la geometría Euclidiana. Sus variables participantes o mejor llamadas variables intervinientes, son las inferencias que hacía Hull acerca de los sucesos que acaecían dentro del organismo.

En la fórmula paradigmática del reflejo existen sólo dos elementos, E (estímulo) y R (respuesta) E – R; pero en el paradigma de Hull existen tres elementos: E – O – R; donde O es el organismo que se ve afectado por E y determina R. Cuando tratamos de explicar el funcionamiento de O (al cual no tenemos acceso interno, modelo de la caja negra), postulamos las mencionadas variables, y si anclamos estas inferencias con lo que sí podemos observar, que es la entrada (imput) y la salida (output), el resultado de nuestra investigación podrá ser explicado por (O). Marx y Hillix (1976) lo resumen:

Las variables de 'entrada' o de estímulo, son factores objetivos tales como el número de ensayos reforzados, la privación del incentivo, la intensidad del estímulo condicionado, la cantidad de la recompensa.

Estos factores se asocian directamente con los procesos resultantes, que hipotéticamente funcionan en el organismo: las variables intervinientes de primer orden. Ejemplos de éstas, son la fuerza del hábito (E HR), que es una función del número de ensayos (N); el impulso (IM), como función de condiciones impulsivas (CIM) tales como la privación del incentivo; el dinamismo de la intensidad del estímulo (V), como función de la intensidad del estímulo (E); y el refuerzo del incentivo (K), como función de la cantidad de recompensa (W).

Las ***tres proposiciones*** que resumen postulados de Hull, según Hilgard y Bower (1973):

1. El aprendizaje depende de la contigüidad de los estímulos y la respuesta, cercanamente asociados al reforzamiento. Esto es esencialmente una nueva exposición de la ley del efecto de Thorndike con la recompensa especificada en términos de la reducción de la necesidad.

2. El curso del aprendizaje descrito como una simple función del crecimiento, está basado en la suposición implícita de que el aumento de la fuerza de hábito con cada reforzamiento es una fracción constante de la cantidad que queda por aprender. Debido a que en el aprendizaje resta más por aprender al principio que ya avanzado éste, el resultado es una curva de ganancias decrecientes, muy conocida en los estudios de laboratorio sobre aprendizaje.

3. Cuando la reducción de la necesidad es grande, cuando la demora entre la respuesta es breve, y cuando hay poca separación entre el estímulo condicionado y la respuesta por adquirir, el límite superior del aprendizaje tiende a un máximo.

Skinner, siguiendo una línea metodológica contraria a este autor, basa su crítica principalmente en la debilidad de Hull, consistente en querer deducir de sus postulados los principios del comportamiento, ya que estos postulados son sólo predicciones cuantitativas de procesos que todavía han de ser llevados a la experimentación. Y esta deducción frecuentemente se dirige a una determinación experimental directa, por lo que Skinner (1944) dice: "Forzar simples inferencias científicas a entrar en el molde del postulado no contribuye a la claridad, sino más bien a la torpeza y a la confusión".

Junto a esto, Skinner señala una serie de defectos desde el punto de vista lógico y de análisis de consecuencias, respecto de los postulados de Hull en su libro.

Para saber más:

- *Un portal bastante completo sobre análisis de la conducta, con muchos artículos para profundizar sobre el tema y que pueden descargarse al computador.* ***http://www.conducta.org/***

- *El proceso de aprendizaje y las teorías educativas. Se presenta una síntesis informativa con los principales conceptos referidos a las teorías de aprendizaje.*
http://sensei.ieec.uned.es/~miguel/tesis/node14.html#SECTION04211000000000000000

- *Síntesis de Teorías neoconductistas de aprendizaje.*
http://www.universidadabierta.edu.mx/SerEst/Psicologia/Apren_Memoria/neoconductismo.htm

- *Características fundamentales del pensamiento de Skinner. Puede ser útil para comparar estas ideas con las posturas actuales del conductismo y el cognitivismo: qué ideas se mantienen intactas, cuáles se cuestionaron o generan polémica.* ***http://www.geocities.com/ansiedadyvinculos/skinner.htm***

- *Conductismo contemporáneo. Es una breve introducción a algunos temas del conductismo actual; descripción de los principales conceptos y una completa bibliografía en el tema.*
http://www.geocities.com/ansiedadyvinculos/conductismo.htm

- *En este sitio se exponen variados trabajos centrados en el enfoque conductual del aprendizaje.*
http://aprendizaje.uniandes.edu.co/conductual.htm

- *Un artículo interesante hecho a modo de relato de una contienda entre Skinner y sus detractores. Se exponen puntos de vista para un debate.*
http://www.comportamental.com/articulos/28.htm

- *Desarrollo del tema condicionamiento operante.*
http://www.monografias.com/trabajos11/condoper/condoper.shtml

1.2. Enfoques cognitivos y sus aplicaciones en el aula

✓ Teorías Cognitivistas

Asume que el aprendizaje se produce a partir de la experiencia, pero, a diferencia del *conductismo*, lo concibe no como un simple traslado de la realidad, sino como una representación de dicha realidad.

Se pone el énfasis en el modo en que se adquieren tales representaciones del mundo, se almacenan y se recuperan de la memoria o estructura cognitiva. Se realza el papel de la memoria, pero no en el sentido tradicional peyorativo que la alejaba de la comprensión, sino con valor constructivista. No se niega la existencia de otras formas de aprendizaje inferior; pero sí su relevancia, atribuyendo el aprendizaje humano a procesos constructivos de ***asimilación*** y ***acomodación***.

El cognitivismo abandona la orientación mecanicista pasiva del conductismo y concibe al sujeto como procesador activo de la información a través del registro y organización de dicha información para llegar a su reorganización y reestructuración en el aparato cognitivo propio. Esta reestructuración no se reduce a una mera asimilación, sino a una construcción dinámica del conocimiento, la acomodación de las estructuras de conocimiento a la nueva información.

A diferencia de las posiciones asociacionistas,

- no se trata de un cambio solo cuantitativo (en la probabilidad de la respuesta), sino cualitativo (en el significado de esa respuesta);
- no es un cambio originado en el mundo externo, sino en la propia necesidad interna de reestructurar nuestros conocimientos, o de corregir sus desequilibrios;

- no cambian los elementos aislados (estímulos y respuestas), sino las estructuras de las que forman parte (teorías y modelos);
- en fin, no es un cambio mecánico, sino que requiere una implicación activa, basada en la reflexión y la toma de conciencia por parte del alumno.

Este cambio, del *conductismo* al *cognitivismo*, no se realiza de manera radical ni da como resultado una teoría unívoca; más bien supone una "atmósfera" en la que surgen planteamientos de transición de uno a otro paradigma, enfoques dentro del ámbito del **Procesamiento de la información**, núcleo fundamental del cognitivismo.

Los Planteamientos de Transición: Engloban teorías que utilizan presupuestos conductistas y cognitivos con un afán de integración. Estos planteamientos tienen, además, un marcado carácter interactivo, y, en la medida que esa interacción tome una determinada dirección, se tendrán teorías de transición con una orientación más social, como la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, o contextual, como el Modelo de Aprendizaje Taxonómico de Gagné.

Albert Bandura[15] _. Nació en 1925 en Canadá. Su Teoría de Aprendizaje Social es conductista porque concede gran importancia al refuerzo, aunque va más allá del tipo de refuerzo directo de Skinner e incorpora el refuerzo vicario. Es cognitivista porque en el proceso de aprendizaje da mucha importancia a la construcción del conocimiento por parte del sujeto.

Su planteamiento explica que se aprende no sólo lo que se hace, sino también "observando las conductas de otras personas y las consecuencias de estas conductas". Esto es posible porque disponemos de la capacidad para poder representar mentalmente lo que percibimos. El valor que concede Bandura a las expectativas es clave para entender la perspectiva cognitiva de su teoría. Bandura distingue entre expectativas de autoeficacia y de resultados. Así, un estudiante puede creer que haciendo una tarea le llevará a conseguir unos determinados objetivos (expectativas de resultados), pero no la hace porque duda de su habilidad para realizarla (expectativas de autoeficacia). Estas expectativas de autoeficacia están influenciadas por la experiencia propia (éxitos y fracasos personales), la experiencia vicaria (éxitos y fracasos ajenos) y la activación emocional (ansiedad ante la tarea).

Robert M. Gagné[16] (1916-2002/USA) desarrolla un ***Modelo de aprendizaje Taxonómico***, como una propuesta a medio camino entre el conductismo, el cognitivismo y el procesamiento de la información, a su vez se basa en una posición semi-cognitiva de la línea de Tolman.

Lo principal de su enfoque:

1. Los **procesos de aprendizaje**, es decir cómo el sujeto aprende y cuáles son los postulados hipotéticos sobre los cuales se construye la teoría.
2. Las **fases** del aprendizaje.
3. Los resultados del aprendizaje o los **tipos de capacidades** que aprende el estudiante.
4. Las **condiciones del aprendizaje**, es decir los eventos facilitadores del aprendizaje.

[15] http://mauve_ciel.tripod.com/biografiaspsi/id6.html, http://galeon.hispavista.com/pcazau/resps_bandu.htm
[16] http://cdu.cnc.una.py/docs/cnc/grupos/gagne/body.html

1. *Proceso del aprendizaje*

Para Gagné, los procesos de aprendizaje consisten en el cambio de una capacidad o disposición humana, que persiste en el tiempo y que no puede ser atribuido al proceso de maduración. El cambio se produce en la conducta de la persona, posibilitando inferir que el cambio se logra a través del aprendizaje.

El modelo de procesamiento de la información presenta algunas estructuras que sirven para explicar lo que sucede internamente durante el proceso del aprendizaje.

La información, los estímulos, se reciben a través de receptores que son estructuras en el sistema nervioso central. De allí pasa a una estructura a través de la cual los objetos y los eventos son codificados de forma tal que obtienen validez para el cerebro; esta información pasa a la memoria de corto alcance donde es nuevamente codificada, pero esta vez de forma conceptual. En este punto se pueden presentar varias alternativas de proceso para su almacenamiento o no en la memoria de largo alcance. Una vez que la información ha sido registrada en cualquiera de las dos memorias, que para Gagné no son diferentes como estructuras, sino en "momentos", ésta puede ser retirada o recuperada, sobre la base de estímulos externos que hagan necesaria esa información.

2. *Fases del aprendizaje*

Los estímulos que recibe la persona son ingresados a su memoria transitoria denominada de corto alcance, posteriormente estos estímulos pasarían a una memoria de largo alcance, momento en que se puede decir que la persona ha fijado un elemento y puede recuperarlo en el futuro.

Los mecanismos internos constituyentes del proceso de aprendizaje corresponden a etapas en el acto de aprender, y estas son:

- Fase de **motivación** (expectativas), es preciso que exista algún elemento de motivación (externa) o expectativa (interna), para que se pueda aprender.
- Fase de **aprehensión** (atención perceptiva selectiva), es la percepción selectiva de los elementos destacados de la situación.
- Fase de **adquisición** (codificación almacenaje), es la codificación de la información que ha entrado en la memoria de corto alcance, y que es transformada como material verbal o imágenes mentales para alojarse en la memoria de largo alcance.
- Fase de **retención** (acumulación en la memoria), es la acumulación de elementos en la memoria.
- Fase de **recuperación** (recuperación), es la recuperación de la información almacenada en la memoria de largo alcance, en base a estímulos recibidos.
- Fase de **generalización** (transferencia), consiste en la recuperación de la información almacenada ya sea en circunstancias similares como también diferente en las que sé produjeron su almacenamiento.
- Fase de **desempeño** (generación de respuestas), la información ya recuperada y generalizada pasa al generador de respuestas donde se organiza una respuesta de desempeño que refleja lo que la persona ha aprendido.

· Fase de **retroalimentación** (reforzamiento), la persona requiere verificar que ha dado la respuesta correcta a los estímulos, esto garantiza que ha aprendido correctamente. El/la profesor(a) puede desempeñar este papel para satisfacer esta necesidad.

3. Capacidades aprendidas

Desde la óptica de Gagné existen cinco clases de capacidades que pueden ser aprendidas. Las mismas son el punto de partida de un proceso muy importante que es el de la evaluación. Deberán ser las mismas capacidades aprendidas las que se evaluaran para determinar el éxito del aprendizaje. Estas capacidades o **dominios** son:

a) **Destrezas motoras**: destrezas del sistema muscular

b) **Información verbal**: gran cantidad de información, nombres, hechos y generalizaciones. Responde a la pregunta ¿Qué cosa?

c) **Destrezas intelectuales**: adquisición de discriminaciones y cadenas simples hasta llegar a conceptos y reglas. Responde a la pregunta: ¿Cómo hacer qué cosa?

d) **Actitudes**: las actitudes influyen sobre la elección de las acciones personales, ante hechos o personas. Son actitudes la honestidad, la amabilidad, así como también hay actitudes positivas útiles como la actitud hacia el aprendizaje de las ciencias, de las artes, y también actitudes negativas útiles como la aberración al consumo de drogas, alcohol en exceso, entre otros.

e) **Estrategias cognoscitivas**: son destrezas organizadas internamente que gobiernan el comportamiento de la persona en términos de su atención, lectura y pensamiento.

- **Relación entre los 5 dominios y los ocho tipos de aprendizaje**

A pesar de presentar una jerarquía de ocho tipos de aprendizaje, actualmente Gagné enfatiza en la interpretación de los 5 dominios. A continuación se comentará la relación entre los cinco dominios y los ocho tipos de aprendizaje.

Primero consideraremos que los dominios representan los resultados del aprendizaje, en cambio los tipos son parte del proceso de aprendizaje. Los ocho tipos son:

1. Aprendizaje de señales (equivalente a condicionamiento clásico o de reflejos)
2. Aprendizaje de estímulo-respuesta. Aproximadamente equivalente al condicionamiento instrumental u operante
3. Encadenamiento motor
4. Asociación verbal (E:R en el área verbal)
5. Discriminaciones múltiples
6. Aprendizaje de conceptos
7. Aprendizaje de principios
8. Resolución de problemas.

Podemos intentar la combinación de los ocho tipos de aprendizaje con los dominios, en la forma sugerida por Chadwick (1975):

DOMINIOS	TIPOS UTILIZADOS.	
Destrezas motoras	Aprendizaje de señales	(1)
	Estímulo-Respuesta	(2)
	Encadenamiento Motor	(3)
Información Verbal	Estímulo-Respuesta	(2)
	Asociación Verbal	(4)
	Discriminación Múltiple	(5)
Destrezas Intelectuales	Discriminación Múltiple	(5)
	Aprendizaje de Conceptos	(6)
	Aprendizaje de Principios	(7)
	Aprendizaje de Problemas	(8)
Actitudes	Aprendizaje de Señales	(1)
	Estímulo-Respuesta	(2)
	Cadenas Motoras	(3)
	Asociación Verbal	(4)
	Discriminación Múltiple	(5)
Estrategias Cognoscitivas	Aprendizaje de Señales	(1)
	Aprendizaje de Principios	(7)
	Resolución de Problemas	(8)

Puede pasar a veces que todos los tipos de aprendizaje concurran en el dominio de las estrategias cognoscitivas.

Si entendemos los dominios como formas específicas de resultados del aprendizaje, y los tipos como elementos del proceso y de las condiciones del aprendizaje, podremos así aclarar las soluciones y facilitar el uso de ambos, por ejemplo en el diseño y desarrollo de experiencias y materiales de educación.

4. Condiciones del aprendizaje

Gagné da bastante atención a las condiciones externas, a la situación de aprendizaje. Según su concepto se identifican cuatro variables iniciales en una situación de aprendizaje:

- aprendiz o estudiante
- situación de estipulación bajo la cual se hará el aprendizaje
- lo que ya está en memoria o lo que se puede denominar conducta de entrada.
- es la conducta final que se espera de un(a) estudiante.

El primer elemento que se enfatiza es el de establecer las respuestas que se espera del estudiante. Esto se hace a través de la formulación de objetivos. Luego se introduce en el problema del aprendizaje.

A continuación se presenta un cuadro resumen de los eventos externos o condiciones más importantes, con relación a las etapas del aprendizaje:

Análisis y diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje:

Etapa del aprendizaje	Proceso	Eventos externos que ejercen influencia
Motivación	Expectativa	1. Comunicación de objetivo por realizar. 2. Confirmación previa de la expectativa a través de una vivencia exitosa.
Comprensión	Atención; percepción selectiva	1. Modificación en la estimulación para atraer la atención. 2. Aprendizaje previo de percepción 3. Indicaciones diferenciadas adicionales para la percepción
Adquisición	Cifrado, acceso a la acumulación	Proyectos sugeridos para el cifrado

Etapa del aprendizaje	Proceso	Eventos externos que ejercen influencia
Retención	Almacenar	Desconocidos
Recordar	Recuperación	1. Proyectos sugeridos para la recuperación 2. Indicaciones para la recuperación
Generalización	Transferencia	Variedad de contextos para las indicaciones dirigidas a recuperar.
Actuación	Respuesta	Casos de actuación ("ejemplos")
Retroalimentación	Fortalecimiento	Retroalimentación informativa que permite constatar o comparar con un modelo

✓ Teorías Cognitivistas: Bruner y Ausubel

Jerome S. Bruner (nació en Nueva York, USA, en 1915) plantea su Teoría de la Categorización, en la que coincide con Vigotsky en resaltar el papel de la actividad como parte esencial de todo proceso de aprendizaje. Sin embargo Bruner añade, a la actividad guiada o mediada en Vigotsky, que la condición indispensable para aprender una información de manera significativa, es tener la experiencia personal de descubrirla. Para ello, estudiantes, cuando sea posible, han de representar los contenidos según diferentes categorías o formas: "enactiva" – icónica – simbólica

La representación de la información se puede hacer mediante un conjunto de operaciones motoras o acciones apropiadas para alcanzar cierto resultado (**representación "enactiva"** o en acto), mediante una serie de imágenes mentales o gráficas sin movimiento, más o menos complejas, basadas en datos percibidos o imaginados que representan un concepto sin definirlo cabalmente. Esta es la **representación icónica**. También, se puede mediante una serie de proposiciones lógicas derivadas de un sistema simbólico gobernado por reglas o leyes para transformar las proposiciones (**representación simbólica**); es decir, los lenguajes, que son el instrumento que se convierte con rapidez en el preferido, aunque se siga manteniendo la capacidad de representar el conocimiento de forma "enactiva" e icónica.

Bruner plantea que las/os profesoras/es deberían variar sus estrategias metodológicas de acuerdo al estado de evolución y desarrollo de las/os estudiantes. Así, ***decir que un concepto no se puede enseñar porque estudiantes no lo entenderían, es decir que no lo entienden cómo quieren explicarlo las/os profesoras/es***. Por tanto, las materias nuevas debieran, en general, enseñarse primero a través de la acción, avanzar luego a través del nivel icónico, cada uno en el momento adecuado de desarrollo, para poder abordarlas por fin en el nivel simbólico.

En el fondo, conviene pasar un período de conocimiento "no-verbal"; es decir, primero descubrir y captar el concepto y luego darle el nombre. De este modo se hace avanzar el aprendizaje de manera continua en forma cíclica o en espiral.

A esto se refiere la frase de Bruner *"Cualquier materia puede ser enseñada eficazmente en alguna forma honradamente intelectual a cualquier niño en cualquier fase de su desarrollo"*.

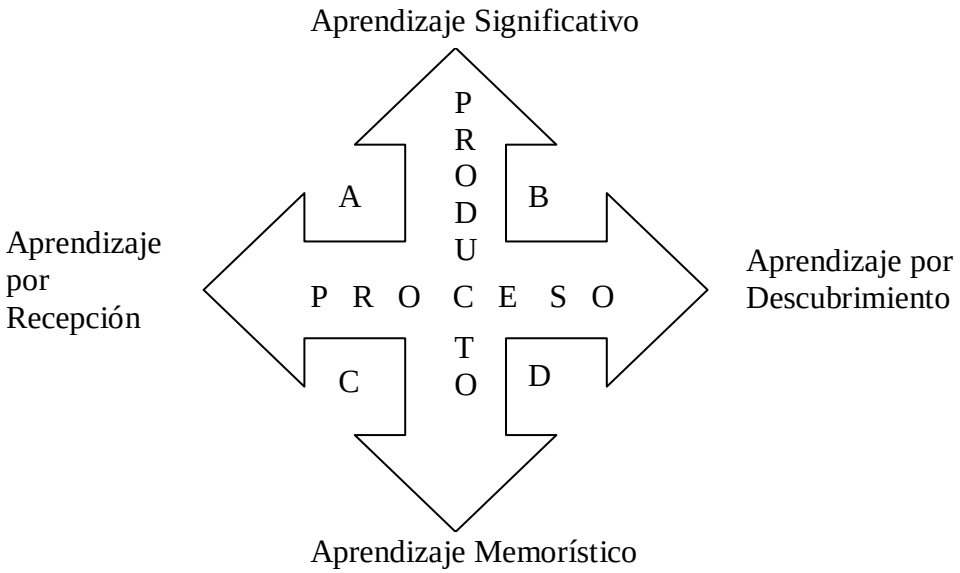
Además de esta característica en espiral o recurrencia, con el fin de retomar permanentemente y profundizar en los núcleos básicos de cada materia, el aprendizaje debe hacerse de forma activa y

constructiva, por "**descubrimiento**", por lo que es fundamental que el alumno *aprenda a aprender*. El/la profesor(a) actúa como guía de la o el estudiante y poco a poco va retirando esas ayudas (**andamiajes**) hasta que pueda actuar cada vez con mayor grado de independencia y autonomía. Un supuesto beneficio del descubrimiento es que fomenta el aprendizaje significativo.

David P. Ausubel, nació en Nueva York, USA, en 1918. Ausubel fue influenciado por los aspectos cognitivos de la teoría de Piaget, y planteó su Teoría del Aprendizaje Significativo por Recepción, en la que afirma que el aprendizaje ocurre cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos anteriores de estudiantes. Desarrolló modelos instruccionales basados en estructuras cognitivas.

Se distingue de otros autores que destacan el hecho de que el aprendizaje debe construirse a partir de las relaciones sistemáticas que se establezcan entre conocimientos nuevos y previos. Ausubel pone el acento en que la transmisión verbal es el vehículo normal y ordinario de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Para explicar su teoría, Ausubel clasifica los aprendizajes a partir de dos criterios: uno referido al producto del aprendizaje, y otro referido al proceso de aprendizaje. Respecto del producto del aprendizaje, destaca que este va desde el aprendizaje memorístico repetitivo basado en puras asociaciones, hasta el aprendizaje significativo, basado en la construcción de los nuevos conocimientos, integrándolos en los previamente adquiridos. En cuanto al proceso de aprendizaje, se refiere a las estrategias por las que el/la estudiante o recibe la información de otro o la descubre por sí misma/o. Ninguna estrategia de instrucción lleva necesariamente a un tipo de aprendizaje, como defendió inicialmente Bruner al condicionar la significatividad al descubrimiento.

El aprendizaje, fruto de la recepción y del descubrimiento puede ser significativo o memorístico dependiendo de las condiciones en que suceda, que estarían localizados en las zonas A, B, C o D de la figura siguiente.



Las condiciones para que el aprendizaje sea significativo, serían las siguientes:

1. Se ha de mantener una cierta predisposición inicial hacia lo que se le enseña. Por ello, son necesarias estrategias motivadoras que provoquen su atención.
2. Se debe poseer los conocimientos previos adecuados para poder acceder a los conocimientos nuevos. En este sentido, se precisa estrategias metodológicas que activen los conceptos previos, en especial los **Organizadores Previos**[17]**.** Estos organizadores pueden ser **Expositivos**, proporcionando inclusores donde integrar la información nueva, cuando el/la estudiante tiene poco conocimiento de esta; **Comparativos**, en que se introduce el nuevo material estableciendo analogías entre lo nuevo y lo conocido, cuando la información nueva es más familiar para el estudiante.
3. Los contenidos informativos que se van a procesar, han de presentarse estructurados, formando cada bloque de estos contenidos un Organizador Secuencial. Las estrategias de estructuración del contenido conllevan el uso de un vocabulario y terminología adaptados al / a la estudiante, el establecimiento de relaciones potentes entre todos los conceptos y la concreción y aplicación de lo conceptual a situaciones reales y cercanas al mundo experiencial de las y los estudiantes.

Las fases, con sus estrategias propias del aprendizaje significativo, seguirán esta secuencia:

Fase	Predisposición inicial: Recepción activa	Activación de conocimientos previos	Estructuración de conocimientos nuevos
Estrategia	Atención y Motivación	Organizadores Previos	Organizadores Secuenciales

En síntesis, Ausubel diseña una teoría del aprendizaje escolar que construye sobre lo que él llama procesos de subsunción (derivativa, correlativa, asociativa,…), siendo la construcción de significados el elemento clave de todo el proceso.

Para ello, los contenidos que hay que aprender, han de ser potencialmente significativos; es decir, han de poder relacionarse de manera estructurada con los esquemas u organizadores de conocimientos previos.

1.3. Enfoques constructivistas y sus aplicaciones en el aula

En este grupo de teorías del aprendizaje, se desarrollan principalmente los aportes de dos psicólogos que plantean teorías descriptivas. Esto es, un desarrollo teórico encaminado más a las explicaciones de los hechos instruccionales que a la prescripción de los mismos, aunque suponen el fundamento necesario para el desarrollo de una teoría instruccional adecuada de carácter prescriptivo.

Estas teorías descriptivas, según sea su orientación interactiva, se pueden clasificar en teorías de marcado carácter cognitivo, como es el caso de la **Teoría Genética de Piaget**, o social, como el **Modelo de Aprendizaje Sociocultural de Vigotsky**[18].

[17] Son bloques de conocimiento estructurados: proporcionan la base para que el contenido a aprender tenga un marco con el que poder relacionarse
[18] Al trabajo de este autor, dedicaremos más adelante un apartado especial.

✓ Teoría Genética de Piaget

Jean Piaget nació en Neuchâtel, Suiza, en 1896. Falleció en 1980. La Teoría Genética de este psicólogo, no es propiamente una teoría sobre el aprendizaje, ya que no llega a dar cuenta de los procesos que utilizan los sujetos en la resolución de tareas, pero influye en muchos de los modelos instruccionales de inspiración cognitiva, debido sobre todo a su modo personal de entender la inteligencia, centrado en el análisis que hace de la evolución de las estructuras cognitivas a lo largo del desarrollo de la persona y al papel activo que otorga a la o al estudiante en la ***construcción del conocimiento***.

Para Piaget, el desarrollo de la inteligencia consta de dos procesos esenciales e interdependientes: la *"adaptación" y la "organización"*.

Mediante la **adaptación** (entrada de la información), se consigue un equilibrio entre la *asimilación* de los elementos del ambiente (integración de los elementos nuevos y de las nuevas experiencias a las estructuras previas) y la *acomodación* de dichos elementos a través de la modificación o reformulación de los esquemas y estructuras mentales existentes.

En teoría, el equilibrio de una estructura se conseguiría cuando las acomodaciones anteriores pudieran permitir la asimilación de algo nuevo sin que dicha estructura se modificara.

Pero, justamente, para avanzar en el nivel de inteligencia, el desarrollo requiere del "desequilibrio" para que puedan modificarse las estructuras intelectuales. La inteligencia se desarrolla, así, por la *asimilación* de la realidad y la *acomodación* a la misma. La **organización**, por su parte, es la función que sirve para estructurar la información en las unidades que van a configurar los esquemas de conocimiento.

Debido a la interacción entre adaptación y organización, en cada momento o estadio del desarrollo de la persona, se origina una determinada forma de organización. Es decir, una determinada, y distinta en cada caso, estructura intelectual. Así, durante la etapa sensorio-motora, el/la niño/a adquiere estructuras simples que permiten acceder a una etapa pre-operatorio de inteligencia intuitiva, hasta llegar a la etapa de las operaciones formales, en la que el sujeto llega a manejar el pensamiento científico.

Para el desarrollo y construcción de las estructuras cognitivas, es necesario, además, que entren en juego la maduración física, la experiencia o interacción con el medio y la equilibración o autorregulación, puesto que las nuevas estructuras sólo se construyen mediante la superación de una serie de inconsistencias, desequilibrios o perturbaciones.

El aprendizaje dependerá, por tanto, del grado de desarrollo, y habrá de estar en relación con el nivel operativo: el aprendizaje se sirve y depende del desarrollo, y no al revés. O, lo que es lo mismo, el desarrollo precede y limita la posibilidad de aprender. No se podría, de este modo, realizar cualquier tipo de aprendizaje en cualquier momento del desarrollo del sujeto: el aprendizaje habría de orientarse de acuerdo con la evolución.

En el proceso del conocimiento, las estructuras cognitivas previas condicionarían el aprendizaje, el que, a su vez, modificaría y transformaría tales estructuras y las prepararían para nuevos y más complejos aprendizajes.

Piaget y sus seguidores, hicieron importantes aportaciones al campo educativo a partir de su teoría, entre esas ideas cabe mencionar las adaptaciones necesarias de realizar según el nivel de desarrollo del alumno, p.ej. el diseño de objetivos de aprendizaje adecuados.

Así también, han de plantearse métodos de enseñanza y aprendizaje más activos debido al papel **constructivo** que se atribuye al alumno a la hora de manejar el conocimiento.

✓ Modelo de Aprendizaje Sociocultural de Vigotsky

Lev S. Vigotsky, nació en 1896. Falleció en 1934. Plantea su ***Modelo de aprendizaje Sociocultural***, a través del cual sostiene, a diferencia de Piaget, que ambos procesos, desarrollo y aprendizaje, interactúan entre sí considerando el aprendizaje como un factor del desarrollo.

Además, la adquisición de aprendizajes se explica como formas de socialización. Concibe a la persona como una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores.

Es esta estrecha relación entre desarrollo y aprendizaje que Vigotsky destaca y lo lleva a formular su famosa teoría de la ***"Zona de Desarrollo Próximo"*** (ZDP). Esto significa, en palabras del mismo Vigotsky, "la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz".

La zona de desarrollo potencial estaría, así, referida a las funciones que no han madurado completamente, pero que están en proceso de hacerlo.

De todos modos, subraya que el motor del aprendizaje es siempre la actividad del sujeto, condicionada por dos tipos de mediadores: "herramientas" y "símbolos", ya sea autónomamente en la "zona de desarrollo real", o ayudado por la mediación en la "zona de desarrollo potencial".

Las "herramientas" (herramientas técnicas) son las expectativas y conocimientos previos del alumno que transforman los estímulos informativos que le llegan del contexto. Los "símbolos" (herramientas psicológicas) son el conjunto de signos que utiliza el mismo sujeto para hacer propios dichos estímulos.

Modifican no los estímulos en sí mismo, sino las estructuras de conocimiento cuando aquellos estímulos se interiorizan y se convierten en propios. Las "herramientas" están externamente orientadas y su función es orientar la actividad del sujeto hacia los objetos, busca dominar la naturaleza; los "símbolos" están internamente orientados y son un medio de la actividad interna que apunta al dominio de una/o misma/o. Ambos dominios están estrechamente unidos y se influyen mutuamente.

Ambas construcciones son, además, artificiales, por lo que su naturaleza es social; de modo que el dominio progresivo en la capacidad de planificación y autorregulación de la actividad humana reside en la incorporación a la cultura, en el sentido del aprendizaje de uso de los sistemas de signos o símbolos que los hombres han elaborado a lo largo de la historia, especialmente el lenguaje, que según Vigotsky "surge en un principio, como un medio de comunicación entre el/la niño/a y las

personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del o de la niño/a. Es decir, se convierte en una función mental interna".

De este modo, lo que separa las funciones psicológicas elementales de las superiores, es que las segundas usan signos que actúan como mediadores, con lo que el control pasa del contexto social a la persona, permitiéndole, por tanto, anticipar y planificar su acción. Al decir que la acción de la persona está mediada, Vigotsky se refiere a que los sistemas de signos, además de permitir una interpretación y el control de la acción social, se vuelven mediadores de la propia conducta individual.

Todo este proceso recibe el nombre de "ley de la doble formación" puesto que el conocimiento se adquiere procesándolo, primero, desde el exterior, con las "herramientas" y reestructurándolo luego en el interior, a través de los "símbolos".

Los conocimientos estructurados con ayuda de los mediadores ("herramientas" y "símbolos") generan la mencionada "zona de desarrollo potencial" que le permite acceder a nuevos aprendizajes, creándose así un grado de autonomía e independencia para aprender a aprender más.

En el aprendizaje escolar, la actividad del o de la estudiante está mediada por la actividad del / de la profesor(a), que es quien debe ayudarle a activar los conocimientos previos (a través de las "herramientas") y a estructurar los conocimientos previos (a través de los "símbolos") proponiéndole experiencias de aprendizaje ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles, sino en el límite de las posibilidades del sujeto. Es decir, en su "área o zona de desarrollo potencial" con el fin de ir ampliándola y desarrollándola. De esta forma, los procesos de aprendizaje y de enseñanza se solapan, convirtiéndose la propia actividad del / de la estudiantes y la del / de la profesor(a) en mediadores de todo proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar.

Síntesis

En resumen, Piaget, a la vez que relega la importancia de la relación social, da más importancia a la creación de las estructuras operatorias y enfatiza el proceso personal de construcción del conocimiento, primando el desarrollo sobre el aprendizaje; Vigotsky, por su parte, se centra más en la actividad personal mediada por el contexto y pone sobre todo su empeño en ver de qué modo la línea cultural incide en la natural, entendiendo el desarrollo como la interiorización de medios proporcionados por la interacción con otras/os, por lo que el aprendizaje puede suscitar procesos evolutivos que sólo son activos en este tipo de situaciones: el desarrollo viene guiado y conducido por el aprendizaje.

En todo caso, los dos autores recién descritos conciben el aprendizaje como una reestructuración progresiva de la información. **Desde esta óptica, surge la aplicación del constructivismo en educación.**

✓ Aclaraciones sobre el constructivismo

Al hablar de constructivismo se está haciendo mención a un conjunto de elaboraciones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas que junto con poseer un cierto acuerdo entre sí, poseen también una gama de perspectivas, interpretaciones y prácticas bastante diversas y que hacen difícil el considerarlas como una sola.

El punto común de las actuales elaboraciones constructivistas está dado por la afirmación de que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes.

Esto significa que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, y que estos modelos siempre son susceptibles de ser mejorados o cambiados.

El constructivismo es una filosofía del aprendizaje fundada en la premisa que, como producto de nuestras experiencias, construimos una propia comprensión del mundo en que vivimos. Cada una/o de nosotras/os genera sus propias reglas y modelos mentales que usamos para hacer sentido de nuestras experiencias.

El aprendizaje, por lo tanto, es simplemente el proceso de ajustar nuestros modelos mentales para acomodarnos hacia nuevas experiencias.

Visión crítica

Según las propuestas de varios autores, el constructivismo se considera una teoría sobre la formación del conocimiento y no una teoría del aprendizaje, ni menos una teoría de la educación. Se trata, por tanto de una teoría epistemológica. Es decir, que trata sobre los problemas del conocimiento.

Sin embargo, no es una teoría que haya salido sólo de su trabajo, sino que las raíces del constructivismo se encuentran ya en filósofos del siglo XVIII, como el italiano Vico, así como también pueden encontrarse en el constructivismo, elementos tomados de Kant, Marx o Darwin, entre otros. El problema de la construcción del conocimiento es uno de los más misteriosos y enigmáticos que se le plantean al ser humano, y ha sido objeto de preocupación filosófica desde que la persona ha empezado a reflexionar sobre sí misma.

Una precisión necesaria de hacer respecto del constructivismo y sus relaciones con la educación, consiste en aclarar la idea de que el conocimiento está fuera y lo que el sujeto tiene que hacer es incorporarlo o interiorizarlo. Una de las originalidades del constructivismo es que trata de explicar la formación del conocimiento situándose en el interior del sujeto. Cómo es el proceso mediante el cual el sujeto va desde unas capacidades genéricas e indeterminadas, a construir todo el conocimiento que posee el adulto. Sin duda que el conocimiento está en la sociedad, está en los otros, lo que es importante desde el punto de vista educativo, pero el problema fundamental es explicar cómo el sujeto llega a hacerse con él.

De eso trata el constructivismo. Desde la perspectiva del constructivismo, todo conocimiento nuevo es producto de ***un proceso constructivo*** si se analiza en el interior de la persona. Es decir, se apoya en conocimientos anteriores y supone una actividad por parte de quien lo adquiere.

Lo anterior no implica que el sujeto que aprende, como siempre es un proceso constructivo, sacará el máximo partido de lo que se le enseña y que logre asimilar completamente aquello. Con lo cual se está diciendo que los conocimientos erróneos, inacabados, o con distorsiones, también son productos de procesos constructivos. Por otra parte, hay autores que plantean que existen aportaciones básicas

al constructivismo, como las teorías de Piaget, Vigotsky, Ausubel y las del procesamiento de la información.

Pero esas teorías contienen elementos que son incompatibles entre sí, porque parten de presupuestos muy distintos e incluso, buscan explicar cosas diferentes. Luego, como lo que resulta de esa mezcla no puede ser una teoría coherente, se dice que el constructivismo no es, en sentido estricto, una teoría, sino más bien un marco explicativo. Esa mezcla de ideas tomadas de varios lugares no constituye, evidentemente, una teoría. En general se tiende a confundir puntos de vista epistemológicos con pedagógicos, cuando se sostiene que el constructivismo defiende que el sujeto tiene que construirlo todo por sí mismo y que se propugna el aprendizaje por descubrimiento. Esto es erróneo. El proceso básico que se sigue para elaborar el conocimiento es poner en marcha sus sistemas de conocimiento y actuar sobre la realidad, ya sea material o mentalmente; examinar cuáles son los resultados, y modificar su conocimiento si resulta necesario. El sujeto puede originar también reestructuraciones internas por la contraposición entre conocimientos que ya posee que entran en conflicto entre ellos. Pero puede igualmente adquirir conocimientos que se transmiten: el constructivismo defiende es que los tiene que reconstruir, que no puede incorporarlos sin más.

El constructivismo no se ocupa especialmente de si el conocimiento se le transmite al sujeto o lo elabora él solo (aunque nunca supone que el sujeto esté solo), sino de lo que sucede en el sujeto para que pueda apropiarse de un conocimiento. El constructivismo puede ayudar a entender una parte del proceso educativo, pero no puede prescribir lo que debe hacerse en este complejo proceso social que es la educación.

Hay varios principios de guía del constructivismo:

1. El aprender es una búsqueda de significado. Por lo tanto, el aprender debe comenzar con los eventos alrededor de los cuales los estudiantes están intentando activamente construir significado.
2. El significado requiere de la comprensión del todo así como de las partes. Y las partes deben ser entendidas en el contexto de esos "todos". Por lo tanto, el proceso de aprendizaje se centra en los conceptos primarios, no en hechos aislados.
3. Para enseñar bien, debemos entender los modelos mentales que estudiantes utilizan para percibir el mundo y las justificaciones y fundamentos que asumen para apoyar esos modelos.
4. El propósito del aprendizaje es para una construcción individual de sus propios significados, no es para memorizar las respuestas "correctas" o "devolver" algún otro significado. Puesto que la educación es intrínsecamente interdisciplinaria, la única manera valiosa de medir el aprendizaje es convertir la evaluación en parte del proceso de aprendizaje, asegurando que provea a los estudiantes información de la calidad de su aprender.

¿Cómo el constructivismo impacta en el aprendizaje?

En el currículum (plan de estudios). El constructivismo plantea la eliminación de un plan de estudios estandarizado. En su lugar, promueve el uso de programas personalizados de acuerdo a requisitos particulares al conocimiento anterior de los estudiantes. También pone énfasis en metodologías de solucionar problemas prácticos.

Instrucción. Bajo la teoría del constructivismo, las/os educadoras/es se centran en hacer conexiones entre diversos hechos y fomentar una nueva comprensión en estudiantes. Las/os instructoras/es adaptan sus estrategias de enseñanza a las respuestas del o de la estudiante y animan a estudiantes que analicen, interpreten, y predigan la información. Las/os profesoras/es también confían realmente en preguntas de respuestas abiertas y promueven el diálogo extenso entre las/os propias/os estudiantes.

Evaluación. El constructivismo hace un llamado para la eliminación de grados y de los tests estandarizados. En lugar, la evaluación debe llegar a ser parte del proceso de aprendizaje de modo que estudiantes desempeñen un papel más vital en juzgar su propio progreso.

A continuación, y antes de presentar una referencia a la teoría humanista, que más que una teoría de aprendizaje constituye una corriente de la Psicología General, con implicaciones prácticas, tanto en la Psicoterapia como en el marco de las relaciones socio-educativas en todo tipo de ambiente educativo, profundizaremos brevemente en la teoría de Vigotsky. En este caso, les planteamos el reto de, al leer y analizar el siguiente inciso, identificar sus APUNTES en cuanto a los procesos de aprendizaje y su facilitación. O sea, nuestro reto es: **identificar los aportes propios de la teoría de Vigotsky** ante las demás teorías de aprendizaje...

1.4. La Teoría Socio-Histórica y sus consecuencias para el aula

(Retomado de: Plaul R.L. (1997), ***Lev Vigotsky: Teoría socio-histórica.*** S.L., S.E., 7 pp.

Vigotsky propone, basándose en la concepción que tenía Engels de la actividad como motor de la humanización, una psicología basada en la actividad. Así considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Ello es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta. La actividad es un proceso de transformación del medio a través de instrumentos.

Vigotsky afirmaba que la actividad mental es exclusivamente humana. Es el resultado del aprendizaje social, de la interiorización de los signos sociales y de la internalización de la cultura y de las relaciones sociales. El desarrollo psicológico es, en esencia, un proceso sociogenético.

"...La tesis es que los sistemas de signos producidos en la cultura en la que viven los niños no son meros "facilitadores" de la actividad psicológica, sino que son sus formadores". Así lo expresa Castorina, José A. en 'El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación' (1996).

Las investigaciones de Vigotsky pretenden alcanzar una explicación socio-histórica de la constitución de las funciones psíquicas superiores a partir de las inferiores. Se propuso precisar cómo los individuos que pertenecen a una determinada cultura llegan a controlar el sistema de signos correspondientes y cómo éstos llegan a ser internalizados.

La teoría de Vigotsky aparece como una teoría histórico-social del desarrollo que propone por primera vez una visión de la formación de las funciones psíquicas superiores como internalización mediada de la cultura y por lo tanto postula un sujeto social que no sólo es activo sino, ante todo, interactivo.

Las funciones mentales superiores (la estructura de la percepción, la atención voluntaria y la memoria voluntaria, los afectos superiores, el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas) adquieren formas diferentes en culturas y relaciones sociales históricamente distintas.

Los humanos modifican activamente los estímulos con los que se enfrentan, utilizándolos como instrumentos para controlar las condiciones ambientales y regular su conducta. Las investigaciones de Vigotsky intentaban establecer cómo la gente, con ayuda de instrumentos y signos, dirige su atención, organiza la memorización consciente y regula su conducta. La esencia de la conducta humana reside en su carácter mediatizado por herramientas y signos. Las herramientas están orientadas hacia afuera, hacia la transformación de la realidad física y social. Los signos están orientados hacia adentro, hacia la autorregulación de la propia conducta. La capacidad de autorregulación se define como la capacidad que el niño tiene de proyectar, orientar y supervisar su conducta desde el interior y adaptarla de acuerdo con el cambio de las circunstancias. En la autorregulación, a diferencia del autocontrol, la conducta del niño sigue un proyecto u objetivo formulado por su yo.

Como humanos vivimos en un universo de signos, nuestra conducta no está determinada por los objetos mismos sino por los signos a ellos adjudicados. La acepción cultural significa que la sociedad le proporciona al niño metas e instrumentos estructurados para alcanzarlas. El lenguaje es uno de los instrumentos claves creados por la humanidad para la organización de los procesos de pensamiento El lenguaje porta conceptos que pertenecen a la experiencia y al conocimiento de la humanidad. Instrumentos tales como el lenguaje, sistemas para contar, mapas, dibujos, sistemas de símbolos algebraicos, técnicas mnemónicas, obras de arte, etc., se han desarrollado a lo largo de la historia. Así la condición cultural se une a la historia. Si se estudia por ejemplo pueblos que carecían del instrumento de la escritura se encontraría una organización diferente de las funciones mentales superiores.

Vigotsky también llamó a su psicología: genética, por ser evolutiva. El término implica la noción marxista de que la esencia de cualquier fenómeno sólo puede entenderse estudiando su origen y su desarrollo. Al estudiar los procesos mentales, Vigotsky consideró tanto su evolución social y cultural como el desarrollo individual. Desde el nacimiento los niños interactúan con adultos, que los socializan en su cultura: su bagaje de significados, su lenguaje, sus convenciones, su manera de hacer las cosas. Los niños se manejan desde los comienzos con procesos mentales inferiores (atención involuntaria, percepción y memoria elemental).Sin embargo, a través de la interacción con los adultos, los procesos mentales se transforman en procesos mentales superiores.

"Los procesos psicológicos superiores tienen su prehistoria en los aprendizajes cotidianos, son adquiridos socialmente en la familia o en el medio circundante. Pero su historia se origina en la educación intencional de la escuela, precisamente donde se inicia la adquisición consciente de los símbolos y los instrumentos culturales que son el producto de la creación humana. Esta función de la educación sistemática, organizada y orientada hacia fines, está en la base de la justificación del sistema formal de educación como una necesidad de la cultura humana organizada." Braslavsky, Berta P de, 1992

Cualquier función mental superior necesariamente pasa por una etapa externa, "porque es inicialmente una función social". En una primera etapa, las funciones mentales existen en el nivel de

la interacción de niños con adultos, son interpsicológicas. Cuando estos procesos se internalizan, ya existen dentro de los niños, son intrapsicológicas.

"...la transición desde una influencia social externa sobre el individuo a una influencia social interna se encuentra en el centro de la investigación". Castorina, op. cit.

Las funciones mentales superiores se forman en estadios, que se distinguen por una organización particular de la actividad psicológica. La adquisición del lenguaje es considerado por Vigotsky como el momento más significativo en el curso de este desarrollo cognitivo. Por influencia del lenguaje cambia radicalmente la percepción, se forman nuevos tipos de memoria y se crean nuevos procesos de pensamiento. La estructura total de la conciencia y los procesos psicológicos superiores, varían en los distintos estadios de desarrollo.

El Hombre es cultura internalizada. La cultura (acumulación del legado histórico de la humanidad fuera de los, límites del organismo), se internaliza como actividad mental y así pasa a estar dentro del organismo. Devenimos humanos a través del proceso de internalización de la cultura.

"...la indagación vigotskiana se propuso precisar cómo los individuos que pertenecen a una determinada cultura llegan a controlar el sistema de signos correspondientes y cómo éstos llegan a ser internalizados" Castorina, op. cit.

Al apropiarse el sujeto de los procesos y herramientas culturales en cierta forma, en el mismo proceso, recíprocamente, la cultura se apropia del sujeto.

Las relaciones sociales y la cultura son las fuentes de la mente, el cerebro su órgano y la actividad social específica de cada sujeto su proceso originador.

O sea que también los aspectos biológicos aparecen claramente relacionados con el desarrollo. Vigotsky plantea que el cerebro es la base biológica, la sede material del funcionamiento psicológico. Sus características definen los límites y posibilidades del desarrollo humano.

IMPLICANCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS DE LA TEORÍA

Para Vigotsky, la educación formal era un instrumento esencial de enculturación. Dentro del contexto de una interacción activa y sistemática entre los niños y el maestro, a los primeros se les van proporcionando, de manera organizada, las herramientas psicológicas que determinarán la reorganización de sus funciones mentales.

El aprendizaje consiste así en la internalización progresiva de los instrumentos mediadores. Esto es una aplicación del principio antes señalado: todo proceso psicológico superior va de lo externo a lo interno, de las interacciones sociales a las acciones internas.

El aporte más importante de Vigotsky fue reconocer a los niños como agentes activos del proceso educativo, como elaboradores de los contenidos que se les presentan. Es decir que la internalización a la que hacíamos referencia antes, implica una transformación, una reorganización individual. No hay una transmisión automática de los instrumentos que la cultura suministra. A pesar de que algunos autores han visto en la concepción de Vigotsky una postura "adultocéntrica", en realidad Vigotsky nos ha dejado una pedagogía centrada en el niño, en el análisis de sus intereses y motivaciones, en el conocimiento de sus rasgos característicos.

Para Vigotsky el proceso de desarrollo debe ser visto de manera prospectiva, es decir referido más allá del momento actual, a lo que va a suceder en la vida del sujeto. Se trata entonces de comprender en el curso del desarrollo el surgimiento de lo nuevo en la trayectoria del individuo. El concepto de zona de desarrollo próximo guarda relación con esta mirada prospectiva del desarrollo. Marca la importancia de la intervención docente para provocar avances en los alumnos que no se producirían espontáneamente sino a través de esta interferencia en la zona de desarrollo próximo.

"La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo" Vigotsky

La educación crea procesos de aprendizaje que guían el desarrollo y esta secuencia da como resultado zonas de desarrollo próximo (zdp). Vigotsky describió esta zona como la distancia entre el nivel real y el nivel potencial de desarrollo. "La distancia entre el Nivel de Desarrollo Real (determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente) y el Nivel de Desarrollo Potencial (determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados). Se ofrece un objetivo difícil, el niño recibe orientación de un adulto, alcanza ese objetivo y se le ofrece otro, lo aborda y resuelve sólo, si puede, o con ayuda del adulto.

"Se trata de un espacio dinámico, en el que lo que un niño no puede hacer solo sino con la ayuda de otro, en el futuro podrá hacerlo solo" Castorina, op. cit.

"Enseñar consiste en asistir al aprendizaje a través de la Zona de Desarrollo Próximo. Se puede decir que hay enseñanza cuando se ofrece ayuda en algunos puntos de ZDP en los que el aprendizaje necesita ayuda" Tharp y Gallimore, 1988.

Dentro de la ZDP el niño no es un simple receptor pasivo de las enseñanzas del adulto, ni el adulto es sencillamente un modelo de conducta exitosa, experimentada. En lugar de ello, el niño y el adulto emprenden una actividad conjunta de resolución de un problema en el que ambos comparten conocimientos y responsabilidades por la tarea. Una vez que el niño comparte los objetivos del adulto y la definición de la situación problemática, el adulto debe transferir al niño, de manera gradual y creciente, la responsabilidad de la, tarea. El proceso va de la regulación de la tarea por parte de otro a la autorregulación, esto es, de la resolución conjunta a la resolución independiente de un problema. Los soportes o asistencia que se brinda deben replegarse gradual pero inexorablemente ya que si no se perpetuaría la necesidad de una asistencia externa para el desempeño del sujeto. Gradualmente, con el tiempo, el niño necesita cada vez menos ayuda porque su capacidad de autorregulación aumenta. Además la asistencia debe ser visible. Esto significa que el sujeto que es auxiliado perciba la naturaleza y tipo de ayuda que están siendo suministrados para poder monitorear el propio proceso de aprendizaje y tomar conciencia de los aspectos que aún no se dominan en forma autónoma.

El progreso por la ZDP puede presentarse en cuatro estadios:

- Cuando otros más capaces ayudan al desempeño
- Cuando el yo ayuda al aprendizaje. Si bien el niño lleva a cabo una tarea sin ayuda ajena permanece un discurso autodirigido: el niño dirige o guía su conducta con su habla propia.
- Cuando el desempeño se desarrolla y automatiza. La realización de la tarea es fluida e integral. La ayuda del adulto o del yo no es necesaria

- Donde la desautomatización del desempeño lleva a la recurrencia a través de la ZDP. Para enriquecer o mantener los logros se recurre a la ayuda de otros.

El conocimiento, como producto social, se construye a través de la interacción en la ZDP.

La colaboración con otra persona (adulto o par más capacitado) en la ZDP conduce a un desarrollo en forma culturalmente apropiada.

Si bien Vigotsky privilegia, en relación con la ZDP, las prácticas escolares, como interacciones susceptibles de provocar la internalización de los productos culturales, también el juego y los procesos de trabajo poseen un efecto similar.

Es fundamental entonces tener en cuenta que para Vigotsky son los procesos de aprendizaje los que ponen en marcha los procesos de desarrollo. A diferencia entonces de otros psicólogos, como Piaget, Vigotsky sostiene que el proceso evolutivo es guiado por el proceso de aprendizaje y no a la inversa. "...el proceso evolutivo no coincide con el aprendizaje; antes bien, sigue al aprendizaje..." (Vigotsky , 1984) El desarrollo se produce "de afuera hacia dentro", por medio de la internalización de procesos interpsicológicos.

El propósito de la escolarización es, en términos vigotskianos, enseñar a los estudiantes a ser alfabetizados en el sentido más amplio de la palabra: capaces de leer, escribir, hablar, computar, razonar y manipular símbolos y conceptos visuales y verbales.

La alfabetización se obtiene creando oportunidades para que los alumnos sean ayudados en el uso de los significados de las palabras, las estructuras conceptuales, y el discurso mismo, de manera que los signos y símbolos cobren nuevos significados compartidos a medida que son consagrados por el uso durante la actividad productiva conjunta y conducidos abajo de la superficie para ser desnudados a la luz del pensamiento.

Directamente relacionada con el énfasis puesto por Vigotsky en la dimensión sociohistórica del funcionamiento psicológico humano se encuentra su concepción del aprendizaje como un proceso que siempre incluye relaciones entre individuos. Del mismo modo que el desarrollo no es un proceso espontáneo de maduración, el aprendizaje no es sólo fruto de una interacción entre el individuo y el medio; la relación que se da en el aprendizaje es esencial para la definición de ese proceso, que nunca tiene lugar en el individuo aislado. Es interesante mencionar que el término que utiliza en ruso para referirse a ese proceso: obuchenie, siempre incluye al que aprende, al que enseña y la relación entre ambos. El proceso de enseñanza-aprendizaje es así considerado como un proceso global de relación interpersonal que a un tiempo incluye los elementos mencionados en todo único e indisociable.

El individuo no posee instrumentos endógenos para recorrer solo el camino hacia el pleno desarrollo. El mero contacto con los objetos de conocimiento no garantiza el aprendizaje. La intervención deliberada de los miembros más maduros de la cultura en el aprendizaje de los niños es esencial para el proceso de desarrollo infantil. En la escuela, por lo tanto, donde el aprendizaje es el objetivo de un proceso que se propone guiar hacia un determinado tipo de desarrollo, se privilegia la intervención deliberada. La intervención del docente desempeña un papel central en la trayectoria de los individuos que pasan por la escuela. De este modo, el marco de referencia teórico vigotskiano caracteriza los procesos pedagógicos como intencionales, deliberados, dirigidos a la construcción de

seres psicológicos que sean miembros de una cultura específica, cuyo perfil, por lo tanto esté modelado por parámetros definidos culturalmente.

"...Las metas y los procesos de desarrollo del individuo, que jamás existe en cuanto tal fuera de un grupo cultural específico, son siempre definidos culturalmente. Un ser humano que pasa toda su vida en un grupo cultural ágrafo, por ejemplo, nunca será alfabetizado. Aún cuando posea todo el aparato físico de la especie que posibilita a sus miembros el aprendizaje de la lectura y de la escritura, ese individuo nunca aprenderá a leer ni a escribir si no participa de situaciones y prácticas sociales que propicien ese aprendizaje" (Khol de Olivera, Martha. Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky. 1993)

Más sobre la teoría de Vigotsky: http://educacion.idoneos.com/index.php/287950, http://vigotsky.idoneos.com/ y otras páginas en internet.

1.5. La Psicología Humanista

✓ Carl Rogers

Rogers se interesó en el estudio de la persona en sí misma.

Para esto, desarrolló una teoría de la personalidad centrada en el yo, en la que se ve a la persona como un ser racional, con el mejor conocimiento posible de sí mismo y de sus reacciones, proponiendo además el autoconocimiento como base de la personalidad y a cada persona como ser individual y único. Según Hall (1975), Rogers en su teoría de la personalidad le otorga una importancia fundamental a dos constructos, que serán la base de ésta, tales constructos son el **organismo** y el **sí mismo**.

El organismo, sería el centro de cualquier experiencia que incluya todo aquello que ocurre internamente en el organismo. Esta totalidad experiencial constituye el campo fenoménico que es el marco de referencia individual conocido sólo por la persona. De hecho el modo como la persona se comporta depende del campo fenoménico, es decir, la realidad subjetiva y no de las condiciones estimulantes (realidad externa). Este campo fenoménico sería entonces para Rogers la simbolización de parte de las experiencias de cada persona. Es posible, sin embargo, que la experiencia no se represente de un modo correcto, en dicho caso la persona se desempeñará inadecuadamente. Según la teoría de Rogers todas las personas tienden a confrontar sus experiencias simbólicas con el mundo objetivo, esta verificación de la realidad le proporciona al sujeto un conocimiento confiable del mundo el cual le permite conducirse adecuadamente en la sociedad, sin embargo en algunas ocasiones estas verificaciones pueden ser incorrectas, lo cual conlleva a la persona a tener un comportamiento carente de realismo.

El sí mismo por otra parte sería una parte del campo fenoménico que poco a poco se va diferenciando y que en definitiva representa lo que la persona es. Además del sí mismo como tal, existe un sí mismo

ideal que representa lo que la persona desearía ser. Podríamos decir entonces que el yo o si mismo estaría constituido por un conjunto cambiante de percepciones que se refieren a la propia persona.

Como ejemplo de estas percepciones tendríamos: las características, atributos, capacidad, valores, etc., que el sujeto reconoce como descriptivos de su persona y que percibe como partes de su identidad. Mientras que el organismo sería la unidad psicofísica total de la cual el yo formaría parte.

El organismo posee la tendencia innata a la actualización, la cual preside el ejercicio de todas las funciones, tanto físicas como de la experiencia. Tiende constantemente a desarrollar las potencialidades de las personas para asegurar su conservación y enriquecimiento, teniendo en cuenta las posibilidades y los límites del ambiente. Por lo tanto, ya que el yo o "si mismo" es parte del organismo podemos concluir que también está sujeto a lo que es la tendencia actualizadora. La tendencia a la actualización del yo actúa constantemente y tiende, también constantemente a la conservación y al enriquecimiento del yo, es decir, se opone a todo lo que lo comprometa. Sin embargo, el éxito o la eficacia de esta acción, no depende de la situación real u objetiva, sino de la situación tal como el sujeto la percibe, y el sujeto percibe la situación en función de la noción que tiene de su yo. Podríamos decir entonces que, de acuerdo a Rogers, el mundo es percibido a través del prisma del yo, o sea, lo que se refiere al yo tiene tendencia a ser percibido en relieve y es susceptible de ser modificado en función de los deseos del sujeto, mientras que lo que no tiene relación con el yo, tiene tendencia a ser percibido de forma más vaga o a ser totalmente pasado por alto. De tal modo que en última instancia, es la noción que se tiene del yo la que determina la eficacia o ineficacia de la tendencia actualizante (Rogers y Kinget, 1967).

Un ejemplo de lo anterior sería el caso de un sujeto invitado a participar de un festival de canto. Si él se percibe a si mismo como una persona "desafinada" evitará presentarse a la competición, por muy talentoso que sea y por muy ventajosa que sea la oportunidad. Se debe a que para el sujeto la participación en el concurso en lugar de representar una ocasión de enriquecimiento, implica un riesgo para la conservación de su yo, tal como él lo percibe. Supongamos luego que el mismo sujeto se percibe a sí mismo como poco resistente a los fracasos o al ridículo. En presencia de tal concepción del yo, la tendencia actualizadora en lugar de incitar al sujeto a participar del festival le lleva, más bien, a abstenerse, defendiendo la imagen que tiene de sí mismo.

A partir de lo anterior podemos observar que la eficacia de la tendencia a la actualización del yo depende del carácter realista de la noción del yo. La noción del yo es realista cuando hay correspondencia o congruencia entre los atributos que el sujeto cree poseer y los que posee en realidad.

Para comprobar el carácter realista de cualquier percepción que atañe a la noción del yo, la persona dispone de dos clases de criterios. El primero se refiere a la experiencia vivida del sujeto (a propósito del objeto en cuestión), mientras que el segundo consiste en el testimonio que da la conducta del sujeto y la de los demás respecto a él. En el caso de que la noción del yo sea real, la actualización estará guiada de un modo adecuado y la persona tendrá bastantes probabilidades de alcanzar los fines que se propone; en el caso contrario, es decir, cuando la noción del yo lleva consigo lagunas y errores (como sería el caso de personas que se apegan al yo ideal) la tendencia actualizante no aparecerá clara, se propondrá fines difíciles de alcanzar, sino irrealizables que terminarán en frustraciones y fracasos, los cuales obstaculizan el buen rendimiento.

Sin embargo pocas personas se aproximan al ideal de congruencia, por el contrario más a menudo prevalece un estado de incongruencia. Dicho estado de incongruencia sobrevendría cuando se imponen a la persona condiciones de valía. Bajo la influencia de una consideración positiva condicional por parte de las personas significativas en su vida se alienta a la persona a negar aspectos importantes de su propia experiencia para satisfacer la necesidad de consideración positiva y los requisitos de amor condicional. Creo necesario en este punto resaltar como sobre la "formación" del yo ideal, una actitud negativa del ambiente de la persona es lo que origina también una noción del yo irreal, que trae como una de sus primeras consecuencias la incongruencia.

Prosiguiendo con lo anterior, esta disposición de la persona de buscar la consideración positiva y los requisitos de amor condicional de sus personas significativas produce una enajenación de la persona con respecto a las fuentes de su propio ser. Como resultado de esto, podemos decir que persiste la tendencia a la auto-actualización, la cual para Rogers se encuentra "ligada a la tendencia de actualización innata que implica el crecimiento orgánico e inherente al yo, que promueve su expresión y evolución".

Pero en forma disociada, al margen de la tendencia actualizadora inherente es trastornada y su energía presta apoyo a conductas, sentimientos y valores aprendidos que no actualizan al individuo.

A medida que la persona realiza un número mayor de las condiciones de valía que se exigen de él, se aleja cada vez más de su propia experiencia. De esta forma la noción del yo y el yo real se han vuelto incongruentes, y esta incongruencia es considerada por Rogers como el comienzo de la desintegración de la persona y la base de toda patología psicológica. La solución para este problema pasaría por lograr que la persona se reconozca y acepte tal como es.

- ✓ **Psicología Humanista**

Esta rama de la psicología, llamada la tercera fuerza, comenzó a principios de los años cincuenta. Los psicólogos humanistas protestaron contra lo que consideraban la estrechez tanto del psicoanálisis como del conductismo. Sosteniendo que este último dice mucho acerca de la conducta pero poco sobre las personas, y que el psicoanálisis dice mucho sobre los perturbados mentales pero nada sobre los sanos. El humanismo intentó ampliar los dominios de la psicología para que incluya todas las experiencias humanas que son únicas, que no son abordados de forma científica dado que no pueden ser medidos objetivamente.

La psicología humanista es por lo tanto, a mi entender, además de una corriente de la psicología y de la psicoterapia, una filosofía de la vida que sitúa a la persona, la humanidad, la naturaleza y el universo como un todo armónico y coherente.

Algunas las principales características de la psicología humanistas son según Martínez (1982):

- La psicología humanista es un movimiento contra la psicología tradicional que se ha caracterizado por ser mecanicista y reduccionista.
- La persona está constituida por un núcleo central estructurado (que puede ser el concepto de persona), sin el cual resulta imposible explicar la interacción de los procesos psicológicos.

- Concibe a la persona como una totalidad en la que se interrelacionan factores físicos, emocionales, ideológicos o espirituales formando el ser real, no una suma de partes. La psicología humanista ve un ser completo y tiene en cuenta cada aspecto y su influencia en el resto.
- El ser humano está impulsado por una tendencia a la autorrealización, es decir se considera a la persona como dotado de todas las potencialidades necesarias para su completo desarrollo. En este aspecto la psicología humanista resulta revolucionaria ya que considera que todos los seres humanos son capaces de cambio y de curación; actitud que facilita el proceso de recuperación de las personas.
- El trabajo con el síntoma consiste en escucharlo para de esta forma comprender su significado y mensaje más profundo. El síntoma es una ayuda, una señal que nos está hablando de cuál es el problema, expresa aquello que no somos capaces de expresar conscientemente. No se trata de intentar acallar ese mensaje, sino de descifrar su mensaje que nos conduce a la verdadera enfermedad, al auténtico bloqueo, que puede ser emocional. El síntoma es la voz del cuerpo, la alarma que nos indica que algo no está en orden.
- En una consideración humanista de la psicoterapia todos estamos necesitados en una y otra medida de encontrar la identidad perdida. Todas/os andamos en la búsqueda, nadie es más sana/o que otras/os, por esto existe una negativa a categorizar a las personas como enfermas o sanas.
- Por la posición del terapeuta que lejos de ser la persona sana que cura al enfermo es también un buscador que habiendo recorrido el camino (y estando en ello) conoce y ofrece las herramientas necesarias en el momento que considera más oportuno. En este sentido la psicología humanista rompió con la distancia entre paciente y terapeuta. El terapeuta es una persona que está al mismo nivel del paciente, con el cual continuamente se encuentra interactuando junto él.

El humanismo es la tercera escuela de pensamiento en el campo de la psicología clínica, que dio una visión del ser humano completamente diferente de los enfoques conductistas o psicoanalítico.

Es pertinente subrayar la validez de la teoría humanista, sin ignorar que tiene limitaciones, para así eliminar la premisa de que sólo las personas que tienen una menor capacidad o un nivel poco considerable de conocimientos, poseen una orientación humanista.

El humanismo abarca al ser humano en su totalidad, como un ser con intenciones, planes y ambiciones y no como "ellos" o "superyós" batallando entre sí ó como sucesiones de conexiones entre estímulos y respuestas; es decir, no limita el comportamiento humano a determinadas causas, por el contrario, posee una visión mucho más amplia de la persona, en la que incluye aspectos como la capacidad que éste tiene para su crecimiento personal positivo y capacidad de cambio. En este sentido, contradice al conductismo, porque no ve al ser humano como una víctima pasiva de las circunstancias o de las experiencias previas, sino como alguien que se esfuerza para conseguir su propio desarrollo y satisfacer su propio potencial.

Los psicólogos humanistas consideran el ejercicio de la libre elección y el deseo como algo importante para la conducta psicológica sana del ser humano, rechazan la presentación fragmentaria de una mente en conflicto perpetuo consigo misma, tal y como lo presentan los psicoanalistas y también rechazan la representación atomizada de la conducta humana de los conductistas. Afirman que

varios factores pueden combinarse para influir en una persona, además de ser seres complejos con sus propias ideas y planes, este es el concepto de motivación e intencionalidad en la conducta, lo que quiere decir que no siempre se hacen las cosas por dictados del inconsciente o por respuestas a estímulos, también pueden ser planificadas.

Consideran que los problemas aparecen cuando el esfuerzo se frustra, porque el ser humano tiene una gran necesidad de aprender cosas nuevas, llegar a tomar sus propias decisiones y de controlar su conducta.

Otro concepto fundamental de la psicología humanista es la autorrealización. Para **Maslow** implica alcanzar un estado donde se satisfacen todas las necesidades y los sujetos pueden alcanzar todo su potencial. Para **Carl Rogers** significa un proceso en el cual todos intentamos desarrollar y hacer realidad nuestro potencial.

La psicología por ser una ciencia que estudia la subjetividad de los seres humanos, no puede ser vista desde un paradigma de la simplicidad, donde todas las ciencias para ser válidas deben basarse en métodos experimentales, donde todo sea medible y cuantificable; lo anterior denota la gran acogida y aceptación que ha tenido el conductismo dentro de la psicología, al acomodarse al modelo de las ciencias naturales, que conforman el paradigma de la simplicidad que ha dominado por tanto tiempo. Sin embargo, la psicología no cabe dentro de este paradigma, porque el ser humano no puede ser estudiado de una forma tan limitada.

Esto es a lo que apuntan nuevas escuelas que han surgido dentro de la psicología, como el humanismo, que sólo puede ser entendido y aceptado dentro de un paradigma complejo, en el cual toda realidad tiene un carácter multidimensional. No puede verse desde un paradigma simple, porque no es posible el estudio científico de la personalidad, en el cual prima el darse cuenta de su propio potencial.

Así, los que se sitúen en un modelo complejo de la realidad, podrán encontrar valiosas las tesis del humanismo, sin dejar de reconocer la importancia de las demás corrientes. El **paradigma de la complejidad** nos proporciona una visión más amplia de la realidad, especialmente para estudiar algo tan complejo como el ser humano.

Algunos críticos afirman que las teorías humanistas proponen un punto de vista excesivamente optimista de las personas y no toman en cuenta lo malo de la naturaleza humana. Otros sostienen que el punto de vista humanista favorece el egocentrismo y el narcisismo y refleja los valores occidentales del logro individual más que el potencial humano universal.

Por lo anterior, el humanismo podría tener una gran aplicabilidad, porque podría servir para que las personas descubrieran en sí mismas unas potencialidades que pueden desarrollar y así pensar en un posible sentido de la existencia. Esta es una visión contemplable, especialmente para la "psicología social".

(Este último contenido fue retomado y adecuado de: **http://html.rincondelvago.com/carl-rogers.html**)

En cuanto a lo que sigue, que es como un resumen de lo planteado anteriormente, les retamos identificar aspectos que aportan para la definición de una teoría de aprendizaje actualizado. Los

énfasis y los principios de la psicología humanista, ya mencionados anteriormente, podemos exponer de la siguiente manera:

1. **Énfasis en lo único y personal de la naturaleza humana:** el ser humano es considerado único e irrepetible. Tenemos la tarea de desarrollar eso único y especial que somos, así, ámbitos como el juego y la creatividad son considerados fundamentales.
2. **Confianza en la naturaleza y búsqueda de lo natural:** el ser humano es de naturaleza intrínsecamente buena y con tendencia innata a la autorrealización. La naturaleza, de la que este ser humano forma parte, expresa una sabiduría mayor. Por lo tanto, como seres humanos debemos confiar en la forma en que las cosas ocurren, evitando controlarnos o controlar nuestro entorno.
3. **Concepto de conciencia ampliado:** la conciencia que tenemos de nosotros mismos y la forma en que nos identificamos con nuestro yo o ego, es uno de los varios estados y niveles de conciencia a los que podemos llegar, pero no es el único.
4. **Trascendencia del Ego y direccionamiento hacia la Totalidad que somos:** la tendencia en el curso de nuestra autorrealización es ir alcanzando cada vez niveles de conciencia más evolucionados, que se caracterizan por ser cada vez más integradores (de partes de nosotros mismos y de nuestra relación con el resto, y con la totalidad. Véase también Psicología transpersonal).
5. **Superación de la escisión mente/cuerpo:** la psicología humanista parte desde un reconocimiento del cuerpo como una fuente válida de mensajes acerca de lo que somos, hacemos y sentimos, así como medio de expresión de nuestras intenciones y pensamientos. Funcionamos como un organismo total, en que mente y cuerpo son distinciones hechas sólo para facilitar la comprensión teórica.
6. **Reequilibrio entre polaridades y revalorización de lo emocional:** la cultura occidental ha tendido a valorar lo racional sobre lo emocional, la acción frente a la contemplación, etc. Esto produce un desequilibrio en nuestro organismo, ya que desconoce aspectos valiosos de nosotros mismos o los subestima, relegándolos al control de otros. El cultivo de lo emocional, lo intuitivo, lo contemplativo, por parte de la psicología humanista, es un intento por restablecer ese equilibrio.
7. **Valoración de una comunicación que implique el reconocimiento del otro en cuanto tal:** dejar de reconocer a los demás como objetos, o medios para alcanzar nuestros propósitos personales, es uno de los énfasis principales de esta corriente. Esta forma restringida de relacionarse con los demás se transforma en una barrera comunicacional entre los seres humanos, ya que nos concentramos en sólo una parte del otro (la que nos es útil, por ejemplo), y dejamos de verlo como un ser total, impidiendo una comunicación plena.

Autores que han aportado a la psicología humanista: Abraham Maslow, Carl Rogers, Eric Berne, Fritz Perls, James Bugental, Kurt Goldstein, Laura Perls, Rollo May, Viktor Frankl, Roberto Assagioli, Philipp Lersch.

2. Paradigma Integrador del Aprendizaje y su Facilitación (PIAF)

En el presente capítulo les presentamos referencias conceptuales de una Metodología (¿un marco metodológico?) integrada por *Procesos de Construcción conjunta de Oportunidades de Aprendizajes, integrantes de una actitud emprendedora de calidad*.

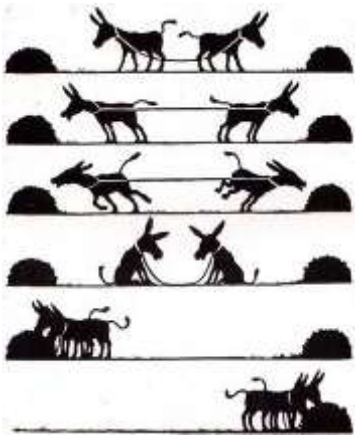
Esta metodología constituye una expresión del PARADIGMA INTEGRADOR DEL APRENDIZAJE Y SU FACILITACIÓN, desde el cual, se destacan, entro otros aspectos, los siguientes:
- Reconoce incidencia de fenómenos destacados por cada una de las teorías anteriores.
- Enfoque totalmente centrado en el aprendizaje (estudiantes y docentes).
- Concibe 'el cambio de actitud' como la expresión máxima del aprendizaje.
- Descompone la 'actitud' en, al menos, 16 componentes.
- Considera el proceso de aprendizaje esencialmente social y su producto personal.
- Destaca la cooperación como un acto esencialmente educativo.
- …

Al referirnos al **P-COA_acem**, no se trata simplemente de una nueva metodología a nivel técnico. Ya observarán que muchos aspectos, '**aparentemente**' no son nuevos. No sería la primera vez que escuchamos decir que 'en esto no hay nada nuevo'. Sin embargo, le invitamos a profundizar en el mensaje y compartir sus hallazgos entre las y los participantes para que construyamos conjuntamente lo nuevo, para que identifiquemos la implicancia de esta visión desde, ante y hacia el aprendizaje consciente compartido. Compartido también como responsabilidad ante la vida. Ante tu vida, ante mi vida, ante nuestra vida...

Profundizar el APRENDER, compartiendo…
Una Metodología de…**P-COA_acem**

¿Qué significa **P-COA_acem**?

Proceso de
Construcción Colectiva de
Oportunidades de
Aprendizaje, integrantes de una **ac**titud **em**prendedora de Calidad Creciente



Retomado de: http://www.nerdsallstar.com/2008/07/para-qu-cooperar-si-no-se-obtiene-nada.html

Todo APRENDIZAJE resulta de un **Proceso**

Todo PROCESO:

- Parte de una situación inicial
- Lleva su tiempo
- Se visualiza de antemano
- Imagina un punto de llegada
- Pasa por etapas
- Es gradual
- Lleva aciertos y desaciertos
- Es colectivo…

Todo Proceso de APRENDIZAJE implica una Construcción

- Nunca se construye dos veces la misma casa
- Toda construcción, en esencia, es creativa
- Construir es participar creativamente
- Construir es a-portar ('abrir puertas')
- Construir es 'inventar' y crear soluciones (pensamiento lateral, además del vertical...)
- Toda construcción parte de un estudio de las condiciones existentes, y las toma en cuenta
- Dependiendo de las condiciones puede ser que cuesta más o que cuesta menos, pero siempre cuesta
- …

Todo Proceso de aprendizaje implica un **ES…FUERZO**… **Colectivo** en el camino… como condición... para que se haga verdad que el haber aprendido **ES** una **FUERZA** personal construida colectivamente… ya hablando del PRODUCTO.

Un esfuerzo **Colectivo**

- Nunca se aprende sólo por propia cuenta
- Son indispensables las fuentes de información (y tienen que ver las y los demás)
- Necesitamos de técnicas de 'recopilación' y de 'interpretación' de datos
- Necesitamos de técnicas para la construcción de la información
- Son importantes los aportes de las demás personas, ya que me hacen 'reflexionar'
- Son importantes los aportes de TODAS las demás personas relacionadas y participantes, SIN EXCEPCIÓN
- …

Todo Proceso de APRENDIZAJE implica el aprovechamiento de… **Oportunidades** construidas colectivamente…

Oportunidades

- Las oportunidades no están dadas, ni se presentan por si solas, sino SE CONSTRUYEN
- Más activa la participación propia en la construcción de una oportunidad, mayor posibilidad de que sea aprovechada: al identificarme con ella, no la dejaré escapar
- …

Todo nuestro quehacer como educadoras/es, facilitadoras/es, docentes – estudiantes, madres y padres, hijas e hijos,… debe orientarse hacia el **Aprendizaje** compartido.

Aprendizaje

- El aprendizaje como PRODUCTO indica un resultado, un efecto, un IMPACTO a nivel PERSONAL
- Mientras que su proceso es eminentemente COLECTIVO, su impacto es esencialmente PERSONAL
- Vivir es aprender a ser (realizarse paulatinamente), vivir el 'aprender' es SER (disfrutar el camino)
- Tradicionalmente, a pesar de la 'enseñanza', mucha gente ha aprendido… ¿cómo será si en vez de querer 'enseñar' más bien, entre todas/os facilitamos el APRENDER?
- Facilitar el aprendizaje implica: hacer el aprendizaje más fácil… NUNCA más difícil… ¿lo cumplimos?

Esto es lo que pretende una metodología P-COA_acem: hacer más fácil el aprendizaje, no encasillarlo, ni limitarlo...

Todo aprendizaje se exterioriza en **ac**titudes, es decir en (16 dimensiones):

. **Pensamiento** (conocimientos teórico-prácticos, interpretaciones cognitivas) – componente cognitivo
. **Sentimiento** (experiencias vividas, interpretaciones sentidas) – componente afectivo
. (intenciones de) **Conducta** (actuares, tendencias… formas expresas de relacionarse con su ambiente, comportamientos) – componente conductual
. **Voluntad** (quereres, capacidad de decisión) – componente volitivo
. **Quehacer** (capacidades psico-motoras, habilidades, aptitudes, preferencias, especialidades,…) – componente psico-motor

además **ac**titudes implican otras dimensiones:

. **ético**
. **estético,** el disfrute
. **bio-energético** (estado de salud)
. **político-ideológico**
. **inter-relacional**
. **lúdico-artístico**
. **cultural**
. **cívico**
. **biológico**
. **económico**
. **...**

Pregunta clave: ¿**cómo** incidimos en la formación de cada una de estas dimensiones?

Actitudes

- Reflejan armonía o discordia
- Expresan el ser
- Siguen construyéndose toda la vida
- Constituyen mi relación con el mundo
- Facilitan o dificultan
- Construyen o destruyen
- Cambian... y podemos cambiar...
- …

La vida, por su esencia, es todo un EMPRENDIMIENTO… para vivirla necesitamos construir una **AC**TITUD **EM**PRENDEDORA, es decir…

- Saber tomar iniciativa y tomarla
- Saber calcular riesgos
- Saber enfrentar riesgos 'calculados'
- Saber identificar alternativas de superación o de solución
- Saber negociar (negocio – empresa)
- Haber superado una 'cultura de miedo', una 'cultura de pobreza' (fatalismo)
- Saber construir una CULTURA DE CALIDAD
- …

actitud emprendedora **de CALIDAD**

- Trabajo CONSCIENTE
- Trabajo ORIENTADO
- Trabajo CREATIVO
- Trabajo VALORADO críticamente
- Trabajo IDENTIFICADO (con identidad)
- con una VOLUNTAD de SUPERACIÓN PERMANENTE

Posibles Momentos Metodológicos

- **Ideación** (orientación al objetivo)
- **Invitación** (motivación, colectivización)
- Concepción metodológica **(planificación)**
- PIP _ **Construcción** de **P**rocesos de **i**ntercambio **P**roductivo
- Búsqueda activa de **datos**:
  - formulación de preguntas
  - identificación de fuentes (primarias y secundarias)
  - aplicación de técnicas de recolección de datos
- Crítica – **confrontación** – interpretación de datos y construcción de información
- Acción–reflexión–acción / **experienciación**
- Formulación (darle forma): palabra-ción, verbalización, **expresión**, externalización
- Proyección – **comunicación**

- Profundización, conversión en más bienESTAR, más bienSER, mayor conciencia crítica / **concienciación**
- **Ideación**… otra vez y con mayor profundidad, de mayor y mejor alcance…
- …

Principios…

- Transparencia metodológica
- Profundo respeto por las personas
- Co-operación
- Exigencia productiva
- Flexibilidad exigente
- Equidad oportuna
- Intereses compartidos
- Seriedad: sistematicidad y coherencia
- Re-construcción
- Explicitar claramente lo (no) negociable
- …

Ejes transversales…

- Participación (construyendo)
- Comunicación
- Experienciación
- Concienciación

Valores…

- Confianza … visión de PROCESO
- Empatía
- Disposición propia e invitada
- Respeto (permiso)
- Persistencia responsable
- No a los 'pero'... Sí a los 'y'...
- …

Técnicas…

Independientemente que no haya técnicas 'determinadas' (sería contradictorio a la propia esencia del P-COA_acem) que 'garantizan' una metodología P-COA_acem exitosa, sí se pueden identificar técnicas facilitadoras…, siempre y cuando se apliquen creativa, oportuna y participativamente.

- Regla de 3
- PiP
- Promoción activa y positiva de asumir y compartir responsabilidades
- Negociación y diálogo – relaciones de ganar / ganar
- Promoción de un pensamiento lateral

- Experienciación de la implementación oportuna de búsqueda de consenso y de la decisión por mayoría
- Preguntas generadoras de 'cuestionamientos'…
- Impacto (provocación)
- Provocación de experiencia de 'éxito'
- Ensayo personal
- Informe de proceso (personal)
- Confrontación productiva entre 'lo sentido' y 'lo supuesto objetivo'… constatando que lo subjetivo es parte componente, parte integrante esencial de una realidad vivida, aún por las o los 'científicas/os'. ***"Lo más objetivo es integrar lo subjetivo"***
- Conversación
- Referencia a fuentes de datos (primarias o secundarias)
- Ver para entrever y prever, mover para promover y remover, siempre volver y devolver, revolver sin absolver…
- Hipótesis crítica, creativa, compartida y constructiva (propositiva)
- Trabajo en RED (principio de intereses compartidos) _ enREDarse
- Compartir el poder
- …

¿Qué hacer frente a una (aparente) apatía?

- "Somos un equipo"
- Caracterización inicial (línea base – transparencia metodológica – prepararnos)
- Construcción COLECTIVA de alternativas (pensamiento lateral) frente a las necesidades sentidas (subjetivas) y necesidades objetivas, frente a intereses iniciales compartidos parcialmente…
- Llegar a ACUERDOS (negociados, consensuados, a nivel de equipo y bilaterales, respeto por diferencias,…)
- Visualizar lo NO negociable…
- Respetar aspiraciones personales… y …normas sociales
- Edificando CREDIBILIDAD y CONFIANZA
- Confiar en las capacidades de las personas... Ser **optimista**, ya que permite **optimizar**
- …

Hacer verdad que... Por EFECTO del AFECTO,... el SABOR se hace SABER,...
un saber 'aprender a SER' excelentes profesionales

Invitación a la reflexión crítica:

¿lo nuevo?	***¿lo conocido?***

3. Educar para el cambio y un pensamiento divergente

En este capítulo abordaremos primero asuntos relacionados con la 'facilitación de aprendizajes y la creatividad', ya que constituye una condición necesaria en y para una educación para el cambio y el pensamiento divergente.

3.1. La Facilitación y la Creatividad

(Adecuación libre de la Introducción al libro 'Educación y Creatividad' de Dadamia O.M. – 2001)

En muchas ocasiones, en muchos lugares se hace el llamado urgente a la ***creatividad***, específicamente en búsqueda de soluciones novedosas, diferentes y mejores, más que todo. Esto es igual un llamado de atención a la educación, a la formación para que haya más y mejor oportunidad de expandir potencialidades de y en las personas. "Es de vital importancia que el talento creativo sea identificado, incrementado y utilizado." (p. 17)

¿El talento también se crea? ¿Se construye? ¿Se forma? …

Hay indicaciones cada vez más claras que el incremento del nivel de creatividad contribuye muy sustancialmente a la salud mental y al bienestar (¿bienSER?) general de la sociedad y a la satisfacción de las personas. Sin oportunidad y capacidad de poder crear, también cesa el placer de vivir, de SER. Llegar a SER es justamente el acto más creativo a nivel personal con influencia social que puede realizar una persona.

Para poder lograr lo anterior, el niño, la niña necesita de las personas que le rodean, necesita de ***facilitadoras/es***, o sea de personas que le hacen más fácil cumplir y lograr los retos, personas que actúan como agentes activas/os de mediación, que ayuden a las y los educandos a obtener, seleccionar, tratar y utilizar la información, con criterios que les permitan su *realización personal* acorde con los valores en los que se sustenta la cultura de su comunidad. Las/os facilitadoras/es deben llegar a esta innovación personal a través de sus propios procesos creativos para tratar de conseguir sus objetivos educativos. ***Sólo es posible el desarrollo del proceso creativo cuando se cuente con facilitadoras/es que cultiven su propia creatividad.***

La formación creativa necesita de facilitadoras/es de encuentros del ser humano con su propio mundo (su propia verdad), con sus semejantes (la verdad de las/os demás) y con el mundo natural (la verdad ecológica de la que también somos parte) y cultural (la verdad social 'acordada').

Los procesos socio-educativos tienen el doble poder de cultivar o de ahogar la creatividad. Para cultivarla es indispensable:

- Preservar la originalidad y el ingenio creador de cada ser humano, sin renunciar al propósito de lograr la integración consciente y crítica en la 'vida real'.
- Transmitir la cultura sin agobiar con modelos prefabricados.
- Estar apasionadamente atenta/os a la especificidad de cada 'SER'.

La insistencia en el conocimiento del mundo exterior se debe equilibrar con una asistencia adecuada al mundo interior, donde más que el dominio de la respuesta correcta se busque el preguntar adecuadamente.

Nos estamos refiriendo a un aprendizaje entendido como cambio permanente que se incorpora al proyecto vital de cada persona; se trata de una meta más profunda y compleja que el mero aprendizaje intelectual. Los procesos socio-educativos no se deben limitar a los conocimientos, es necesario ampliarla a las actitudes (sentires, pensares y actuares integrados) y a los procedimientos. Se deben orientar hacia la capacidad personal y colectiva constructora de personas a ser capaces de explorar, poner en marcha y disfrutar plenamente de sus espacios y recursos internos personales, de relaciones interpersonales eficaces y de una relación creativa y ecológica con el medio ambiente.

La facilitación en los procesos socio-educativos se debe orientar hacia un desarrollo humano conciencial (auto-construcción de conciencia personal y social) mediante una pedagogía integrada e integradora, para todas las personas y toda la persona, afirmando la identidad trascendental e histórica social de la persona. La facilitación socio-educativa encierra para la persona la clave que le permite vivir en plenitud porque le brinda la capacidad profunda de auto-conducir su vida hacia un horizonte que le dé sentido. Para lograrlo se ha de partir de una adecuada concepción de la persona, como SER único, como persona en comunidad de personas.

En las escuelas, muchas veces, en vez de centrar su atención en las personas, se crea un contexto de deshumanización… de una obsesión por los contenidos se pasa a la obsesión por los métodos, del conductismo al cognitivismo, etc. pero siempre lejos de ser una educación 'personalizadora'.

La dimensión antropológico-humanística de la facilitación (ver también curso E-DC-8.1.), basada en el respeto por la dignidad de la persona, permite abordar la información y el aprendizaje, fuera o dentro del contexto escolar, no como fines en sí mismos, sino como medios para que a las personas les sea más fácil ir construyendo auto-críticamente su propia personalidad.

La ***creatividad***, en vez de tener un carácter utilitario, profesional, personal y de espectáculo público, que la sociedad actual en muchas ocasiones le asigna, debería ser el modo normal y saludable de vivir de las personas. La creatividad es la única posibilidad que tenemos de concebir, comprender y expresar el movimiento vital, el devenir del crecimiento, la vida de las emociones y, en última instancia, todo el sentido directo de la vida humana.

La actitud creativa frente a la vida es la cualidad espontánea de ser de la persona; involucra una integridad mental indispensable para el normal desarrollo psicológico de cada una/o de nosotras/os.

Es urgente que contemos con personas capaces de reformar la sociedad creativamente, para lo que deberán prepararse para el análisis, la crítica y la reconstrucción de lo establecido.

Vértigo, frustraciones y angustias caracterizan a la sociedad actual. Las personas no nacen para la co-existencia -pero sí nos la imponen-, sino las personas resultan y transitan por este mundo desde y para la ***convivencia***, al igual que no están hechas para la sobrevivencia – la que también es impuesta por el sistema para una mayoría de nuestros pueblos, sino para ***vivir***.

La realidad cotidiana de las personas debe ser el punto de partida de todo proceso de facilitación. Esta se expresa a través de objetos, hechos, datos, sucesos, acontecimientos, fenómenos, circunstancias, situaciones, actitudes, valoraciones,…

Es en este contexto particular del universo real que la persona es sujeto y protagonista de su realidad en relación con la/os demás y sus realidades también.

La ***creatividad*** no es un don especial de unas pocas personas privilegiadas, es una condición esencial de todo ser que nace. Las personas están 'en lucha' por tener que decidirse por diferentes opciones: hacia lo seguro – conocido - ya construido o hacia lo inseguro – novedoso - por construir. Por un lado está la búsqueda de cobijo, por otro, la aceptación y el gusto por el riesgo, de todas las formas del riesgo: él de equivocarse y de ser equivocada/o, él de descubrir y de ser descubierta/o. Para cada una de estas opciones hay que pagar un precio. El precio de la 'seguridad' es seguir 'stándares' ya establecidos, repetir, monotonía,…; mientras que el precio del establecimiento y enfrentamiento consciente de retos personales, de la 'creatividad', hay que consagrar todas las capacidades del ser, lo que es mucho más complejo y gratificante.

Compruébalo con experiencia propia…

La facilitación 'creativa' de un desarrollo 'creativo' de la 'creatividad' en las personas es asunto de práctica, es asunto de actuar, de hacer, de accionar, … para lo que se deben prever (construir) contextos, medidas, técnicas, métodos y materiales adecuados (oportunidades).

Con un esfuerzo constante para facilitar procesos de (auto-)construcción de oportunidades de aprendizaje, de desarrollo humano íntegro, de construcción de un mundo cada vez más digno, se contribuirá hasta a la reducción de los efectos negativos de la globalización, tales como la dominación del más fuerte sobre el más débil, en especial dentro del dominio económico, y la pérdida de los valores culturales locales a favor de una uniformidad mal entendida.

La primera y esencial tarea de la cultura en general, y también de toda cultura, es la educación, es fomentar el desarrollo, a nivel humano personal y a nivel de la comunidad.

La facilitación en el área socio-educativa consiste en que la persona llegue a ser cada vez más persona, que pueda 'SER' más, además de 'tener' más, lo que en la mayoría de los casos es una condición indispensable para poder 'ser' más.

'Tener' más indica estar libre del hambre, tener acceso a la escuela y a la atención en salud, a una vivienda digna, a una alimentación básica de calidad a nivel personal y a nivel de su familia y comunidad. Así, y sólo así, se puede promover que a través de todo lo que 'tiene', todo lo que 'posee', sepa 'ser' más plenamente persona. Para ello es necesario que la persona sepa 'ser más' no sólo 'con las/os otras/os', sino también 'entre las/os otras/os' y 'para las/os otras/os'.

Todos los seres humanos estamos dotados de potencialidad creadora, podemos y debemos desarrollarla, pero hay que aprender a hacerlo, la creatividad, como cualquier otra capacidad humana puede alumbrarse. Nadie ignora que para impulsar y fomentar las capacidades creativas se debe crear (juntas/os), construir el clima y el espacio, el ambiente y la ambición, el estímulo y el uso – la ***oportunidad de aprendizaje***, para lograr que, de esta forma, cada cual consiga ser él o ella mismo/a.

Al reflexionar críticamente en cuanto a lo planteado en este capítulo, ¿Qué 'sensación' le ha provocado? ¿Por qué?

En nuestro trabajo, ¿se ha visualizado esta relación tan estrecha entre la 'facilitación' y la 'creatividad? Un ejemplo.

¿En qué aspectos podríamos adecuar nuestras formas de trabajo de tal manera que estimulemos más la creatividad de las personas, en particular de las niñas y los niños, las y los adolescentes y las y los jóvenes con quienes trabajamos?

Mis observaciones finales al respecto:

Para finalizar estos pensamientos y sentimientos, en la página que sigue, les dejamos con el cuento titulado 'La Flor Roja':

LA FLOR ROJA

Una vez un pequeño niño fue a la escuela.
Un día la maestra le dijo: "*Hoy vamos a dibujar.*"

¡Qué bien!, pensó el pequeño. A él le encantaba dibujar, podría pintar muchas cosas: leones y tigres, pollos y vacas, etc.

Así que sacó su caja de colores y empezó a dibujar.
Pero la maestra le dijo: "*Vamos a dibujar flores.*"

¡Qué bien!, pensó el pequeño. A él le encantaban las flores, y comenzó a dibujar flores de color rosado, naranja y azul.

Pero la maestra le dijo: "*Espera hasta que yo te muestre cómo.*"
Esta era roja con tallo verde.
"*Aquí está*", dijo su maestra, "*ahora puedes comenzar*".

El pequeño miró la flor de la maestra, luego miró la suya.
A él le gustaba su flor más que la de la maestra, pero él no dijo nada.
Volteó su hoja e hizo la flor que le pedía su maestra, roja con tallo verde.

Sucedió que su familia se mudó a otra ciudad y el niño tuvo que ir a otra escuela.
El primer día de escuela la maestra dijo: "*Hoy vamos a dibujar.*"

¡Qué bien!, pensó el pequeño, y esperó hasta que la maestra le dijera qué hacer, pero ella no dijo nada.

Ella se acercó y le dijo: "*¿No quieres dibujar?*"
El dijo: "*Sí, pero ¿qué vamos a hacer?*"

"*No sé, hasta que lo dibujes*", dijo la maestra.
"*¿Cómo lo haré?*", preguntó el pequeño.

"*Como gustes*", respondió la maestra.

"*No sé*", dijo el niño.

Y comenzó a dibujar una flor roja con un tallo verde.

Helen Buclein

3.2. Educar para el Cambio y un Pensamiento Divergente[19]

Definitivamente, los objetivos lógicos para la educación no deberían ser "***enseñar el*** modo correcto" o "***enseñar la*** respuesta"; se impone de manera rotunda la necesidad de una educación diferente cuyo objetivo se apunta a "*un educar desde, en y para el cambio*". Es un imperativo ineludible: "aprender a aprender a ser...".

La escuela, ante la imposibilidad de dar a las/os niños/as y las/los jóvenes todo el cúmulo de conocimientos que hoy parecen necesitar, todas las respuestas y todas las capacitaciones que se les van a demandar, se ha de proponer como objetivo primario "*hacer que ellos/as desarrollen todas aquellas capacidades y motivaciones que les permitan continuar aprendiendo durante toda su existencia*"; no basta con que dispongan de elementos que les permitan una simple adaptación a un momento determinado; deberán aprender a responder constructivamente cada día a nuevas experiencias y a nuevas situaciones. Como expresaba Khalil Gibran, "la vida no retrocede ni se detiene en el ayer"; no basta con mirar hacia atrás o tratar de adaptarse a una situación dada y estática; hay que evadirse de las anclas del ayer, *debemos prepararnos para un presente / futuro en el que lo novedoso y el cambio es / seguirá siendo lo habitual*.

En una sociedad estática, en la que las situaciones y soluciones se repiten de manera reiterada, sin introducir modificación alguna, basta con la repetición de conductas, con la convergencia de pensamiento; es suficiente con identificar los datos y tratarlos "de la forma consabida" para encontrar la solución al problema, quedan enfocadas las situaciones hacia un desenlace determinado.

El **pensamiento divergente**, en cambio, hace referencia a la capacidad mental que todas/os poseemos, en mayor o menor medida.

Y en virtud de la misma estamos en condiciones de poder adoptar puntos de vista distintos, partir de supuestos diversos a los habituales, renunciar a posiciones rígidas y previamente establecidas, poder salir desde premisas particulares y personales, es decir, poder concluir en *una producción divergente* donde lo importante es *la personalización del dato*, la innovación, la síntesis, la originalidad, elaborar las soluciones de forma fluida y flexible.

Educar para el cambio supone *una mentalidad abierta y libre*, en donde no cabe, de forma exclusiva, el concepto de escuela como un recurso por medio del cual la sociedad trata de prolongar su imagen y semejanza en el/la niño/a, sobre la base de prohibir, dirigir, juzgar, estructurar según moldes perimidos, imponiéndole normas rígidas y asignándole tablas inflexibles de valoraciones.

Los obstáculos e inhibidores de la creatividad en la escuela podemos recogerlos en grandes apartados; en concordancia con los criterios de Torrance y Hallmann, se indican los siguientes:

[19] Adaptado por Herman Van de Velde, en alguna terminología, de: Dadamia O.M. (2001), *Educación y Creatividad. Encuentro en el nuevo milenio.* Magisterio del Río de la Plata, Argentina, p. 111-118.

- Una excesiva búsqueda del éxito; el estudiante se dirige, primordialmente, a imponer sus intereses egoístas, quiere el éxito a toda costa y su atención se polariza hacia el reconocimiento del o de la maestro/a y de sus compañero/as, buenas calificaciones y la continua atención de la/os demás. Tratará de lograr un status destacado.
- Miedo a desviarse de una conducta tipo; el miedo a "hacer el/la ridículo/a" a que la/o consideren rara/o o extravagante. La comodidad que supone el ser "una/o más" sin esfuerzos originales para destacar.
- La prohibición de hacer preguntas bloquea la actividad creativa del o de la estudiante; debería estimularse a cada estudiante para preguntar, para utilizar su sentido crítico y para aprender a hacer preguntas. Si esta actitud natural no se libera o no se estimula, puede llegar a bloquearse o suprimirse.
- Se educa a un(a) estudiante para que abandone la actitud de juego y adopte la de trabajo; la opinión generalmente extendida, por parte de docentes, otorga al trabajo intelectual el más concentrado esfuerzo, realizándose tan sólo mediante una actitud de profunda seriedad. En la escuela debe darse lugar al juego en sus múltiples formas, no sólo en el deporte, gimnasia, música, sino también en la improvisación y en la dramatización libre.
- Existen prejuicios frente al comportamiento creativo; en ocasiones se define como anormal el comportamiento creativo, y en otras se lo rechaza con observaciones irónicas o burlescas.
- El conformismo no admite el despliegue de actividades creativas; muchas veces el/la estudiante debe someterse a la disciplina y exigencias establecidas por el o la maestro/a o el programa de estudios si no quiere llegar a ser un extraño. Además, las normas rígidas, en una clase escolar o en el ambiente de su hogar, pueden ejercer tanta coacción sobre la persona que éste no puede desarrollar su propia personalidad.
- Las prisas, el trabajo contra reloj; la continua presión del tiempo puede hacer que la actividad intelectual se desarrolle únicamente en períodos de tiempo previstos y, en consecuencia, se atribuye más valor al estudio memorístico y sin elaboración personal, que lleva como finalidad la repetición de los contenidos realizados por otros, sin elaboración personal de ningún tipo, que a un aprendizaje creativo e inteligente.
- El miedo puede impedir el desarrollo de la creatividad; el o la maestro/a debe esforzarse por eliminar el miedo y despertar confianza; la vieja educación autoritaria se valía del miedo como medio educativo. Definitivamente *la amenaza NO facilita, sino obstaculiza.*
- La educación autoritaria destruye las posibilidades creativas por insistir en la obediencia frente a preceptos, instrucciones y órdenes.

La perspectiva antigua de la escuela presentaba al niño o a la niña en un lugar desde el cual la sociedad hacía al niño o a la niña a su imagen y semejanza, prohibiéndole, naturalmente, juzgar, criticar e inventar. Pero, en la perspectiva actual, cuando nos damos cuenta que el campo de los absolutos desciende al terreno de los supuestos, *es urgente que ayudemos a formar personas capaces de reformarla inteligentemente* y, por ende, deberán estar *experienciadas/os* para el

análisis, la crítica constructiva y la reconstrucción creativa de lo establecido y la construcción de lo NO establecido.

La escuela nueva ha de perseguir como objetivos que las personas construyan en sí misma *una actitud positiva frente al cambio*, protagonista o productora del cambio, bien como persona que se ve obligada a enfrentarse a sí misma, pero sin asombro y sin angustia. Lógicamente, no todas las personas, dadas sus especiales y personales características y la dotación de aptitudes que dispongan, estarán en las mismas condiciones de provocar el paso delante de la cultura, pero sí serán todas las personas quienes se encuentren en la necesidad de encararlo, aunque de distinto modo. Una actitud positiva frente al cambio exigirá una desinhibición frente a los tabúes que cierren campos a la investigación y a la novedad. Dicha actitud positiva implicará una disponibilidad a aceptar sin sobresaltos las situaciones novedosas que se produzcan y las consecuencias que de ellas se deriven.

Se someterán siempre dichas novedades al tamiz de un pensamiento crítico y divergente, de forma que tales cambios se incorporen a la persona con el sello de lo asimilado, de lo interiorizado, de lo irrepetible, de lo personal. La diversidad de exigencias de la actitud positiva frente al cambio precisa como complemento la generalización de la flexibilidad mental requerida por el mismo cambio; unas/os, como agentes provocantes, y otras/os por encontrarse inmersas/os en él, para evitar vivencias angustiosas que puedan originar alteraciones psíquicas.

Asimilar adecuadamente las condiciones derivadas del cambio va a demandar, como otro objetivo, una información más amplia posible, que sirva como punto de partida o instrumento para *el continuo aprendizaje que habrá de durar toda la vida*. Esta información habrá de consistir, más que en un cúmulo de conocimientos, en el *dominio de las instrumentalidades*, en el conocimiento y manejo adecuado de las fuentes de información, en tener la capacidad de combinar datos de las experiencias, en poder contrastarlos, en formular hipótesis, según las formas del pensamiento divergente, para llegar a la elaboración de un criterio personal de conducta; por tanto, como se indicó anteriormente, el objetivo de una nueva educación no es el de acumular conocimientos, sino el de *desarrollar el aprendizaje a aprender a ser...*

Sólo en un ambiente escolar que persiga los objetivos anteriormente enunciados, y que actúe consecuentemente con sus pretensiones, se podrán ir construyendo las condiciones básicas para el aprendizaje en un marco creativo. Dentro de estas condiciones, mencionaremos dos que tienen particular importancia: *seguridad* y *libertad psicológica.*

La ***Seguridad Psicológica***, implica la necesidad de la persona de ser aceptada por el grupo; debe sentir que es aceptada, brindarle la posibilidad de que pueda **llegar a ser lo que es**, sin que ese hecho deba ser motivo de vergüenza, y sin que tenga que recurrir a la simulación.

Para tratar de fomentar esta seguridad psicológica, se deben eliminar las evaluaciones en el sentido de crítica negativa y destructiva, una evaluación de este tipo podría provocar sentimientos de amenaza, con la consiguiente tendencia a la autodefensa mediante la resistencia, una amenaza respondiente o la agresión.

La persona debe sentirse aceptada tal como es, para poder progresar en el camino hacia la consecución de su personal forma de ser y actuar, si de verdad ha de conducirse como persona.

La ***Libertad Psicológica*** es otra de las condiciones básicas para toda escuela que pretende responder a las exigencias del cambio. El talante consecuente con la seguridad psicológica podrá proporcionar a la persona las condiciones necesarias para **percibir**, **sentir**, **pensar** y **expresarse en plena libertad**, lo cual no se entenderá como razón suficiente para comportarse con las/os demás integrantes del grupo como les apetezca, de acuerdo con sus particulares intereses, estados de ánimo o afectos, ya que esas conductas irían en detrimento de la libertad de las/os demás. La libertad psicológica no se puede entender de manera correcta si a la propia aceptación y al consecuente modo espontáneo de hacer no va añadida como supuesta la libertad psicológica de las/os demás.

Como consecuencia de la seguridad y la libertad psicológica demandadas, surgirá ***una exigencia de responsabilidad*** que requerirá en el proceso de aprendizaje un acercamiento personal a la objetividad de la realidad, la búsqueda de información seria y diversificada, un diálogo constante con personas competentes y con el grupo, ausencia de prejuicios, obsesiones y angustias, eliminación de egoísmos que tergiversen la realidad, utilización de técnicas según sus propias capacidades y predominio del pensamiento divergente.

Estas condiciones, incorporadas al aprendizaje y al diario perfeccionamiento, ofrecerán al y a la estudiante la posibilidad de ***conseguir su verdad***, para cuya conquista, expresa Descartes: "*Es preciso una vez en la vida despojarse de todas las opiniones recibidas y reconstruir de nuevo todo el sistema de nuestros conocimientos*".

La libertad y seguridad psicológica encuentran lugar únicamente en un ambiente en el que se reconocen y se brindan las oportunidades de ***ejercitar las potencialidades de la persona***.

A la persona como tal le corresponden unos derechos que se derivan de su SER; estos derechos y su reconocimiento en el ambiente educativo se podrían considerar como ***la condición de su realización creativa***: el derecho a pensar, aunque muchos duden acerca de que un(a) niña/o pueda tener ideas valiosas; el derecho a hablar, a expresar sus pensamientos a través de las diferentes formas del lenguaje y a tener oportunas condiciones para transmitir los mensajes que desee expresar; el derecho a ser escuchada/o; el derecho a valorar, emitir los juicios valorativos en que se basan las actitudes de aceptación, indiferencia o rechazo; el derecho a ser respetada/o. Es sólo un ambiente escolar que reconozca estos derechos como básicos el que podrá proporcionar una atmósfera de libertad, sin la cual es imposible pensar o actuar creativamente.

Una condición necesaria de la educación, y que juega un papel esencial en el desarrollo del pensamiento creativo de las y los estudiantes, es la formación del profesorado, la capacitación de maestra/os que permita lograr **un cambio de la actitud emocional frente a la creatividad**. *No tenerle miedo, sino más bien basarse en ella para enfrentar y superar los problemas conjuntamente.*

Hallmann indica los siguientes puntos orientados hacia el o la facilitador(a) *creativa/o*:

- Es necesario lograr en el/la estudiante *un aprendizaje autoinducido*. Los y las estudiantes deben ser en sí mismos activas/os, encontrar problemas, experienciar y plantear hipótesis.
- La actitud autoritaria constituye un obstáculo para la creatividad, por lo cual un(a) facilitador(a) que desee favorecer la creatividad de sus estudiantes tiene que practicar *un estilo socialmente integrativo*.
- *La práctica creativa ha de ser menos específica y más general*. En toda acción creativa hay una transferencia. Una información aprendida se relaciona con otra o se le da una forma nueva.
- El/la facilitador(a) creativa/o *posterga el juicio*. Si se anuncian los resultados o las soluciones, se bloquean los esfuerzos de indagación. Hay que otorgar suficiente tiempo a estudiantes y *permitir que se equivoquen*. Una equivocación no merece un castigo, sino un estímulo para seguir buscando.
- El/la facilitador(a) creativa/o debe permitir *la flexibilidad* intelectual de estudiantes.
- El/la facilitador(a) debe estimular a estudiantes a *autoevaluar* sus adelantos personales y su rendimiento.
- El/la estudiante debe estar sensibilizada/o a los sentimientos y estados de ánimo de otras personas, a impresiones ópticas y acústicas, a problemas sociales, personales y escolares. El/la facilitador(a) ha de colaborar con el/la estudiante en su *ser sensible*.
- El/la facilitador(a) debe tomar seriamente todas las preguntas de niños/as y recibirlas con atención. Las preguntas hechas por el/la facilitador(a) no deben requerir tan sólo la reproducción de respuestas tomadas de los libros. *Son tan importantes las preguntas formuladas por el/la facilitador(a) como las de las/os estudiantes*.
- El/la facilitador(a) creativa/o brinda a estudiantes la oportunidad de manejar materiales, herramientas, conceptos, ideas y estructuras. *El trato activo* de las cosas fomenta lo creativo ayudando a niños/as y a jóvenes a comprender los procesos de desarrollo.
- Las/os niños/as deben *aprender a aceptar fracasos y reveses*. El/la facilitador(a) tiene la misión de favorecer en sus estudiantes el aprendizaje de *la tolerancia a la frustración*. *Los esfuerzos creativos suelen surgir de condiciones inseguras, de circunstancias difíciles.*
- El/la facilitador(a) creativa/o lleva a estudiantes a percibir *una estructura total* (enfoque holístico) y no a examinar tan sólo las partes integrantes aisladamente. Debe presentar los temas didácticos en su interrelación.
- El/la facilitador(a) tiene que *impulsar la actividad de estudiantes más no dirigirla*

La verdad es siempre la verdad absoluta y universal que cada uno/a capta; pero, a la vez, *nadie puede conseguirla para otra/o*: su consecución, su aprendizaje, será el resultado de un afrontar la realidad sin prejuicios, consecuentes con lo que la objetividad demande, y utilizando la pluralidad de recursos que cada uno sea capaz de poner en funcionamiento.

Siempre se tratará de MI conocimiento de LA realidad absoluta, la que nadie nunca conocerá plenamente.

En una concepción eminentemente humanista, como de la que participamos, se propone como objetivo de la educación una auto-configuración (auto-construcción) de persona en la que, dentro de lo posible, todos los aspectos de la misma lleven el sello de la *personalización*.

La persona no ha de enfrentarse a la realidad vivenciándola con estereotipos heredados, *aunque sí teniéndolos en cuenta*. Su actitud ante las experiencias ha de ser desinhibida y abierta, de manera que su *capacidad crítica* le permita asimilarlas de forma consciente y personal.

Esta misma desinhibición crítica le facilitará llegar a aceptar *posturas flexibles ante las circunstancias cambiantes del mundo, de las experiencias*. No hay lugar para claudicar en detrimento de las propias conclusiones y a favor de criterios ajenos, aunque resulten más ventajosos e incluso, aunque se los respete.

Las pautas de conducta se fundamentan, no en la propia infalibilidad, sino en el carácter relacional de las propias actitudes, siempre dispuestas a captarlas de acuerdo con la propia conciencia bien formada en relación con los valores, de acuerdo con los datos iniciales y las situaciones que en el proceso vayan surgiendo y teniendo en cuenta todos los datos previamente almacenados en la memoria por aprendizajes anteriores o suministrados por los sentidos.

En consecuencia, es posible proponer como ***ideal de persona*** aquella que ha alcanzado la plenitud de funcionamiento, que es **capaz de vivir plenamente** en y con cada uno de los sentimientos y emociones, que **utiliza toda su dotación orgánica** para sentir la situación existencial (su SER) desde dentro y desde fuera, **utiliza todos los datos** que le facilita su sistema nervioso, haciendo intervenir su conciencia, pero sabiendo que la totalidad de su persona es más sabia que su sola conciencia. **Permite que su organismo funcione en toda su complejidad** para seleccionar, de entre una multitud de posibilidades, la conducta que en ese momento será más satisfactoria. Es **capaz de confiar en su ser** no porque éste sea infalible, sino *porque puede estar abierto por completo a las consecuencias de cada una de las acciones propias y corregirlas si no son las más adecuadas*. Es **capaz de experienciar todos sus sentimientos** y no teme a ninguno y está abierta/o a la evidencia de todas las fuentes.

Podremos adjudicar a una persona el calificativo de ***persona creativa*** siempre que en una relación espontánea con el medio *utilice de forma flexible la información que posee y atribuya a su elaboración y resultados un significado original*.

La creatividad se corresponde con ***el tratamiento novedoso y original de los elementos que la realidad y las experiencias nos proporcionan***. Es ilimitada la gama de producciones que se pueden obtener a partir de los datos de la realidad y de la experiencia.

Desde la combinación de dos elementos simples en su relación más primaria, hasta el elevadísimo nivel de elaboración que supone el ensamblaje de multiplicidad de elementos que pueden constituir una obra de arte en el mundo de los sonidos, de las formas, de los colores, de las palabras…

No se debe reservar el calificativo de 'creativo', refiriéndome al ámbito escolar, sólo para las producciones altamente relevantes de las culturas. No se puede afirmar la idoneidad de una escuela para un mundo cambiante si en ella se proponen como objetivos unas valoraciones y unos modelos por el simple hecho que estuvieron vigentes. Podremos hablar de la idoneidad de la escuela si en ese ambiente *se proporciona a la persona las oportunidades para que pueda ser él o ella misma/o, constituyéndose como persona, como SER, independiente en sus experiencias, en su modo de desarrollarlas, de asumirlas y de darles sentido, en su modo de aceptarse y conducirse frente a las/os demás, respetándolas/os, con una acabada noción de su trascendencia y sacando de las situaciones a las que se enfrente el máximo beneficio para sí misma/o y para las/os demás*.

Esta independencia encuentra sus fundamentos en un conocimiento de sí misma/o que no se podrá dar sin una **información**, sin una sólida **capacidad crítica** y sin un **compromiso** frente a las consecuencias de una apertura a la experiencias.

Además es necesaria una **fluidez** en el tratamiento de datos y una **convicción** acerca de la idoneidad de los procesos de elaboración que se hayan seguido.

La ***pseudo-creatividad*** hace referencia a aquellas actitudes y productos que son ***consecuencia de esfuerzos violentos*** por despertar, fomentar y llevar a cabo comportamientos creativos. La creatividad exige de una *espontaneidad* que está reñida con expresiones tales como "tengo que ser", "necesito", etc. El producto suele ser falsamente creativo porque se ha violentado la realidad y la falta de espontaneidad; estas conductas pueden encontrarse en el camino hacia una actitud creativa.

Sin embargo, no son, en sí mismas creativas. *Una verdadera creatividad nace, surge, crece, se desarrolla, se construye … nunca se impone.*

La ***pre-creatividad*** o ***cuasi-creatividad*** es la cualidad invocada para aquellos productos que, apuntando a la creatividad, pierden el contacto con la realidad.

Es el caso, por ejemplo, de las ensoñaciones del o de la adolescente o las fantasías del o de la introvertida/o, que pierden de vista la (¿supuesta?) 'objetividad' de la realidad circundante.

La ***imaginación*** y la ***fantasía*** son elementos primordiales y cardinales de la creatividad, aunque no son ellas mismas razón suficiente para conferir a las producciones el carácter de creativas. Se requiere como necesario el contacto con la realidad. *El atributo de creativo queda reservado para aquello que, siendo espontáneo, novedoso y original, responde a criterios de realidad*. La personalización en el propio aprendizaje se ha de fundamentar en la voluntad de realización personal.

ALGUNAS CONSIDERACIONES (NO) FINALES

- *El o la niña/o es un **ser social** que se integra poco a poco a su medio a través de la intervención adulta. El papel que LA ESCUELA juega en ese proceso de integración es decisivo, pero se constata con frecuencia que **su función es más inadaptadora y creadora de conflictos y fracasos** escolares que estimuladora del desarrollo infantil.*
- *La escuela no podrá realizar adecuadamente su función **mientras no se abra al mundo**, tome en consideración las características psicológicas de la niñez y de la adolescencia, el conjunto de sus capacidades y potencialidades, **estimule su creatividad** y desarrolle el significado de su trascendencia.*
- ***Los programas han de ser vivos**, ligados al medio y capaces de estimular adecuadamente las experiencias y el conocimiento de estudiantes, su creatividad y su capacidad de adquirir un razonamiento autónomo. Lógicamente, eso no es compatible con la existencia de actitudes personales o institucionales que se basan en el autoritarismo, la represión y la inhibición de los elementos que el niño o la niña aporta en el proceso de aprendizaje.*
- *Debemos encontrar un modo de desarrollar un clima en el sistema que no esté centrado en la enseñanza, sino en la facilitación del aprendizaje (**en la facilitación de la construcción conjunta de oportunidades de aprendizaje**). De esta forma, desarrollaremos personas creativas, abiertas a la totalidad de su experiencia, conscientes de ella, que la aceptan como suya y que vivan un proceso de continuo cambio.*

Invitación a la REFLEXIÓN CRÍTICA

¿Qué relación logre establecer usted entre lo planteado en este capítulo y lo planteado en el capítulo 4 – 'La Facilitación y la Creatividad'? Ejemplifique.

Este capítulo hace referencia, básicamente a la 'escuela', a la llamada 'educación formal', de allí la inquietud: ¿qué nos indican estos planteamientos en cuanto a procesos de facilitación fuera del ámbito de la escuela?

¿Con qué planteamiento(s) NO está de acuerdo? ¿Por qué? Ejemplifique.

A continuación, un aporte sobre el '**pensamiento lateral**' (pensamiento divergente).

✓ **Pensamiento Lateral** (retomado de: http://biblioteca.airaup.org/index.php?title=Pensamiento_Lateral)

"Edward de Bono escribió en "Serious Creativity", cómo llegó a estar él interesado en un tipo de pensamiento que las computadoras no pueden realizar: pensamiento creativo y perceptivo.

La definición en el Concise Oxford Dictionary dice: "buscar la solución de un problema mediante métodos no ortodoxos o aparentemente ilógicos". El pensamiento lateral tiene que ver con moverse a los lados al resolver un problema para ensayar diferentes percepciones, diferentes conceptos y diferentes puntos de vista. El término cubre una variedad de métodos incluidas provocaciones que nos llevan fuera de nuestra línea cotidiana de pensamiento." El pensamiento lateral se consigue alternando patrones tradicionales con patrones nuevos, creativos, diferentes… e integrar esta alternancia en nuestro sistema de ver las cosas (convertirlo en una actitud espontánea), tal que nos surjan diferentes opciones siempre.

"Por ejemplo, la abuelita está sentada tejiendo y Susan de tres años de edad la tiene molesta porque está jugando con la lana. Uno de los padres sugiere poner a Susan dentro de su corralito. El otro sugiere que sería mejor idea poner a la abuelita en el corralito para protegerla de Susan. ¡Esa es una respuesta de pensamiento lateral!

El término "Pensamiento Lateral" puede ser utilizado en dos sentidos:

- *Específico: En conjunto de técnicas sistemáticas utilizadas para cambiar conceptos y percepciones y generar unos nuevos.*
- *General: Explorando múltiples posibilidades y aproximaciones el lugar de persistir en una única aproximación. "*

Las diferencias principales del Pensamiento Lateral frente al Pensamiento Vertical

El hábito del pensamiento vertical es adaptar la realidad a lo que ya conocemos y el pensamiento lateral desafía este planteamiento para poder descubrir nuevas formas y conseguir nuevas conclusiones que nada tiene que ver con la lógica.

Retomado de: Antonio Domingo / Fénix Media. ***http://www.fenix-media.com***

El pensamiento lateral rompe la lógica que hemos aprendido y utilizado durante décadas con el pensamiento vertical, pero esa trasgresión nos permite encontrar nuevos caminos que antes no habíamos visto.

El pensamiento vertical nos crea patrones y adapta las novedades a lo que conoce, mientras que el lateral está dispuesto a explorar esas nuevas situaciones para ver a donde conducen.

La mente crea patrones, y una vez que los ha creado, todo lo que le llega y que entiende que es diferente, lo adapta para que encaje en ese patrón. Las ideas dominantes nos impiden crear nuevas situaciones pues nos marcan el recorrido de nuestros esfuerzos y deberemos transgredirlas y hacer lo que De Bono llama una PROVOCACIÓN, para poder alcanzar lo que pretendemos, o sea, nuevos formas de pensar, y por tanto resultados diferentes.

¿Y toda esta explicación para qué? Pues para entender que una vez generada la idea, nos va a parecer increíble que no hubiéramos pensado antes en ella, pues el camino que va a unirlo con la realidad actual nos va resultar muy simple.

La gran dificultad no es entender que existe un pensamiento lateral sino habituarnos a aplicarlo a nuestra forma de ver el mundo, ya que estamos acostumbrados a enfocar todo bajo un pensamiento vertical y eso en la mayoría de las ocasiones nos impide adoptar el pensamiento lateral.

Imaginemos que tuviéramos puestas unas gafas con unos cristales de color azul y lleváramos viendo el mundo con ellas 24 horas al día durante los últimos 20 años sin quitárnoslas. ¿Cómo veríamos todo? Azul, ¿verdad?

Ya estaríamos tan acostumbrados a verlo todo de ese color que casi ni nos daríamos cuenta que lo vemos azul, seguramente lo habríamos olvidado y pensaríamos que todo es de ese color por naturaleza. Pero ahora llego yo, y te digo que tengo unas gafas con las que se ve el mundo mucho más bonito, y a pesar de que me miras raro y apenas me logras entender, te las ofrezco para que las pruebes, a lo que accedes pues te he convencido que al menos debes probarlas. Te las colocas y de pronto ves que todo es diferente, que ha cambiado su color, que ahora lo ves todo con otro color. Todo es Verde!!!. Todo es nuevo para ti, pero sin embargo, el problema es que mis gafas no son verdes, son amarillas, y aun no te has quitado las azules con las que siempre has mirado el mundo, por lo que no ves aun lo que yo te estaba diciendo.

La verdadera dificultad estriba en darnos cuenta que llevamos unas gafas azules antes de poder probar las amarillas. Y esas gafas tienen diferencias notables entre sí.

¿Y de qué diferencias estoy hablando? Pues vamos a enumerarlas rápidamente:

El pensamiento vertical se mueve sólo si hay una dirección en que moverse.

El pensamiento lateral se mueve para crear una dirección.

El pensamiento vertical sabe lo que está buscando.

El pensador lateral busca pero no sabe lo que busca hasta que lo encuentre.

El pensamiento vertical es analítico.

El pensamiento lateral es provocativo.

El pensamiento vertical se basa en la secuencia de las ideas.

El pensamiento lateral puede y debe efectuar saltos.

En el pensamiento vertical se usa la negación para bloquear bifurcaciones.

En el pensamiento lateral no se rechaza ningún camino y se exploran todos por absurdos que parezcan.

En el pensamiento vertical se excluye lo que parece no relacionado con el tema.

En el pensamiento lateral se investiga hasta lo que parece totalmente ajeno al tema.

En el pensamiento vertical las categorías, clasificaciones y etiquetas son fijas.

En el pensamiento lateral nunca lo son.

En el pensamiento vertical se siguen los caminos más evidentes.

En el pensamiento lateral se buscan los menos evidentes.

El pensamiento vertical es un proceso finito.

El pensamiento lateral es un proceso probabilístico.

El pensamiento lateral es una nueva forma de concebir el planteamiento de nuestro cerebro, es una forma diferente de enfocar las situaciones, es la nueva forma de usar la creatividad sin seguir los patrones lógicos del pensamiento vertical.

¿Nos apuntamos a un pensamiento lateral, invitando a estudiantes?

Y para concluir este capítulo una invitación a ***arriesgarse al cambio***.

Arriesgarse al Cambio _ Educar para Transformar

Una experiencia a compartir…

Repetidamente escuchamos decir lo caótico que es el contexto socio-político en que vivimos, se repite tanto que pareciera que es irreversible vislumbrar cambios, un aparente inmutismo total. En particular, en materia de educación pareciera que las estructuras burocráticas de la administración se empecinan en causar cierto "repelente" hacia quienes intentan ir contra las reglas. Entonces se auto-excluyen de la realidad del mundo.

Dentro del marco del Proyecto Pedagógico 'Instituto Pre-Universitario Leonel Rugama', del Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica - CICAP, se ha trabajado una educación alternativa. Se venía experienciando y se demostrando que el cambio era posible, que también educar para el cambio era posible, más cuando se hace desde una situación de cambio. Durante los años 2004-2005, gracias a un financiamiento a través de ADESO 'La Segovias', se logró profundizar aún más en un proyecto educativo donde la investigación se convirtió en la metodología básica para el aprendizaje entre estudiantes y facilitadoras. Fue una experiencia educativa de '**Aprender Investigando**', todas y todos las y los involucradas/os.

Después de esta muy significativa experiencia particular de dos años, se dieron cuenta que no se necesita contar con tanto capital financiero para echar a andar proyectos de innovación educativa. Lo primero que debe ponerse en el telón es la clara voluntad política de la institución escolar. Es indispensable un ambiente donde es costumbre discutir cuáles son los criterios para apuntar hacia una educación con calidad. Un contexto educativo donde esto no sea un simple discurso vacío y sin sentido para alguien. Debe haber una plataforma productiva, tal que los criterios sean operacionalizables para que den muestra de los aciertos y desaciertos de las acciones emprendidas.

Está demostrado con esta experiencia, que con un mínimo de organización interna en el equipo de docentes, con metas y objetivos comunes, con mucha voluntad y disposición y, no de menor importancia, con una visión pedagógica progresista actualizada y constructiva, es posible emprender una 'aventura' de este tipo.

Una experiencia como esta es punto de partida para crear, para seguir construyendo alternativas, todavía más avanzadas. Para que fuera un éxito, tuviera una implicancia necesaria y significativa que, desde la dirección, había una cabeza que asumiera el rol mediador en todo este asunto. Una dirección de la escuela consciente y clara de su rol que le toca jugar es una condición necesaria e indispensable para desarrollar la experiencia con creatividad y satisfactoriamente para todas las personas implicadas. Del papel líder de la dirección depende la ubicación crítica de cada significado que se construye en la experiencia vivida dentro del marco de la filosofía educativa – igualmente en construcción – de la Institución.

Vemos entonces una gran ventaja en las escuelas en las que se tenga la oportunidad de trabajar más organizadamente, con una definición clara de las funciones y objetivos que cada quien debe asumir. No es tarea fácil pero tampoco imposible. La autoridad, con los compromisos, se construye.

Imprimir en la escuela este espíritu innovador y retador desde la dirección y su equipo de docentes puede trascender también en las actitudes del mundo de los y las estudiantes frente a sus aprendizajes. A atreverse a…

No hay determinismo social como no hay dificultades escolares que no se puedan superar. Pero primero hay que tener la voluntad para querer cambiar.

Tenemos que volvernos apasionadas/os de nuestro quehacer sin perder la razón. Tenemos que aspirar a cosas que nos hagan sentir bien. Como dice Freire "***No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza".*** Se necesita vencer nuestros propios temores, lo que no se logra mientras no los enfrentemos.

Lo que queremos decir es que nada está dicho, todo está sujeto al cambio, depende de nosotras/os. No es el contexto de exclusión, discriminación y de las desigualdades sociales lo que nos debe hacer andar sin reflexionar qué y cómo hacer frente a esta situación.

Las y los estudiantes en las aulas siempre esperan cambios, cosas nuevas. Lo peor que les puede ocurrir es encontrarse cada día con lo mismo. Pero igual pasa con el equipo de docentes, hacer siempre lo mismo es pesado e inmoviliza el pensamiento.

En el texto correspondiente al curso sobre 'Procesos de Facilitación' del Programa de Maestría en Gestión del Desarrollo Comunitario, organizado por la FAREM se dice: "*debemos prepararnos para un presente / futuro en el que lo novedoso y el cambio es / seguirá siendo lo habitual."* Igual expresa Van de Velde H. en ese mismo texto que "*Educar para el cambio supone una mentalidad abierta y libre."* Y más adelante: "*La escuela nueva ha de perseguir como objetivos instaurar en los sujetos una actitud positiva frente al cambio, bien protagonista o productor(a) del cambio, bien como persona que se ve obligada a enfrentarse a sí misma, pero sin asombro y sin angustia.".*

Tal vez, el objetivo primordial sería el repensar el mundo de otra manera. Las aulas deben de convertirse en los laboratorios para los proyectos personales y colectivos, sintiéndose con oportunidad y creatividad para proponer pero también para oponerse a todo aquello que le es perverso y que va contra su propia dignidad.

Para transformar hay que tener conciencia del poder que cada una/o tiene. Este poder está sustentado en nuestra propia concepción y percepción sobre cómo funciona el mundo, el porqué de los hechos. Es la reflexión sobre el mundo lo que nos hace tener una opinión sobre él. Igual debemos construir conciencia que este poder se hace educativo cuando lo compartimos de manera transparente con las demás personas.

Hay que construir opciones, alternativas en todos los sentidos, tanto en las metodologías como en las relaciones interpersonales. Esto sería una condición para no conformarnos con la simple domesticación y el inmovilismo social. Más bien, el reto es poder contar con una opción política, una opción ética.

Dentro de contextos educativos alternativos, como descritos anteriormente, es necesario seguir construyendo esta opción político-pedagógica, orientada al cambio, también político y pedagógico. Hay que seguir el camino de 'querer dejar de enseñar tanto' para que, de verdad 'aprendamos juntas/os'. Tenemos que fortalecernos aún más en experiencias de facilitación de Procesos de Construcción Colectiva de Oportunidades de Aprendizajes, integrantes de una actitud emprendedora de calidad creciente, es decir seguir construyendo Metodología '**P-COA_acem**'. En el siguiente capítulo, en este mismo texto, se hace referencia a otras experiencias, como el 'AbP' – Aprendizaje basado en Proyectos, y otros.

4. Alternativas Metodológicas

4.1. Aprendizaje Cooperativo

NO TODA ACTIVIDAD EN GRUPO IMPLICA TRABAJO COOPERATIVO

UN APORTE EN LA PROMOCIÓN DE UN APRENDIZAJE CO-OPERATIVO

Domingo, 4 de marzo del 2007.
Herman Van de Velde

Todo aprendizaje resulta de un proceso, esencialmente social, y su producto es eminentemente de carácter personal. Por lo mismo, la inter-acción productiva durante la construcción de los procesos de aprendizaje es, no sólo fundamental, sino también indispensable.

La conciencia de lo mismo, nos ha llevado, como docentes, como facilitadoras/es a organizarnos, en muchas ocasiones, en grupos de trabajo, en colectivos, en equipos, en células,... De hecho se trata de un asunto muy importante: el trabajo en grupo.

Sin embargo, al mismo tiempo es muy conocida la situación donde, en el grupo, una o dos personas llevan la voz cantante y resuelven la tarea, mientras que para otras, en el mejor de los casos, sólo dejan el cumplimiento de unas tareas formales como 'copiar en limpio', fotocopiar, asumir los gastos,... y así se ganan también el 'derecho' a aparecer como autoras/es del trabajo. ¿No es así? Y si es así, ¿dónde está el aprendizaje compartido?

Y aún, cuando pretendemos, con la mejor intención posible, organizar equipos de trabajo, con una guía bien elaborada, además dándoles seguimiento..., aun así no siempre las cosas salen tal como quisiéramos y hasta que podemos escuchar valoraciones como: "*mucho trabajo en grupo*", o "*no es tan productivo, repetir tanto el trabajo en grupos alterno con plenarias*".

Realmente, ¿el trabajo en grupo es una técnica? No es así, no es una técnica, sino una forma de organizar el trabajo. Esta forma de organizar el trabajo (en grupos), no necesariamente lleva a un proceso de construcción colectiva de oportunidad de aprendizaje, integrante de una actitud emprendedora de calidad creciente.

La calidad del aprendizaje dependerá de las sugerencias metodológicas para el trabajo, su implementación, el nivel de compartir responsabilidades dentro del grupo y su calidad de cumplimiento (aprovechamiento), la toma de iniciativas y la creatividad de cada una/o de sus participantes; ; es decir, del protagonismo en el proceso de aprendizaje de cada integrante (un tema a seguir profundizando: ¿cómo tomar conciencia de la importancia de ser protagónico en mi proceso de aprendizaje, preguntar y no responder únicamente).

Mientras que el 'trabajo en grupo' no es una técnica, el 'trabajo cooperativo' sí lo es. Y al cumplir sus características estaremos promoviendo una verdadera construcción conjunta de

oportunidades de aprendizaje. Para aclarar respecto al 'trabajo cooperativo' (como alternativa al trabajo basado en competencias, cuyo fondo ideológico lo abordamos en un artículo anterior), señalo, a continuación, unas diferencias, sin pretender ser exhaustivo, entre lo que implica la planificación, el desarrollo y la evaluación de, por un lado, el 'trabajo en grupo tradicional', y a otro lado un trabajo en grupo que más bien apunta a un 'trabajo cooperativo'.

Antes quiero observar que ambos 'fenómenos' no necesariamente deben ser contradictorios, sino perfectamente pueden ser complementarios (trabajar en grupo, aplicando la técnica del trabajo cooperativo), sin embargo en nuestras prácticas educativas, con frecuencia, los confundimos y pensamos que al poner a trabajar a estudiantes en grupo, ya garantizamos el trabajo cooperativo. No es así de fácil. De allí, este aporte para fomentar la discusión y reflexión (auto)crítica en cuanto a nuestras prácticas relacionadas.

* Mientras que el trabajo en grupo 'tradicional' es sólo una forma de **organizar** el proceso de aprendizaje, el trabajo cooperativa más bien constituye una **orientación**, una promoción de un aprendizaje basado en valores cooperativos.

* En el trabajo en grupo común, por lo general, se apunta a un resultado final único para todo el grupo, donde el proceso que permitió haber obtenido ese resultado no sólo es invisible, sino tampoco importa (en la mayoría de los casos). Al contrario en el trabajo cooperativo, el proceso constituye la esencia: co-operar implica trabajar conjuntamente, en base a una ***inter-dependencia positiva y constructiva.***

* En el trabajo en grupo tradicional se pretende, en el mejor de las situaciones, una división de trabajo donde cada participante se responsabiliza de una sub-tarea, escogiendo (por imposición, asignación o por asumir voluntariamente) a cada persona 'idónea' para cada sub-tarea. Quien es considerada/o como 'con poca capacidad' para aportar en contenidos, se le asigna una tarea de forma (copiar, pagar,...). Por lo general, el éxito o no del resultado final es 'dedicado' a una/o o dos de sus integrantes. En el trabajo co-operativo, al contrario, todas las responsabilidades, aunque su ejecución puede ser asumida por diferentes personas del equipo, son compartidas por todas y todos. El propio proceso de aprendizaje es compartido y asumido como equipo, de manera integral, valiendo y valorando cada uno de los aportes, dándole seguimiento, desde dentro del equipo, a los avances que se van logrando en cada una/o de sus integrantes.

* Para el trabajo en grupo tradicional el objetivo es cumplir la tarea y entregar un producto, mientras que al apuntar a un trabajo co-operativo se pretende un proceso de 'convivencia', de 'experienciación compartida', de 'concienciación', basado en el cumplimiento de una tarea. Este proceso, por supuesto, se caracteriza por las importantes relaciones socio-afectivas, así como por una inter-acción promocional, la que implica: explicación del cómo (transparencia metodológica), discusión conceptual (claridad y conciencia), intercambio productivo de experiencias y retro-alimentación.

Por lo anterior, es recomendable que el producto del trabajo cooperativo vaya acompañado de 'informes de proceso' personales de cada una/o de sus integrantes. Al trabajo cooperativo se integra explícitamente su planificación conjunta, el monitoreo y seguimiento a nivel interno, así

como la evaluación participativa del proceso y del producto obtenido, tanto por el grupo como por cada una/o de sus integrantes.

Un grupo 'tradicional', muchas veces, actúa bajo la planificación de su líder, nada más, y no integra una auto-evaluación, ni de producto, ni de proceso.

* En un trabajo en grupo tradicional es la complejidad de la tarea que indica el tamaño del grupo, el cual puede ser de muy pequeño (2 ó 3) hasta muy grande (6 ó más integrantes). En este caso también pueden incidir otros factores externos como: 'más grande los grupos, menos grupos, menos trabajos a revisar' (¿reconocemos el argumento?). En el caso del trabajo cooperativo, los equipos no deben pasar, nunca, de 5 integrantes.

* En el trabajo en grupo, aplicado sólo como forma de organización del aprendizaje, se basa el desarrollo del trabajo, por lo general, en una guía y una autoridad muy estructurada, con liderazgo tradicional y autoritario. Al desarrollar un trabajo cooperativo se promueve mayor nivel de autonomía del equipo, bajo un liderazgo compartido, participativo y estimulante.

* El trabajo en grupo tradicional, como señalamos anteriormente, apunta a cumplir una tarea (como sea), mientras que el trabajo cooperativo valora el aporte y el avance de cada una/os de las/os integrantes del equipo (todas/os para una/o y una/o para todas/os). De allí que en el trabajo en grupo 'tradicional', sus integrantes prefieren un grupo homogéneo, mientras que en el trabajo cooperativo es preferible y más funcional el grupo 'heterogéneo', en el cual se definen claramente diferentes papeles a 'jugar' en el proceso de construcción de las oportunidades de aprendizajes de calidad: coordinador(a) – mediador(a), la o el que da seguimiento y controla la participación y fomenta su equidad, una persona que fomente la toma de acuerdos (conclusiones), el o la secretario/a, un(a) animador(a), un(a) observador(a),... por supuesto en equipos pequeños, varias funciones pueden ser asumidas por una sola persona.

Ya vemos que la construcción conjunta de oportunidades para un aprendizaje cooperativo (basado en un trabajo cooperativo por supuesto), necesita del trabajo en grupo, como forma de organización del proceso de aprendizaje, pero no de cualquier manera, menos de una forma tradicional. Necesita también de muchas otras características que permitirán apuntar hacia un trabajo, realmente cooperativo. Varias de estas características 'tocamos' en este artículo.

En tu trabajo, ¿cómo vamos? ¿qué hace falta? ¿qué podemos compartir?

4.2. Aprender a través de la investigación

LA INVESTIGACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES

INVESTIGAR PARA APRENDER A APRENDER A SER...

Domingo, 11 de marzo del 2007.
Herman Van de Velde

"La investigación en la construcción de aprendizajes" es el título de una ***Guía Metodológica***[20] que acaba de sacar a luz el Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica de Estelí, con el apoyo financiero de ADESO 'Las Segovias'.

Esta guía metodológica es el producto de un proceso de sistematización de una experiencia planificada, vivida, experienciada, reflexionada, criticada, re-construida y evaluada, valorada dentro del marco de los quehaceres educativos del Instituto Pre-Universitario 'Leonel Rugama R.', también de Estelí.

Esta guía rescata los elementos filosóficos, pedagógicos, metodológicos y didácticos que pueden ser retomados en otros procesos de construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje, integrantes de actitudes emprendedoras de calidad, en este mismo centro de estudio, así como en otros, del municipio, de la región, del país... y por qué no plantearlo, a nivel internacional.

En octubre del 2002, tuve la oportunidad de participar como expositor en el II Foro de Investigación, organizado por el CURN, la ECAGE (ahora 'UCATSE') y ADESO. El tema de la exposición era: la metodología de investigación como metodología para el aprendizaje. Me permito retomar y actualizar las ideas de ese entonces.

Como TESIS planteamos que un proceso participativo de investigación, bien orientado, facilita la construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje. Esta orientación no sólo es tarea del o de la facilitador(a), sino debe de construirse, también con el aporte de todas y todos.

Se mencionan en esta tesis dos componentes: Investigación – Aprendizaje. Ambos conceptos vienen con una explicación extra. En cuanto a la investigación se identifica que debe ser un *proceso participativo*, y en cuanto al aprendizaje se hace referencia a *oportunidades de aprendizaje*.

En nuestro sistema educativo, es importante constatar que existe una CONTRADICCIÓN ESENCIAL (de esencia) entre lo que – a mi parecer mal – se enfoca como 'enseñanza' y lo que debería de resultar de la misma, es decir el 'aprendizaje'. Una contradicción de esencia metodológica ya que el primer concepto (la enseñanza) en la gran mayoría de los casos es COLECTIVA, es decir dirigida hacia un grupo de personas, más o menos grande, mientras que el segundo (el aprendizaje) resulta de un proceso muy PERSONAL (interiorización), tal que podemos afirmar que '**tantas personas**, incluyendo el o la que está al frente, sea éste, docente o estudiante, que hay en el aula, **tantos aprendizajes** resultarán'.

[20] Esta guía metodológica se puede adquirir a un precio muy accesible en las oficinas del CICAP (713 13 33)

La falta de conciencia respecto a esta contradicción tiene muchas consecuencias. En un momento anterior lo expresamos literalmente así (SER – Una pedagogía concienciadora de poder compartido): "*Al observar un(a) niña/o de dos o tres años, sorprende su gran capacidad creativa. Después de unos años en la escuela, igual sorprende cómo esta capacidad, más bien, va desapareciendo. En la universidad, la falta de creatividad es uno de los más sentidos obstáculos para muchas/os estudiantes y docentes, muy pronunciados en el área de investigación, aunque igual 'frenante' (porque frena, amarra, limita, ...) en todas las áreas del S(ab)ER humano.*"

En el mismo documento decíamos: "*El ser es único, como sustantivo, como verbo, como expresión de una existencia social decidida.*

Es una integración con valor único dentro de lo universal. Sin embargo, en la educación formal, (casi) siempre partimos de un mismo objetivo para todas/os, utilizamos un mismo documento, presentamos los mismos ejercicios para todas/os, aplicamos los mismos exámenes para decidir SOBRE, sin embargo los resultados, las conclusiones serán diferentes por cada una/o de nosotras/os (docentes y estudiantes), el aprendizaje es particular, único para cada persona, se integra, de una manera única, al sistema de conocimientos y experiencias de cada una/o.

Muchas veces o casi siempre evaluamos de la misma manera a todas/os, entonces, este resultado no es objetivo ya que no tomamos en cuenta lo particular de cada persona, su subjetividad, su experiencia, sus conocimientos, su entorno, el contexto, etc. La evaluación más objetiva es aquella que retoma los elementos subjetivos, que toma en cuenta a la persona. La evaluación más objetiva es la subjetiva." Es la que valora el aprendizaje personal de cada una/o de las/os involucradas/os. Nos hace falta aprender a integrar constructivamente esta subjetividad en la construcción de nuestros aprendizajes.

El aprendizaje mencionado aquí y logrado de esta manera, resulta más, mucho más de una ACTITUD que de un montón de conocimientos que supuestamente unas/os tienen y otras/os no tienen. ¿En qué consiste esta actitud?

. **Constructivista**: todo aprendizaje es un constructo histórico – social, sin acabar nunca

. **Sistémica y holista**: todo conocimiento es un constructo global, engloba e interrelaciona, es una compleja complejidad, es "el arte, la ciencia y la tecnología de facilitar el aprendizaje de los conocimientos y destrezas necesarios para lograr una CO-EVOLUCIÓN SISTÉMICA y una mejor calidad de vida" (Brenson, 1996).

. **Investigativa**: pensamiento, sentimiento y conducta basados en una profunda 'curiosidad' por descubrir – y de hecho hacerlo sostenidamente y con mucha perseverancia - el fondo de las cosas… 'unas ganas de comprender las cosas y los fenómenos'…

En este proceso el o la docente se convierte en FACILITADOR de un proceso de construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje, en el cual la responsabilidad es compartida, igual en la construcción del proceso, como en sus resultados (todas/os aprendemos).

Tenemos aquí todo lo que nos puede facilitar un proceso PARTICIPATIVO de INVESTIGACIÓN. Estoy convencido que un proceso participativo de investigación es una de las metodologías más

adecuadas a los requisitos del aprendizaje anteriormente expuestos: *Una INVESTIGACIÓN FACILITADORA de procesos de construcción de OPORTUNIDADES de APRENDIZAJE*.

Al plantear y concebir una investigación como un proceso que se lleva a cabo con el propósito de crear, de construir oportunidades de aprendizaje, dentro o fuera de un aula de clase, tienen que cumplirse algunas condiciones. Es responsabilidad del o de la docente – a mi parecer – contribuir sustancialmente, junto a las y los demás, a la creación de éstas, ya que no necesariamente están dadas desde el inicio. Un paso importante en este proceso es la ***negociación y conceptualización***.

La negociación y la conceptualización constituyen la primera fase de todo proceso investigativo y siguen dándose durante todo el proceso, hasta llegar a un producto final. Es aquí donde el o la docente y sus estudiantes deciden en conjunto el punto de partida (el problema, la contradicción, la dificultad identificada) para llevar a cabo el proceso de investigación. Al lograr con éxito este primer paso, el resultado será un grupo (incluyendo estudiantes y docente) MUY MOTIVADO para emprender la actividad investigativa. Me refiero a una motivación intrínseca (por el proceso y el posible resultado a obtener con el mismo, por lo que se va a aprender), no una motivación en función de la nota o el diploma que entregarán después.

Además de lo anterior, al planificar el proceso investigativo con el propósito explícito de construir oportunidades de aprendizaje, habrá que tomar en cuenta otras PREMISAS:

. La investigación científica es **una actividad SOCIAL**, no la realiza una sola persona. Es un trabajo de equipo, de relacionarse, de comunicarse, de comprender, de empatía, de aprender una/o entre otras/os.

. **No hay recetas** en investigación (no hay algoritmos, sino sólo heurísticas). NO HAY SABELOTODO. El camino a andar en una investigación, se construye, en conjunto.

. En nuestro quehacer relacionado debemos expresar **una disposición y voluntad de perfeccionar** CREATIVA y SISTEMÁTICAMENTE sus métodos y técnicas de investigación.

. La investigación es una **actividad inherente al ser humano**, que consiste en la búsqueda creativa y sistemática de datos, cuya interpretación permite dar respuesta a un problema identificado. Por lo mismo es el método de excelencia para facilitar procesos de aprendizaje.

. La investigación **implica un intercambio** (aprendizaje) permanente de CAPACIDADES y HABILIDADES, facilitando y acompañando procesos cuyas/os autora/es son las mismas personas involucradas en el proceso.

. La investigación es un proceso de **experienciación** que implica **concienciación**, y por consiguiente APRENDIZAJE.

. En la investigación tiene su importancia el **producto**, así como también la tiene el PROCESO, dos componentes inseparables. Del **proceso** (sistematicidad), depende, mayoritariamente el grado de cientificidad de la investigación, y en consecuencia la validez del PRODUCTO, incluyendo el APRENDIZAJE.

Investigar es CREAR, CRECER, CREER, PODER, investigar es APRENDER.

Aprender a investigar es aprender a aprender a ser… definitivamente:

La participación activa en un proceso de investigación constituye indudablemente una de las mejoras formas para contribuir efectivamente en la construcción de oportunidades de aprendizaje – cualquiera que sea el nivel educativo.

Ni lo dudo que la decisión a atrevernos a emprender un proceso donde la investigación colectiva se convierta en la metodología básica para el aprendizaje, estará más cerca con una guía metodológica, como la diseñada por el CICAP, a nuestra disposición.

Está hecha la invitación. ¿Qué hacemos?

4.3. Aprendizaje basado en Problemas, Proyectos _ Aprendizaje Global

A. Aprendizaje basado en Problemas

http://breteleando.blogspot.com/2005/12/aprendizaje-basado-en-problemas-e.html

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS E INTERNET COMO SU SOPORTE TECNOLÓGICO

Luis Bretel
Diciembre 2005

De todas las experiencias educativas que me ha tocado asesorar y acompañar, sin duda la más gratificante es la de: "APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (AbP) Y EL USO DE INTERNET COMO SU SOPORTE TECNOLÓGICO", que acompañé a lo largo de todo este año 2005 y que se realizó en el Colegio San Ignacio de Loyola de Piura.

La magnitud del reto enfrentado, la envidiable calidad de los docentes que la condujeron y la asombrosa respuesta de los estudiantes involucrados, me obligan a afirmar lo anterior.

Antes de describir los detalles de la experiencia es importante enumerar y describir muy brevemente las razones que la motivaron:

1. La **obsolescencia de nuestro sistema educativo**. Educar en medio del "diluvio comunicacional" en el que nos ha tocado vivir, exige de nosotros la temeridad de lanzarnos al agua, atrevernos a nadar y enseñar a nadar. Es absurdo que la educación siga enseñando a caminar cuando esto ya no es ni será nunca más posible. No podemos seguir sosteniendo ni remendando más un sistema educativo no sólo raído sino obsoleto era necesario atreverse a pensar y a hacer educación de una manera radicalmente distinta.
2. Las **características de los adolescentes de hoy**. No sólo la época, el vertiginoso ritmo de generación de nueva información y conocimiento nos exige una nueva manera de hacer educación; sino que ya no tenemos ni tendremos más en las aulas a los estudiantes del pasado. Los niños y adolescentes de hoy son tan distintos a nosotros los adultos que ya resulta absurdo pretender educarlos como nos educaron a nosotros.

3. La **necesidad de incorporar seria y realmente las tecnologías de la información y la comunicación en la tarea educativa**. Son muy pocas, tanto que se las podría contar fácilmente con los dedos, las instituciones educativas peruanas en las que las TIC han sido incorporadas en la vida académica cotidiana como la valiosísima herramienta, para el acceso a la información y el aprendizaje, que realmente son. Era indispensable y urgente demostrar no solo que su aporte en el aprendizaje de los jóvenes de hoy es incalculable, sino que tampoco se requieren enormes cantidades de recursos para lograrlo.

Pero, ¿en qué consistió la experiencia realizada en el Colegio San Ignacio de Loyola? Básicamente en organizar, el currículo y el proceso de aprendizaje, en la lógica del Aprendizaje Basado en Problemas, incorporando las TIC, particularmente el Internet, como fuente fundamental de información y como herramienta para la producción de conocimientos.

- Un primer paso fue la decisión de realizar la experiencia en 3° de secundaria.
- El segundo gran paso fue la selección adecuada de los docentes que participarían en la experiencia que no sólo aceptaron gustosos, sino que se comprometieron con ella de forma inimaginable.
- El tercero fue la participación de los héroes anteriores de la historia en un taller de capacitación en Aprendizaje Basado en Problemas, organizado por MAGISPUCP, realizado en Lima en enero del 2005.

Desde allí se tomaron importantes decisiones:

- Fusionar las áreas de Matemáticas, Comunicación, Ciencias Sociales, Persona, Familia y Relaciones Humanas, Ciencia, Tecnología y Ambiente y Educación para el Trabajo. El objetivo era lograr que los estudiantes aprendan los contenidos disciplinares significativamente, a partir de la búsqueda de la compresión y la solución de problemas reales. Y la realidad no es disciplinar.
- Desechar los textos escolares: porque no permiten la aproximación de los estudiantes con el conocimiento y la ciencia, ya que se los presentan fragmentados, exageradamente simplificados y totalmente descontextualizados; y porque se han convertido en un real impedimento para el desarrollo de las habilidades de compresión lectora y de procesamiento de la información.
- Incorporar Internet como la fuente principal de información.
- Diseñar procesos de aprendizaje centrados en los estudiantes y no en las disciplinas. Que permitan el aprendizaje contextualizado y pertinente, al buscar solucionar problemas reales y entender el sentido y el valor de cada nueva información respecto a la comprensión del mundo y sus problemas.
- Incorporar la computadora y las herramientas de Internet como medios eficaces para la producción y la comunicación del conocimiento.
- Incorporar sin falsos temores lo mejor del aprendizaje cooperativo.

- Diseñar un sistema de evaluación que no sólo cumpla con las condiciones que debiera cumplir todo sistema eficaz de evaluación de los aprendizajes que los promueva y no sólo los califique.
- Hacer de los docentes reales facilitadores de los aprendizajes de los estudiantes y ya no transmisores de información.

A lo largo del año, desde marzo hasta diciembre, de lunes a viernes y desde las 7:30 de la mañana hasta las 12:30 del día, los 80 alumnos de 3° de secundaria del Colegio San Ignacio de Loyola de Piura, organizados en grupos de 4 y en parejas, trabajaron arduamente, formulándose interrogantes, investigando, sistematizando información y produciendo alternativas, para dar solución a 22 retos:

1. Usos y recursos de la Internet en la educación
2. ¿Cómo enfrentar el pandillaje juvenil?
3. Los mitos y verdades acerca de la sexualidad
4. Construcción de un teodolito casero
5. Evolución de la moneda y su trascendencia en la economía actual
6. ¿Cómo fabricar yogurt?
7. Una mirada al pasado virreynal
8. Fabriquemos queso
9. Compuestos químicos en el yogurt y el queso
10. Enseñando polinomios
11. Presencia de la Iglesia Católica durante el Virreinato
12. Jugando con el álgebra
13. Elaborando lejía
14. Aprendamos a resumir
15. Estados Unidos, la primera potencia mundial: Su génesis
16. Aprendamos a escribir cuentos
17. Aprendamos html
18. Conozcamos “El ingenioso Don Quijote de la Mancha”: Una manera de actualizarlo
19. De Piura a Sechura
20. Majaz: ¿Un acierto o un error más?
21. La cometa y mis aprendizajes
22. Evaluemos nuestra experiencia

Sus investigaciones eran registradas en un blog y la colección completa de todos los blogs producidos a lo largo del año muestran no soólo la profundidad que fueron cobrando sus investigaciones, sino la pericia que iban adquiriendo en el manejo de la herramienta y, sobre todo, en su comprensión de la información y su habilidad para sistematizarla.

B. Aprendizaje basado en Proyectos – aprendizaje global

Traducción de EDUTEKA del Capítulo 1 del libro "Global Project-Based, Learning with Technology" escrito por Kiyomi Hutchings y Mark Standley , y publicado por Visions Technology in Education. http://www.toolsforteachers.com

"La verdadera revolución de la tecnología consiste en ayudar a nuestros estudiantes a que construyan relaciones que acrecienten su comprensión de quiénes son en el planeta. La mayor importancia del uso de la tecnología es validar la importancia que tienen los estudiantes como contribuyentes clave para sus comunidades en la solución de problemas reales"

Alan November, educador.

El Aprendizaje por Proyectos (ApP, también se dice AbP) es, tanto una metodología de instrucción, como una estrategia utilizada en por el mundo de los negocios y, además, un capítulo amplio dentro del universo de la pedagogía educativa. Por lo general, los docentes y estudiantes que utilizan esta metodología realizan trabajos en grupo y lo hacen sobre temas que ellos mismos escogen porque les interesan. La clave para el éxito con el ApP es, por una parte, posibilitar que los estudiantes se involucren en actividades auténticas y, por la otra, construir nuevo conocimiento en base al que ya poseen y profundizar en el aprendizaje mediante el hacer parte de un equipo.

El Aprendizaje por Proyectos Globales (ApPG) utiliza el Aprendizaje por Proyectos (ApP) como fundamento. El ApPG implica constituir equipos conformados por personas con diferentes bagajes, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos auténticos, solucionar problemas y construir relaciones entre socios globales.

Para que el equipo sea efectivo, el ApPG tiene varios requerimientos, por ejemplo, traductores. Sin embargo, hemos aprendido que esas diferencias ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y ayudan a preparar a los estudiantes para trabajar en un ambiente y una economía diversos y globales. Al parecer, el ApPG ofrece a los miembros del equipo una forma práctica para "*.... pensar en forma global y actuar de manera local*".

A continuación listamos algunas de las razones para trabajar con ApPG.

10 POSIBLES RAZONES / OBJETIVOS PARA REALIZAR APRENDIZAJE POR PROYECTOS GLOBALES (ApPG)

1. Crear una conciencia global sobre otras culturas, lenguas y personas.
2. Promover, específicamente, la comprensión de culturas, lenguas y pueblos diferentes.
3. Desarrollar empatía por personas de otros países.
4. Desarrollar relaciones de trabajo con personas de diversas culturas.
5. Promover la expansión del uso de ApPG a nivel global para poder realizar proyectos con metas más ambiciosas.
6. Aprender nuevas habilidades mediante aplicaciones internacionales de las Tecnologías de la Información (TIC).

7. Incrementar entre estudiantes, docentes, padres y comunidades, el alfabetismo global.
8. Mejorar tanto las relaciones como el comercio global.
9. Mejorar las condiciones de vida de los miembros de la comunidad mediante la realización de proyectos conjuntos.
10. Promover el logro de varios objetivos en forma simultánea (ecosistemas saludables, relaciones mundiales pacíficas, etc.).

Los equipos que trabajan con ApPG aprenden a valorar las diferencias al escuchar las traducciones y trabajar conjuntamente utilizando diferentes estrategias para la solución de problemas y poniendo en práctica diferentes formas de pensar.

Las TIC ofrecen a los equipos de ApPG una importante variedad de herramientas que ayudan a superar barreras de lenguaje, de distancia y de horarios. Tecnologías tales como sitios Web, videoconferencias y correo electrónico permiten a los equipos realizar el trabajo que deben llevar a cabo . Estos grupos necesitan entender y usar las TIC no por usarlas, sino para lograr más, construir mejores relaciones de trabajo y acrecentar su comunidad de aprendizaje. Las TIC se pueden convertir en herramientas para construir puentes entre las personas, así ellas estén a dos metros o a dos mil kilómetros de distancia.

Detengámonos ahora en algunas de las ventajas que ofrece el ApPG. Se debe tener en cuenta que estas ventajas no se refieren solamente a los beneficios educativos del ApPG sino a esa característica única de ofrecer a los estudiantes una herramienta y una metodología para aprender cosas nuevas de manera eficaz.

En cierta forma, las ventajas del ApPG se derivan de que las barreras para la comunicación y para el establecimiento de relaciones son muy altas. Por este motivo, los docentes deben evaluar en forma realista la dificultad o el tamaño de esas barreras para saber hasta dónde pueden llegar los estudiantes en estos dos campos. Muchas veces las mayores lecciones se aprenden superando grandes dificultades.

VENTAJAS

- Muestra como las diferencias entre lenguas o idiomas pueden convertirse en herramienta de aprendizaje.
- Permite que los estudiantes piensen y actúen por fuera de los parámetros educativos de su país.
- Ofrece una manera práctica de enseñar en las escuelas el valor de la diversidad.
- Suministra a los docentes una herramienta para que estudiantes diversos trabajen juntos.
- Ofrece un modelo para involucrar en proyectos de la escuela a los padres y a los miembros de la comunidad que hablan otras lenguas..
- Estimula el crecimiento emocional, intelectual y personal mediante experiencias directas con otras culturas.
- Ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender diferentes técnicas para la solución de problemas.

- Ofrece modelos que permiten incorporar estrategias de pensamiento globales e interculturales.
- Prepara a los estudiantes para el alfabetismo global.
- Establece el reto de lograr que una tecnología basada en la Red funcione internacionalmente.
- Pone a los estudiantes a cargo de su propia comprensión de las perspectivas globales.
- Ofrece a los estudiantes la posibilidad de llevar a la acción sus deseos a favor de la paz mundial o las relaciones internacionales.
- Construye puentes entre diversos grupos culturales o lingüísticos dentro de una comunidad.

No vamos a decir que las actividades con ApPG siempre van a ser fáciles o exitosas pues las barreras de tiempo, idioma y distancia son bastante difíciles de superar.

El trabajo mediante el Aprendizaje por Proyectos (ApP) es complicado y requiere perseverancia y apoyo, tanto de la administración como de los padres. Agregarle la dimensión de lo Global no simplifica el problema, pero más bien, le adiciona el componente de disponer de nuevas oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

Por las razones expuestas incluimos también algunas desventajas:

DESVENTAJAS

- Requiere trabajo adicional para superar las diferencias en el idioma.
- Las barreras impuestas por la distancia pueden redundar en aumento de costos.
- Manejar las diferencias horarias para comunicarse entre los equipos participantes en el ApPG puede ser difícil.
- Se requiere tiempo y paciencia para permanecer abierto a ideas y opiniones diversas.
- Las diferencias entre culturas generan malentendidos no intencionales.
- No siempre es natural o cómodo actuar de manera especial para llevar a cabo proyectos globales.
- Puede darse el caso de tener que sobreponerse a actitudes xenófobas por parte de la administración o la comunidad.
- Las leyes de otros países pueden requerir cuidado especial para no poner en riesgo a los estudiantes
- La conexión entre países vía telefónica o por sistemas tecnológicos puede ser difícil.

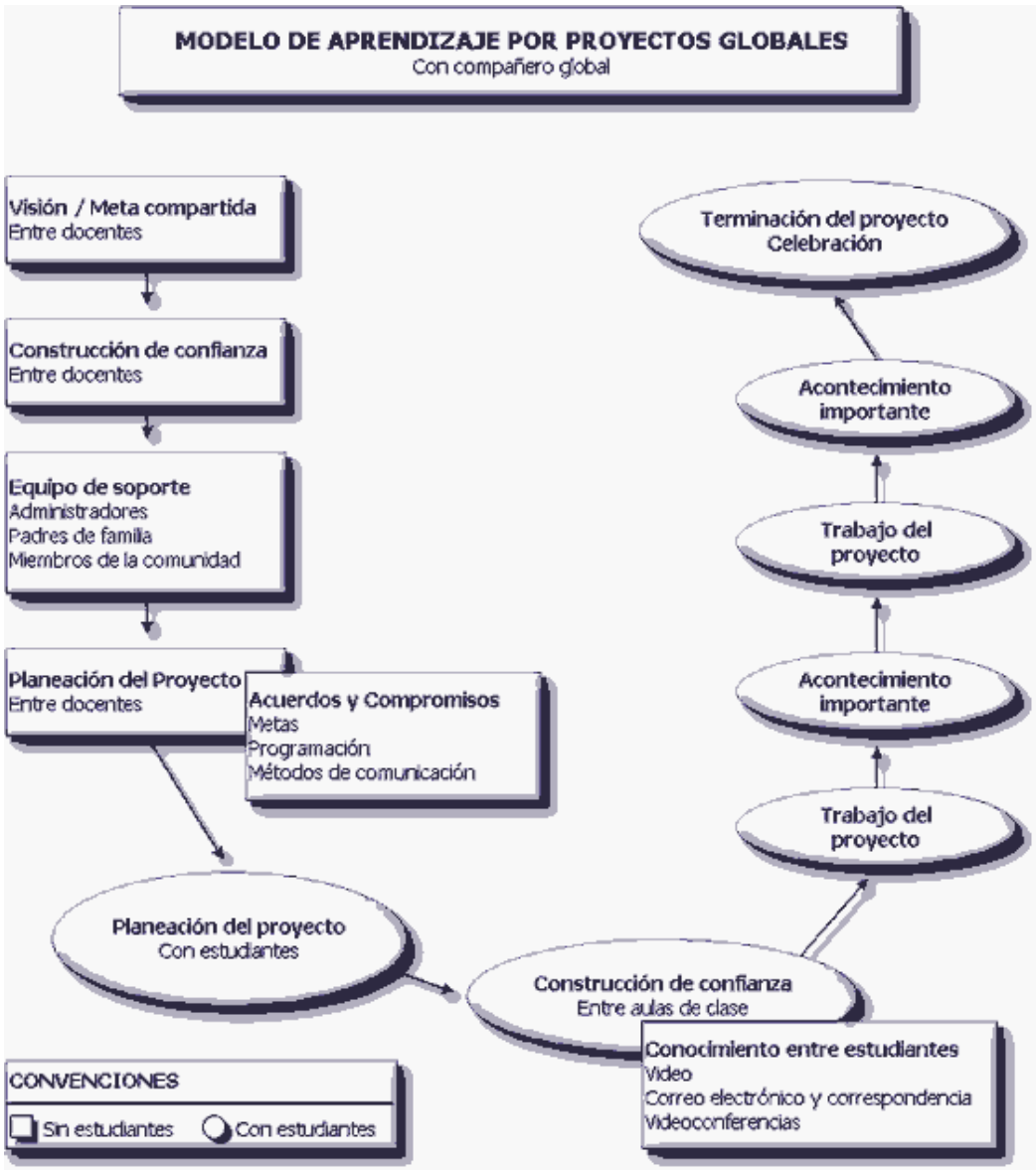
Pero el Aprendizaje por Proyectos Globales (ApPG) tiene mucho que ofrecer a escuelas y comunidades interesadas en apoyarse en las ventajas que ofrece en la tarea de preparar estudiantes para que se conviertan en alfabetas globales.

Los tres ejes principales del ApPG incluyen: relaciones, comunicación y aprendizaje centrado en el estudiante. A medida que docentes y estudiantes interactúan para planear y trabajar con personas de otros idiomas y culturas, aprenden a desarrollar relaciones sin importar lo diferentes que sean sus experiencias previas.

Estas relaciones se basan en confianza, esfuerzo conjunto y comunicación. Cuando se trabaja en ApPG con equipos de estudiantes, están incluidas sensibilidades interculturales y habilidades de lenguaje, que típicamente no se requieren en el Aprendizaje por Proyectos.

Estos requerimientos, tanto en construcción de relaciones y comunicaciones, como en las TIC utilizadas como herramientas de conexión, suministran a los estudiantes un conjunto único de experiencias de aprendizaje. Además, estas deben ser auténticas o reales para el estudiante e intrínsecamente motivadoras.

Estamos convencidos del potencial que tiene el ApPG que, además de tener sus raíces en el ApP, crea nuevas oportunidades para enseñar el valor de la diversidad y desarrolla en los estudiantes habilidades de alfabetismo global en una economía y una sociedad cada vez más globalizadas.



Este modelo muestra el proceso de proyecto efectivo con un compañero global. Los actores principales en los rectángulos del lado izquierdo son los docentes (y personas de la comunidad). No se involucran los estudiantes durante este tiempo. Los círculos indican actividades centradas en los estudiantes.

Estas son las habilidades que pueden desarrollar los estudiantes en el proceso de ApPG. ApPG es fuerte tanto en aprendizaje por equipos como en aprendizaje centrado en el estudiante y direccionado por este. . Estas habilidades se identifican en base a trabajos / tareas que realizan los estudiantes como miembros del equipo. Todas las habilidades se interrelacionan. Los estudiantes utilizan diferentes habilidades según lo requiera cada tarea.

Podemos esperar que los estudiantes mejoren las actitudes arriba descritas durante el desarrollo del proyecto y mediante el trabajo con los otros miembros de su equipo y los participantes globales. El ApPG ayuda a los estudiantes a crecer como ciudadanos globales responsables.

5. Perfil de un(a) facilitador(a)

En este capítulo se abordarán varios aspectos relacionados con la función facilitadora. En primer lugar se hace referencia a las condiciones para una facilitación efectiva. Posteriormente se presenta un posible perfil de un(a) facilitador(a). Y para cerrar se hace mención a las funciones a cumplir en la facilitación de procesos de aprendizaje.

5.1. Condiciones para una facilitación efectiva

Son muchas las condiciones que puedan 'facilitar la facilitación'... la mayoría de ellas, hasta que son particulares según el contexto en que se desarrolla la facilitación. Sin embargo, podemos identificar algunas que siempre, en mayor o menor medida, inciden.

Entre éstas tenemos:

**** AUTOESTIMA en el o la facilitador(a)***

. Autoestima: El tener una buena autoestima es la base de una vida productiva y feliz. AUTOESTIMA es el sentimiento de aceptación, de aprecio y de respeto hacia mi propio SER, que nace de mi AUTOIMAGEN REALISTA.

. Auto-imagen: Se refiere a la imagen que tengo de mi misma/o o a la forma como me percibo. Esta auto-imagen puede ser real o no. Si no es real, puede ser que se valore demasiado los defectos y muy poco las cualidades. O puede ser que se exageran sus cualidades y no se reconocen sus defectos.

. Razones que me impiden tener una autoestima realista:

- no reconocer mis cualidades
- sobreestimar las cualidades que tengo
- creer que ya tengo cualidades que aún no he desarrollado
- no reconocer mis fallas y puntos débiles
- exagerar mis fallas
- creer que tengo fallas que realmente no lo son.

. Pasos para lograr una autoestima realista:

1. Conocerme
2. Valorar lo que soy
3. Respetar lo que hago y lo que tengo (comportarme de acuerdo a mis necesidades y valores propios, sin atropellar a las y los demás)
4. Reafirmarme (afirmar lo positivo que hay en mí y no permitir que las opiniones de otras y otros afecten mi seguridad y mi confianza), sin denigrar a las y los demás.

**** SER RESPONSABLE***

. Responsabilidad: nuestra habilidad para responder. Está muy relacionado con la habilidad y voluntad para prever y asumir las consecuencias de nuestras acciones.

. Ser responsable es elegir responsablemente (activamente), reconociendo tu PODER de elección, tomando tus propias decisiones, asumiendo las consecuencias y siendo PROTAGONISTA de tu vida, en la buena y en la mala, ante situaciones difíciles, ante las y los demás,…

. Una persona responsable:

- emplea su energía en las cosas que sí puede cambiar
- reconoce que muchas cosas que afectan su vida dependen de sus elecciones
- sabe que algunas cosas son mejores que otras y no permite que lo negativo supere lo positivo
- obtiene resultados más satisfactorios porque él mismo o ella misma los propicia.

Les invitamos a reflexionar críticamente el siguiente pensamiento y relacionar la esencia de su mensaje con 'facilitación'…

… "No han de ser la General Motors y la IBM quienes tendrán la gentileza de levantar en lugar de nosotras/os las viejas banderas de unidad y emancipación caídas en la pelea, ni han de ser los traidores contemporáneos quienes realicen, hoy, la rendición de las/os héroes ayer traicionadas/os. **Es mucha la podredumbre para la reconstrucción de América Latina. Las/os despojadas/os, las/os humilladas/os, las/os malditas/os, tienen, ellas/os sí, en sus manos, la tarea.** La causa nacional Latinoamericana es, ante todo, una causa social: para que América Latina pueda nacer de nuevo, habrá que empezar por derribar a sus dueños país por país. Se abren tiempos de rebelión y de cambio. **Hay quienes creen que el destino descansa en la rodilla de los dioses, pero la verdad, es que trabaja como un desafío candente, sobre la conciencia de las personas".**

**** SER FLEXIBLE y CREATIVO***

. Ser flexible: se basa en la conciencia de que siempre hay muchos diferentes puntos de vista, que siempre yo percibo mi realidad, como también otras/os perciben su realidad. ¿ejemplos?

. Ser flexible es la herramienta básica para la creatividad… no ser cuadrada/o...

. La creatividad es inherente al ser humano y se aplica diariamente al tener que decidir sobre:

- cómo vestirme hoy
- cómo resolver lo de la comida hoy
- a quién voy a ver y no voy a ver en un día libre
- …
-

. A veces nos ponemos TRABAS a la creatividad:

- al criticar las ideas antes de analizar y probarlas
- por temor para salir de los límites (ejercicio de los palillos y los cuatro triángulos iguales, de los 9 puntos)
- al sentir miedo a hacer el ridículo
- al no creer en nuestra capacidad

**** CAPACIDAD COMUNICATIVA***

. La comunicación efectiva es de doble vía, donde haya intercambio de roles de 'receptor' y de 'transmisor' y además haya 'retroalimentación' de acuerdo a la interpretación de lo transmitido, lo que conlleva a un intercambio de ideas.

. La comunicación efectiva depende de nuestras destrezas para acordar el significado de los símbolos que usamos.

. La comunicación efectiva implica:

- Saber escuchar: atender a lo que el o la otra/o quiere decirnos con sus palabras, tono de voz y gestos, teniendo en cuenta la parte de la razón que tiene o que podría tener. Esto implica no siempre querer hablar primero, no estar desinteresada/o, no estar distraída/o, no juzgar, no querer contradecir todo el tiempo,… implica capacidad de empatía.
- Saber comprobar tus interpretaciones de una manera agradable
- Saber preguntar para aclarar dudas
- Saber reconocer positivamente (adiós a la condena de las personas como tal, dejémoslo con criticar positiva o negativamente actuaciones particulares, además reconozcamos más bien lo positivo en la esencia de las personas). Una buena regla es: "elogiar a la persona, no sólo a la conducta… corregir la conducta, no a la persona." (excluir de nuestro vocabulario definitivamente palabras como 'malcriada/o', 'maleducada/o', 'pendeja/o', 'payasa/o', 'estúpida/o', 'cabrón',…. Además si alguien fue malcriada/o, ¿quién tendrá la culpa?, ¿quién crió mal?
- Saber expresar sentimientos: tenemos que construir conciencia de que 'nadie me hace sentir mal ni bien, ni yo puedo hacer sentir bien o mal a nadie', cada una/o es dueña/o de sus sentimientos y la forma cómo los expresa es a la vez su responsabilidad. Para expresar un sentimiento, lo mejor es primero reconocerlo, sentirlo y hasta después (conscientemente) expresarlo sin agredir o culpar a otras personas.

**** APRENDER y PRACTICAR LA SOLIDARIDAD***

. Solidaridad NO es tan sólo un acto compasivo ante una desgracia momentánea, sino… es una actitud coherente ante la vida diaria.

. La solidaridad nos permite crecer y vivir en armonía. La solidaridad NO es altruismo, solidaridad es sentirse bien (con esto una/o gana) cuando también otras/os se sienten bien (también ellas/os ganan). Esta relación de ganar / ganar es donde:

- cada una/o aporta lo mejor de sí misma/o
- cada una/o valora y respeta al o a la otra/o
- de las dos partes haya flexibilidad para llegar a un acuerdo
- se facilita el logro de propósitos comunes

(Adaptado de 'Claves para el trabajador triunfador – Manual del Facilitador – Módulo de Transmisión' – Fundación Neo-Humanista)

<u>Invitación a la REFLEXIÓN CRÍTICA</u>

Después de analizar lo planteado, ¿cómo define el concepto de 'aprendizaje'?
¿Qué condiciones mínimas deben darse para que haya un proceso de aprendizaje?
¿Cuál es el papel de un(a) facilitador(a) ante el reto de contribuir a la construcción de una oportunidad de aprendizaje?
Otras observaciones críticas en cuanto a las ideas expresadas en este capítulo:

5.2. Perfil de un(a) facilitador(a)

Difícilmente podemos hablar de '**el**' perfil de un(a) facilitador(a). ¿Quién tendrá la última palabra? Sin embargo tiene que ser posible indicar rasgos, características de una persona que, posiblemente, le 'faciliten' ser un(a) buen(a) facilitador(a). Pero, ¿qué significa 'buen(a)' en este caso? Está lanzada la inquietud, le toca a cada una/o construir una respuesta, desde la experiencia acumulada, desde los aportes a compartir,… El siguiente texto sólo pretende ofertar un aporte más, totalmente abierto a la discusión y reflexión crítica.

CARACTERÍSTICAS DE UN(A) FACILITADOR(A)

- IDEAS IN-(O 'NI')-COMPLETAS, A ADECUAR Y SEGUIR CONSTRUYENDO - [21]

Herman Van de Velde, Abril 2004.

¿Cuál es la MISIÓN de un(a) facilitador(a)?

Buscar ('construir caminos') cómo contribuir, con sus conocimientos, destrezas (conductas) y energías (sentimientos), a que las personas (SERes humanos) y las sociedades no-anónimas (incluyendo los sistemas sociales – políticos – económicos) logren seguir construyéndose ('desarrollarse' se dice normalmente) para el aprovechamiento positivo mutuo (no somos islas, ya que en todo sentido nos influimos, entonces mejor 'nos aprovechamos'), trabajando juntas/os en paz, andando por y haciendo caminos hacia un bienSER que necesariamente incluye y supera el bienESTAR.

¿CÓMO cumplir esta misión?

Facilitando procesos de 'Auto-construcción Psico-Social Integral', con metodologías contextualizadas basadas en una visión del SER humano realizado, productivo, satisfecho – insatisfecho, que aporta constructivamente sus talentos para su propio desarrollo, él de su familia, de su trabajo, su comunidad, la sociedad y el mundo.

¿Algún principio básico?

El núcleo de toda construcción social es la PERSONA, como SER SOCIAL, ya que 'la persona es, porque si no fuera, no sería persona'. Además, en esencia es SOCIAL.

La familia, tradicionalmente, considerada como el núcleo ya es una primera sociedad (no – depende del caso) anónima.

Los VALORES que caracterizan a un(a) facilitador(a) podrían SER:

- ✓ RESPETO 1: aceptar el derecho de auto-construcción (auto-determinación) de cada ser humano y sistema social.

[21] Adaptación **personal** de una adaptación realizada por profesionales de la Fundación Neo-Humanista, con base en el Credo Internacional del Desarrollo de Sistemas Humanos y Organizacionales de la ODN (Organizacional Development Network)

- ✓ RESPETO 2: estar consciente del derecho de cada ser humano y sistema social de disponer de medios y condiciones ne(cesarias)-po(sibles)-de(seables)s ('nepode' = la construcción propia de lo alcanzable, considerando lo necesario, lo posible y lo deseable – un reto permanente para cada una/o de nosotras/os en nuestra vida).
- ✓ AUTONOMÍA: concienciación de todas las opciones reales y escoger libremente.
- ✓ JUSTICIA: aplicar con equidad todos los derechos humanos fundamentales.
- ✓ HONESTIDAD: autenticidad, asertividad, transparencia y congruencia.
- ✓ EMPODERAMIENTO: construir un poder positivo y las capacidades propias, así como disponerse íntegramente para que también las/os demás lo hagan.
- ✓ ACEPTACIÓN: del hecho que otras/os también se desarrollen más allá de mis propias cualidades.
- ✓ FLEXIBILIDAD: valorar la espontaneidad, la creatividad y la diversidad.
- ✓ CREATIVIDAD: búsqueda activa de lo 'alternativo', sin miedo al cambio y de la adecuación.
- ✓ CULTURA DE CALIDAD: buscar activamente en todo lo que se hace la excelencia personal, inter-personal y grupal, mediante la pertinencia, la eficiencia y la eficacia.
- ✓ PARTICIPACIÓN: aportar y facilitar el aporte, sin desestimar la capacidad de cada persona, a la sinergia interpersonal y grupal.
- ✓ SOLIDARIDAD: comprender (empatía), cooperar y co-evolucionar juntas/os.
- ✓ ARMONÍA: consigo misma/o, con y entre las/os demás y con la naturaleza.
- ✓ …

En RESUMEN: La facilitación es una ACTITUD ante la vida (ante mí, ante las/os demás SERes, ante la naturaleza), es SENTIR, es PENSAR, es ACTUAR, es QUERER, es SABER HACER.

Esta ACTITUD, para que resulte en una FACILITACIÓN EFECTIVA, también requiere de 5 niveles de responsabilidad personal:

1. RESPONSABILIDAD CONMIGO MISMA/O: Auto-preparación para todo, vivir con integridad, buscando continuamente mi propio empoderamiento, la pro-actividad de mis acciones y la construcción 'de MÍ' de manera integral.
2. RESPONSABILIDAD COMO PROFESIONAL: Construir y mantener una alto grado de actualización, desarrollando actividades profesionales dentro de los límites éticos del contexto.

3. RESPONSABILIDAD CON LA GENTE: Mantener como prioridad su bienSER, conjugando los intereses personales y sociales.
4. RESPONSABILIDAD CON COLEGAS: Contribuir al desarrollo profesional de compañeras/os de tarea (incluye estudiantes y educandos en general), compartiendo mis experiencias.
5. RESPONSABILIDAD SOCIAL: Sopesar el impacto de mis acciones, sea por comisión o por omisión, sobre el bienSER, no sólo del sistema 'grupo meta', sino también sobre los demás sistemas sociopolíticos, culturales y ecológicos.

Dentro de un posible perfil de un(a) facilitador(a) juega, sin duda, una importancia fundamental su '**capacidad de escucha'**. He aquí algunas observaciones al respecto:

Escuchar es un proceso que implica **atender, entender, rememorar, analizar de una manera crítica y responder de un modo simpatizante**. El escuchar de una manera eficaz es esencial para una comunicación competente.

ATENDER, es el proceso de seleccionar las ondas de sonido que procesamos de manera consciente. Podemos aumentar la eficacia de nuestra atención al 1) prepararnos para escuchar, 2) realizar completo el cambio de orador(a) a escuchante, 3) oír a una persona antes de reaccionar y 4) ajustar nuestra atención a los objetivos que hay que escuchar de la situación.

ENTENDER, es el proceso de descifrar un mensaje al asignarle sentido al mismo. Entender requiere de empatía, de identificarse intelectualmente o experimentar de manera indirecta los sentimientos, pensamientos o actitudes del otro/a.

Podemos incrementar nuestra capacidad de empatizar por medio del interés y la concentración. Una clave para entender es practicar un oído activo: busque o elabore una organización para la información, haga preguntas y emita paráfrasis.

REMEMORAR, es el proceso de almacenar significados que se percibieron para que puedan recordarse después. La rememoración se amplía al ensayar la información, al buscar y almacenar la información en un patrón de organización, que agrupe la información para que sea más fácil de recordar y, cuando sea factible, tomar nota.

ANALIZAR DE MANERA CRÍTICA, es el proceso de separar el hecho de la inferencia y juzgar la validez de las inferencias efectuadas. Un hecho es una declaración comprobable; una inferencia es una conclusión que salió de los hechos. Usted escucha de manera crítica cuando pregunta: 1) si la inferencia se apoya en declaraciones 'objetivamente' significativas, 2) si la afirmación de razonamiento que muestra la relación entre el soporte y la inferencia tiene sentido, y 3) si existe cualquier otra información conocida que disminuya la calidad de la inferencia.

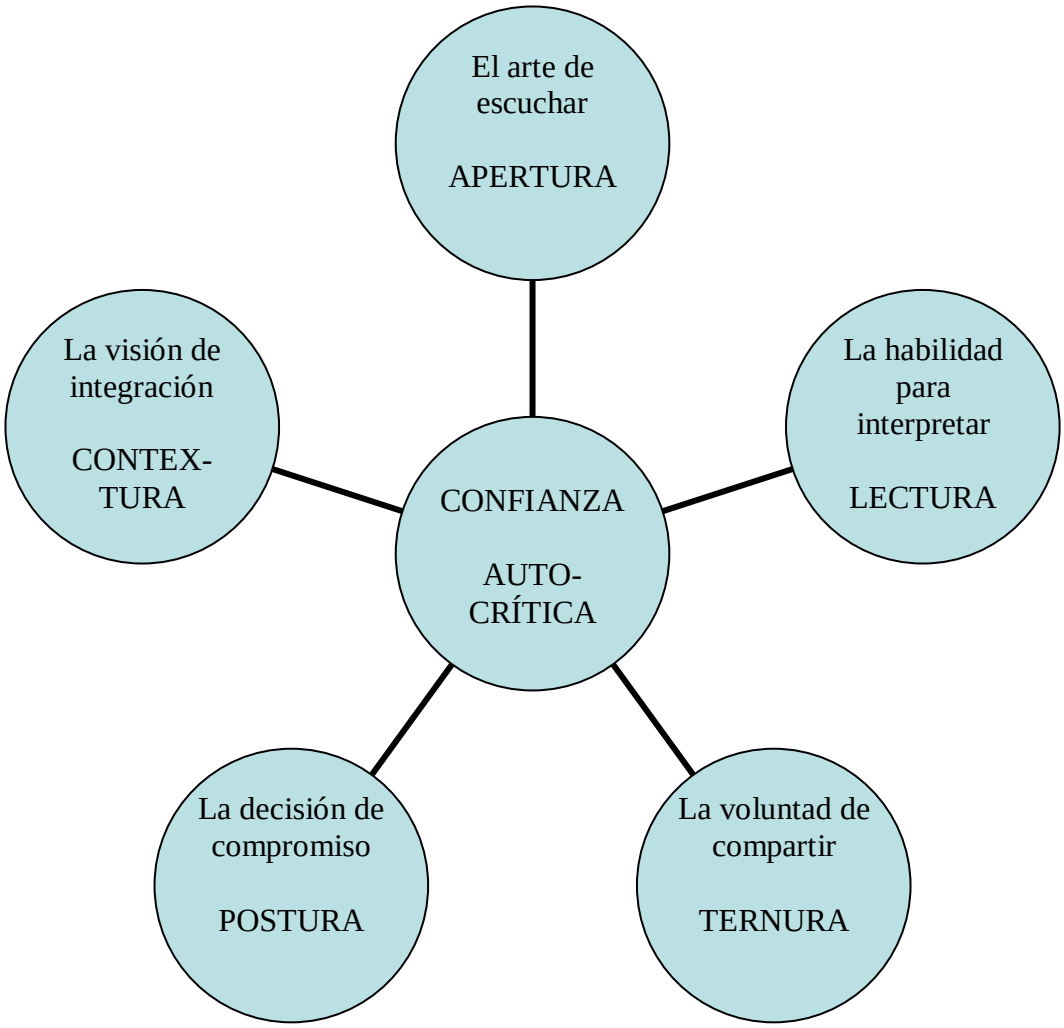
RESPONDER DE MANERA SIMPATIZANTE, brinda bienSER. Las respuestas de 'te escuché' le dan a la gente información sobre sí misma o sobre su conducta. El confortar se logra mediante respuestas de apoyo y de interpretación. Cuando ofrecemos apoyo, tranquilizamos, aprobamos,

reducimos tensión o calmamos a la otra persona al reconocer que entendemos lo que ella siente y apoyamos el derecho de esa persona a tener esos sentimientos. Cuando usamos las respuestas de interpretación, ofrecemos una explicación alternativa razonable para un suceso o circunstancia, con el objetivo de ayudar a la otra persona a entender la situación desde una perspectiva diferente.

<u>Invitación a la REFLEXIÓN CRÍTICA</u>

¿Cuáles son las dos de las posibles características de un(a) facilitador(a) que más le llaman la atención? ¿Por qué?

Comparto con ustedes, el siguiente esquema, para su debido debate…



5 PILARES DE LA COOPERACIÓN

5.3. Funciones de una persona facilitadora

… en la construcción conjunta de oportunidades de 'aprendizaje'.

Las funciones a ejercer por una persona que pretende facilitar procesos en el área socio-educativa son muy diversas, según el contexto particular en que se desarrolla el proceso. Seguidamente unas ideas para su debida discusión y reflexión crítica.

GANARSE LA CONFIANZA Y LA AUTORIDAD DE LAS PERSONAS CON QUIEN TRABAJA

- ✓ Una presentación 'adecuada' a sí misma/o, al colectivo
- ✓ Estar bien preparada/o
- ✓ Introducir 'bonito' el trabajo
- ✓ Saber negociar normas y reglas de trabajo
- ✓ Respetar situaciones imprevistas

IMPULSAR LA CLARIDAD EN LO QUE SE PRETENDE LOGRAR

- ✓ Más importante todavía si ya está definido de antemano
- ✓ Durante un proceso de negociación si se construye en el momento
- ✓ Ser flexible
- ✓ Ser pertinente en posibles aclaraciones

FOMENTAR LA CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO

- ✓ Garantizar un arreglo físico 'adecuado' del local con anticipación
- ✓ Tomar en cuenta comodidades
- ✓ Tomar en cuenta la necesidad de la comunicación (contacto visual)
- ✓ Comunicación visual de facilitador(a) con cada participante
- ✓ Comunicación visual entre participantes
- ✓ ¿Ubicación libre de participantes?

GENERAR UN CLIMA DE CONFIANZA

- ✓ Se construye entre todas/os
- ✓ Tiene una responsabilidad ESPECIAL el o la facilitador(a)
- ✓ ESCUCHAR vivencias personales y PARTIR de ellas
- ✓ Conocimientos previos sobre el grupo
- ✓ Trabajar con anécdotas interesantes y relacionados con el tema
- ✓ Promoviendo el equilibrio en las relaciones interpersonales

PROMOVER LA PARTICIPACIÓN

- ✓ Fomentar la acción de las personas
- ✓ Estimular la comunicación, los intercambios de información e intereses

- ✓ Uso de técnicas particulares (el milagro de las tarjetas) – variar trabajo personal, en grupos pequeños, grandes y plenaria
- ✓ No siempre trabajar con los mismos grupos, variar
- ✓ Saber ESCUCHAR

INCIDIR EN LA DISTRIBUCIÓN EQUITATIVA DEL LIDERAZGO

- ✓ El liderazgo es un fenómeno natural y necesario
- ✓ El liderazgo se da de hecho, es inevitable
- ✓ Fomentar 'al suave' un liderazgo POSITIVO
- ✓ Apoyarse en participantes clave (no siempre son líderes)
- ✓ Trabajar pro-'*positiva*'mente (*un trabajo 'positivo' lleva propuestas*)

IMPULSAR LA ADECUACIÓN NECESARIA PERMANENTE DURANTE EL PROCESO

- ✓ Siempre surgen nuevas necesidades o circunstancias, lo que nos debe ALEGRAR
- ✓ Fomentar una actitud flexible ante el cambio
- ✓ Evitar la rigidez cuando no sea tan necesario
- ✓ Sólo ser rígida/o cuando favorezca el cumplimiento de las tareas

PRACTICAR Y SUGERIR EL DIÁLOGO Y EL CONSENSO DONDE SEA POSIBLE

- ✓ Evitar la polarización
- ✓ Estimular la comunicación libre y espontánea
- ✓ Romper barreras de tipo emocional e interpersonal
- ✓ Fomentar que las personas expresen sus ideas, opiniones, molestias e inquietudes
- ✓ No exagerar: no dialogar lo que no debe ser objeto de diálogo, p.ej. formas de trabajo ya definidas y fundamentadas con anticipación

ORIENTAR TODO HACIA LA COMPRENSIÓN DEL PROCESO

- ✓ Prestar atención a lo que ocurre en el grupo durante el proceso
- ✓ Observar los papeles que juega cada participante en el grupo
- ✓ Atender de manera diferenciada según la necesidad
- ✓ Estimular el planteamiento de interrogantes
- ✓ Con frecuencia 'repasar' lo re-corrido

PROPICIAR UN PROCESO DE REFLEXIÓN CRÍTICA CONTINUA

- ✓ Hacer referencia periódica a los objetivos a alcanzar
- ✓ ¿Qué hicimos, cómo lo hicimos, por qué y para qué lo hicimos,…?
- ✓ ¿Cómo vamos?
- ✓ ¿Qué les llamó más la atención? ¿Por qué?
- ✓ ¿Quiénes…? Levanten la mano las y los que… .
- ✓ Vos,…, ¿por qué…?

Y TANTAS COSAS MÁS…

- ✓ Ser creativa/o
- ✓ Ser humana/o, dar confianza
- ✓ Ser estricta/o y exigente
- ✓ Ser flexible, sin dejar de ser lo anterior
- ✓ Sólo incluir – nunca excluir
- ✓ No perder tiempo, ni hacer perder el tiempo
- ✓ …

NO DIFICULTAR, SINO FACILITAR

- ✓ Facilitar la creación conjunta de unas condiciones adecuadas para que las personas, en conjunto, construyan una oportunidad de aprendizaje
- ✓ Al compartir responsabilidades en la construcción, también habrá compromiso hacia el aprendizaje
- ✓ Al haber compromiso hacia el aprendizaje, habrá más y mejor aprendizaje.

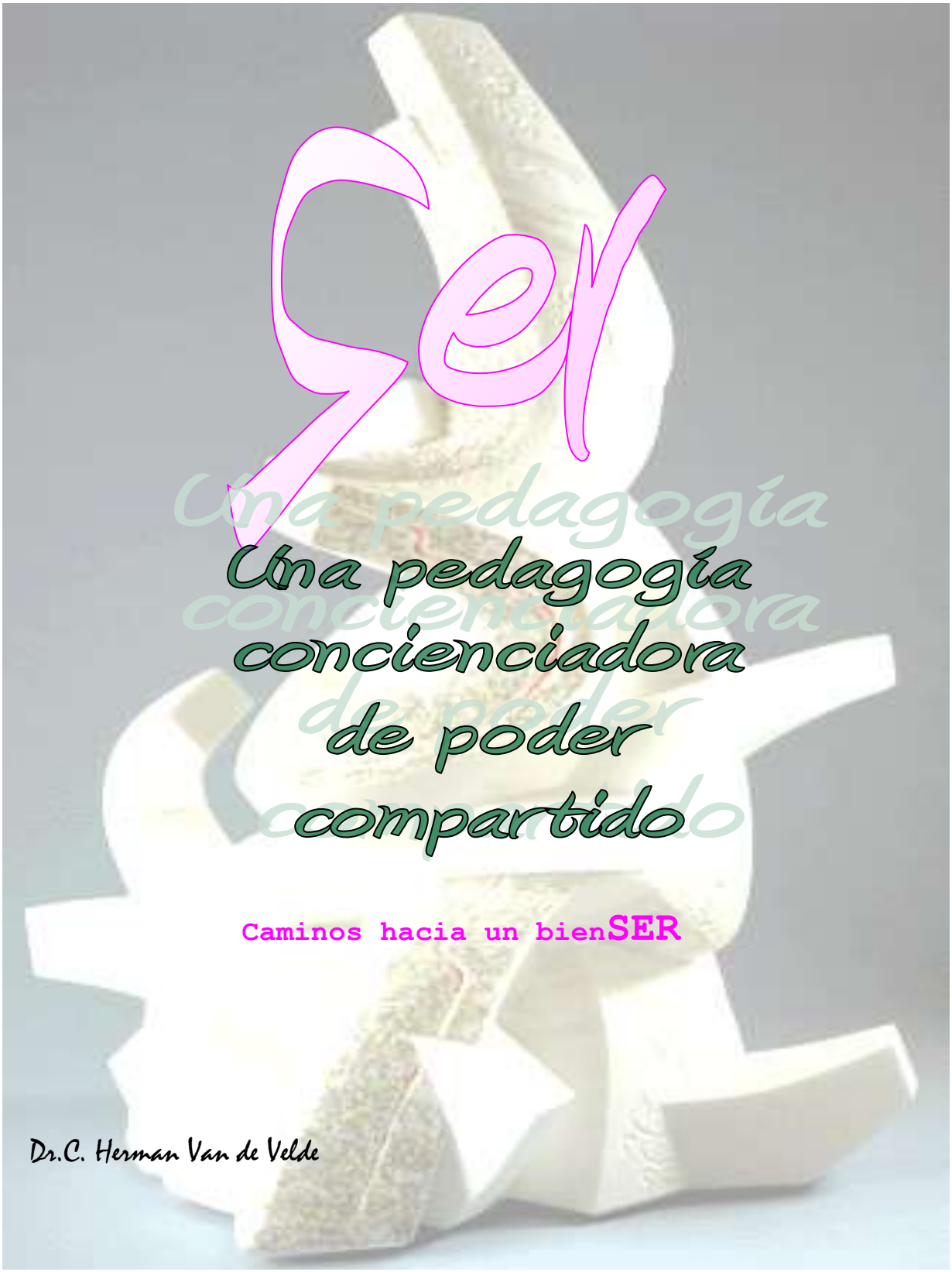
Invitación a la REFLEXIÓN CRÍTICA

¿Cuál de estas funciones considera la más difícil a ejercer? ¿Por qué?

¿Cuál de las funciones mencionadas, es la que menos se cumple en el desarrollo de las prácticas socio-educativas? Un ejemplo.

¿Qué otras funciones, aquí no mencionadas, debería de ejercer una persona facilitadora de procesos socio-educativos? ¿Por qué?

6. SER: una pedagogía concienciadora…



Introducción

Existen muchas inquietudes en Nicaragua alrededor de la calidad de los procesos educativos. ¿La escuela, de verdad educa? ¿O más bien des-educa? ¿Sólo en la escuela se educa? ... ... Al observar un(a) niña/o de dos o tres años, sorprende su gran capacidad creativa. Después de unos años en la escuela, igual sorprende cómo esta capacidad, más bien, va desapareciendo. En la universidad, la falta de creatividad es uno de los más sentidos obstáculos para muchas/os estudiantes y docentes, muy pronunciados en el área de investigación, aunque igual 'frenante' (porque frena, amarra, limita, ...) en todas las áreas del S(ab)ER humano. El presente documento pretende contribuir a la discusión y el análisis de estas problemáticas, yendo más allá, tratando de llegar más al fondo del asunto. También teniendo presente la pregunta: Y las/os pedagogas/os, ¿qué aprendizaje facilitamos? ¿O más bien dificultamos u obstaculizamos el proceso de aprendizaje? ¿Qué hacer para SER, verdaderamente, 'facilitadora/es' del aprender juntas/os?

En la práctica, en muchas prácticas hemos observado que las personas, como 'SERES' desaparecen en los quehaceres diarios, se convierten en cosas, en números, en elementos sin valor, en maquinaria funcionando automáticamente, donde el pensar, el sentir, el disfrutar, el compromiso, la voluntad, el vivir, el ser pasan a otro plano hasta que... tal vez algún día…; Esta misma situación también se presenta en los espacios especialmente creados con una función educativa en nuestra sociedad (escuelas, universidades, cursos,…). Sólo un ejemplo: no importa tu persona, tenés que responder a la misma evaluación como todas/os tus compañeras/os, como que fueras sólo una/o más, sin importar tus particularidades. Todo bajo el pretexto de la objetividad. La objetividad y la verdad van mano a mano y no se dejan agarrar. Siempre será tu verdad, y la mía, también la suya… riquísimas para compartir y seguir construyendo oportunidades de aprender, intercambiando nuestras experiencias, escuchando misiones, respetando opiniones y decisiones, integrando visiones, coordinando compromisos, cooperando genuinamente.

Contrario a esta realidad denigrante, queremos fomentar una concepción humanista del SER, a través de la implementación creativa de una Pedagogía diferente, una Pedagogía Concienciadora que permita al SER, a la persona, participar constructiva y creativamente en la transformación de su entorno y de sí mismo en búsqueda del bienSER, él que por su propia esencia es, y sólo es, social, el cual – y lo queremos mencionar consciente y expresamente – incluye, integra el bienestar personal y social. Más bien, alcanzar un bienestar personal y social es condición indispensable para poder referir a un bienSER.

En la participación consciente (interacción) desde estos procesos de construcción, creación y transformación está justamente el PODER del SER, que lo lleva a poder SER. Una pedagogía que está centrada en la persona como seres únicos, por su interacción única con su entorno social y material, originado en su capacidad nacida (como producto histórico social – 'me nacieron') y creciente (por una construcción creativa permanente de su propio ser dentro del marco de un ser colectivo).

El SER, como verbo, como infinitivo, como acción, igual como sustantivo (el o la) es una construcción (un producto no acabado) histórica-social, dado (a luz) con el nacimiento y 'creada' física, psicológica y socialmente para llegar a SER más diferente, único, a SER su existencia (vivir su ser, vivir su vida) junto con las/os demás, su construcción, y culminar con SER, seguir siendo materia y seguir integrándose al SER más extenso, menos personal, no personal, sino universal – material y social, ...

El SER es el EXISTIR como persona, dignamente miembra/o de una 'Sociedad NO Anónima', permanentemente en construcción colectiva en búsqueda del perfeccionamiento del 'bienSER' social y con capacidad de DECIDIR. La decisión es la expresión máxima del SER, ser es ser capaz de decidir responsablemente, decididamente ... . Ser es saber qué hacer.

El ser es único, como sustantivo, como verbo, como expresión de una existencia social decidida. Es una integración con valor único dentro de lo universal. Sin embargo, en la educación formal, (casi) siempre partimos de un mismo objetivo para todas/os, utilizamos un mismo documento, presentamos los mismos ejercicios para todas/os, aplicamos los mismos exámenes para decidir SOBRE, sin embargo los resultados, las conclusiones serán diferentes por cada una/o de nosotras/os (docentes y estudiantes), el aprendizaje es particular, único para cada persona, se integra, de una manera única, al sistema de conocimientos y experiencias de cada una/o. Muchas veces o casi siempre evaluamos de la misma manera a todas/os, entonces, este resultado no es objetivo ya que no tomamos en cuenta lo particular de cada persona, su subjetividad, su experiencia, sus conocimientos, su entorno, el contexto, etc. La evaluación más objetiva es aquella que retoma los elementos subjetivos, que toma en cuenta a la persona. La evaluación más objetiva es la subjetiva.

Fundamentalmente pretendemos hacer una propuesta de una pedagogía diferente, de una pedagogía basada en relaciones humanas de mutuo respeto, de 'crecimiento' consciente personal y colectivo, de 'desarrollo humano conciencial' y de 'desarrollo comunitario conciencial' - mutuamente condicionados - de 'ser'.

Los seres humanos somos personas cambiantes y nuestras relaciones interpersonales son fundamentalmente relaciones educativas. La interacción entre las personas nos permite experienciar ((ex)periri: persistir, seguir, insistir – experire: hundir(se), meterse de lleno - fracasar), y por consiguiente concienciar, es decir 'ser consciente de nuestro poder como persona, como colectivo, como sectores claves de desarrollo social'. El futuro está en nuestras manos, en el presente está nuestro poder para construir en conjunto ese futuro.

Además de considerar concepciones de 'poder', se abarcan en el presente documento también ideas alrededor del valor educativo de toda relación social, así como de procesos de facilitación en general, dentro o fuera del contexto de una educación formal. La educación formal, muchas veces es considerada la más importante, sin embargo al valorar la fuerza educativa de todo el conjunto de relaciones interpersonales que establecemos, entonces la educación formal más bien viene a ser el complemento dentro de todo el contexto socio-educativo. Igual se hace referencia a los 'valores impulsores propios del ser', como DEBERes, no impuestos por un sistema enfermo de

anti-valores ambiguos, sino como deberes inherentes al SER como figura social. También abordamos el QUERER, como un cualidad de todo ser, la voluntad que junto con el deber y el poder encamina el SER.

Todo SER, en construcción, en camino, - propiedad eterna sobresaliente - se expresa en un contexto histórico particular. Esta expresión se concretiza en una interacción única entre el pensar, el sentir y el actuar de la persona, en las actitudes que hacen decidir por la construcción de caminos a caminar.

Al final del documento, le presentamos a la lectora / al lector una representación gráfica de las interrelaciones expuestas en el mismo.

1. El valor educativo de las relaciones sociales

Las relaciones sociales, las relaciones entre las personas o con las obras 'personales' (porque son hechas por personas) constituyen la fuente principal de todo proceso de aprendizaje. Por lo anterior es que afirmamos categóricamente que 'las relaciones sociales son esencialmente educativas'.

Por lo mismo es indispensable que toda/o educador(a) sea un(a) facilitador(a) de procesos de interactuación social, creando, construyendo oportunidades de aprendizaje multilateral. Estas oportunidades de interactuación social permiten la acumulación de experiencias (experienciación), permiten experienciar la vida, e ir construyendo una conciencia propia (concienciación), la base fundamental dentro del proceso de inserción consciente en la vida social.

Al tener al SER, a la persona, al colectivo, en el centro, entonces hablamos de una '***Pedagogía Concienciadora***' donde el papel fundamental del o de la docente es el de '**Facilitar la creación (construcción) de oportunidades de aprendizaje POR cada persona dentro del grupo, por el grupo**'. No se trata de 'depositar conocimientos 'y 'hacer conciencia', ni de 'concientizar a', sino más bien de **Crear (construir) Oportunidades de Aprendizaje**. No es tarea del o de la docente OFRECER, sino más bien su tarea consiste en crear y construir juntas/os, hacer más fácil (facilitar) la construcción, la creación por cada una/o de las/os sujetos participando en el proceso, por el grupo como conjunto de personas, interactuando. ¿Cuántas veces no ocurre lo contrario? ¿Cuántas veces hacemos las cosas más difíciles, como pedagogos, como educadora/es, como docentes, en vez de hacerlas más fáciles? ¿Cuántas veces más bien complicamos las cosas en vez de facilitarlas? ¿Cuántas veces actuamos más como **dificultadoræs**, en vez de como **facilitadoræs**? Las respuestas a estas preguntas indican directamente el valor educativo de las relaciones establecidas entre, por ejemplo estudiantes y docentes, 'educadoræs' y 'educandos', entre docentes, entre estudiantes, entre seres.

La conciencia no está dada, sino es construida paulatinamente por el propio ser (personal dentro de lo colectivo), siendo, viviendo su ser, como un proceso complejo, permanente, inconcluso siempre, retando el futuro, a partir de valores o principios como el respeto, la solidaridad, la sinceridad, la confianza, la empatía, entre otros.

La sociedad es la expresión fundamental de la interrelación social, y por consiguiente, constituye el marco general de todo valor educativo. El núcleo de toda sociedad **NO ANÓNIMA**, ya que tiene nombre, no es la familia como tantas veces nos quieren hacer creer, sino **son las personas**, en permanente interacción; la familia misma ya es una sociedad 'no anónima', ya que tiene nombre – y es construida conscientemente por la participación y la interacción de sus miembras/os.

El SER no es así no más, sino es gracias a ..., se construye sobre algo ..., sobre experiencias, vivencias y concepciones de PODER (por ejemplo de madres y padres, de maestras/os, de adultas/os en general 'por general'), de DEBER (para crecer, para desafiar, para retar-se) y de QUERER (para ser más y mejor), las que interactúan de una manera única, dándole forma de esta manera al ser único que soy y que sos, que somos, y que nos permite relacionarnos con las/os demás y lo demás como tal. Este ser único, igual se expresa, se proyecta, integralmente, hacia fuera (transformando), hacia dentro (transformando también, creciendo, ...) en sus actitudes frente a las/os demás, frente a lo demás, frente a si mismo, ... Toda actitud se integra con base en tres componentes fundamentales: sus (del ser) PENSARES, sus SENTIRES, sus ACTUARES (los conocimientos, los sentimientos y las conductas). No cabe duda, que nunca habrá, ni debe de haber, una total armonía entre el poder, deber y querer, tampoco entre el pensar, el sentir y el actuar. Justamente la permanente búsqueda de esta armonía – la que nunca alcanzaremos en su totalidad, al menos no mientras que no nos integremos como SER UNIVERSAL para siempre, dejándonos SER parte del universo, sin pensar, sentir y actuar conscientemente, sin poder, deber y querer conscientemente, sino simplemente **ser siendo** – es la que nos hace vivir, la que nos impulsa a vivir mejor, a transformar, a crear.

Nuestra capacidad de **transformar**, de crear es la expresión máxima del valor educativo de las relaciones, interrelaciones, interacciones sociales. Esta expresión máxima se concretiza a través de la **decisión** personal y colectiva. El poder, deber y querer transformar conscientemente (decididamente) nos permite pensar, sentir y actuar con mayor coherencia lógica, profundizando la propia transformación en nuestro entorno social y material, incluyendo nosotras/s mismas/os como seres crecientes, avanzantes.

2. Procesos de facilitación de construcción colectiva, desarrollo y (auto)evaluación de oportunidades de aprendizaje, integrantes de una actitud emprendedora de calidad creciente: un reto metodológico, también para la Educación Institutionalizada

La **facilitación** es una acción educativa, planteada como una alternativa a las acciones implementadas por los sistemas formales y tradicionales de la llamada educación. En este sentido, 'la facilitación' como proceso educativo es una propuesta seria de transformar el sistema educativo formal-tradicional, sus métodos, procedimientos y contenidos, en procesos que generen aprendizajes críticos de la realidad, en la construcción colectiva y el desarrollo de

oportunidades de aprendizaje, integrantes de una actitud emprendedora de calidad creciente, en todo un proceso de experienciación. La facilitación es por tanto una acción que emerge de las necesidades de la sociedad misma para democratizar el acceso al saber, como un derecho de todas las personas, especialmente de aquellas que por sus condiciones económicas y sociales, se encuentran al margen de las acciones educativas del sistema político y económico vigente.

El trabajo de facilitación es fundamentalmente un trabajo político, un trabajo social, basado en las relaciones interpersonales, que exige de las organizaciones y las personas que lo promueven y realizan, claridad en la concepción de su papel y la importancia que en este sentido tiene.

Facilitar es promover la construcción y renovación del saber en las/os participantes, por medio de procedimientos de intercambio y comunicación efectivos, que desde el análisis crítico, la reflexión, y la propuesta buscan generar cambios profundos en la definición de actitudes personales y colectivas y crear condiciones para una convivencia democrática integral.

Cabe señalar algunas características* de la personalidad de todas/os las/os participantes que posibilitan la interacción efectiva en un grupo, incluyendo el (la) misma/o facilitador(a) y las/os demás participantes:

- Autoestima
- Autenticidad
- Capacidad de reconocer sus posibilidades, limitaciones y retos
- Aprecio, aceptación y confianza hacia las personas
- Comprensión empática
- Equilibrio emocional
- Compromiso, vocación
- Capacidad de observación reflexiva externa e interna
- Capacidad propositiva
- Capacidad organizativa
- Capacidad comunicativa
- Capacidad de conducción
- Capacidad negociadora
- Capacidad creadora
- Capacidad de ser flexible (de ajustarse) y estricto a la vez (sin perderse)
- No buscar la enseñanza, sino 'impulsar' el aprendizaje
- …

Para finalizar estas reflexiones, sólo queremos observar cómo nuestro lenguaje, nuestra forma de hablar, muchas veces ya indica una relación de poder. Por ejemplo seguimos hablando de 'alumnas/os', lo que quiere decir: "alguien sin luz" (o, según otras fuentes viene de 'alimentar'), seguimos hablando de 'enseñanza', siempre ubicando al docente o a la docente en el centro y nos

* Basado en 'Aspectos básicos de la facilitación', CEDES, 1999

olvidamos de que lo central debe ser 'el aprendizaje', es decir el o la estudiante, la o el docente, el o la participante en general, donde sea que esté ubicada/o, cualquier que sea su posición, todas/os aprendemos, nadie enseña a nadie.

3. El PODER y sus diferentes expresiones

El poder no es malo, ni es bueno en sí. Es una realidad. El poder es, el poder existe. El poder indica una relación entre seres. El desafío, el reto está en guiar, orientar, dirigir el poder como proceso (establecimiento de relaciones sociales) hacia un PODER SER, máxima expresión social de sentirse realizada como persona, junto con las demás personas, a través de un PODER conocer, PODER saber y PODER hacer y PODER crear. Un poder crear que me lleva a crear, a construir mi propio SER, máxima expresión (otra vez) del PODER.

El poder no es único. En las relaciones sociales existen diversos poderes. Existen en los distintos ámbitos de interacción en los cuales nos hemos ido construyendo como personas, mujeres y hombres. Es importante identificar dichos poderes.

Todas las relaciones sociales implican una relación de poder. Puede ser un poder compartido, puede ser un poder autoritario, que no es compartido, - talvez tampoco es verdadero poder -, pero todos los espacios sociales y culturales indican relaciones de poder:

- El trabajo: puede ser un colectivo que trabaje muy bien, que comparte el poder, que tiene un poder de transformación sobre la realidad o puede ser un colectivo donde hay jefe/a autoritario/a, - autoritario/a talvez porque carece de poder.
- El conocimiento: no sólo un(a) docente sobre sus estudiantes, sino también el o la (supuesto/a) especialista sobre (supuestos/as) no especialistas, el o la campesina/o experienciada/o sobre el o la trabajador(a) en la ciudad, etc. Dicen que la información es poder, que saber es poder… yo también diría que sí, siempre y cuando este saber se convierta en un poder de saber hacer, saber crear, saber vivir, …. de saber SER.
- La sexualidad: se trata de una relación de dominación (no de poder) cuando se da una sexualidad impuesta, no libremente escogida, no compartida, con sometimiento al otro o a la otra. No podemos, ni debemos confundir 'dominación' o 'sumisión' con 'poder'. Talvez la sexualidad es uno de estos ejemplos de excelencia (no 'académica', sino humana, la que va mucho más allá de la académica) para ilustrar lo que es y lo que queremos indicar con un poder 'compartido', porque sí, cuando se comparte – de verdad – se hace 'poderosa'.
- Los afectos: los chantajes afectivos determinan relaciones de poder NO compartido: "si no hacés esto, no te quiero", sin embargo, también si compartimos el poder del afecto, este afecto se vuelve hasta todo poderoso.

Al fin de cuenta (¿o un cuento sin fin?), el poder para que sea 'poderoso', definitivamente debe ser compartido, bilateral, multilateral… una pedagogía concienciadora trata (de 'darle tratamiento'), entre otras cosas al y del 'poder compartido'. El o la facilitadora que comparte

poder con su gente, el o la 'educadora' que comparte poder con las y los 'educandos', el o la docente que comparte poder con estudiantes…. ¡PODEROSO!

El problema no es que existen relaciones de poder, sino si éstas son explícitas o no, identificadas o no, y si son compartidas o no.

El poder positivo (el poder compartido) consiste en todo el conjunto de actitudes (integrando lo afectivo, lo cognitivo, lo conductual, lo ético, lo político-ideológico, lo económico, lo biológico, lo social, lo lúdico-artístico, lo histórico-cultural, lo volitivo, lo estético, lo psico-motor, lo bio-energético, lo cívico,…) para participar en el mundo con el sentido de caminar juntas/os (y por esto tiene que ser compartido) hacia mejores opciones colectivas de vida con plena participación como SERes vivos, SERes humanos.

A continuación presentamos diferentes concepciones sobre el poder, para determinar una o unas, que consideremos válidas para nuestro trabajo dentro del marco de la 'facilitación de procesos de construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje':

a. Poder SOBRE

Es el más familiar y común y, en general cuando se habla de relaciones de poder, se piensa en este tipo. Es un poder de suma cero. El aumento de poder de una persona implica la pérdida de poder de la otra. NO ES PODER COMPARTIDO… no es, o al menos, no debería de ser poder. No es poderoso, es sumiso, es explotador, es…

Coerción, manipulación e información tergiversada o falsa, son espacios típicos de 'poder sobre'.

b. Poder PARA

Este tipo de poder sirve para incluir cambios por medio de una persona o grupo líder que estimula la actividad en otras/os e incrementa su ánimo. Es un poder generativo o productivo, que aunque puede haber resistencia y manipulación, permite compartir el poder y favorece el apoyo mutuo. Si no fuera así, dejaría de ser un 'poder para' y se convertiría en un 'poder sobre'.

Es un poder creativo o facilitador que abre posibilidades y acciones sin dominación, es decir, sin usar el 'poder sobre'. Su resultado es la generación de un amplio rango de alternativas y potencialidades humanas.

c. Poder CON o Poder ENTRE

Se aprecia cuando un grupo presenta una solución compartida a sus problemas. Se refiere a que el todo puede ser superior a la sumatoria de las partes personales. Es un verdadero poder compartido, que es a la vez PODEROSO.

d. Poder DESDE DENTRO o Poder DEL INTERIOR

Este poder representa la habilidad para resistir el poder 'sobre' de otras/os mediante el rechazo a las demandas indeseadas. Significa construir poder desde nosotras/os mismas/os. Esto incluye reconocer y analizar las relaciones de subordinación desde la experiencia.

Es el poder que surge del mismo ser y no es dado o regalada, sí es construido junto CON otras/os, por lo mismo es COMPARTIDO desde antes de nacer, desde nacer, desde crecer, todo el tiempo. Es poder que resulta de una 'pedagogía concienciadora de poder compartido', igual como el 'poder para' y el 'poder con o entre', menos el 'poder sobre'.

El 'poder para', el 'poder con o entre' y el 'poder desde dentro' o 'poder del interior', se definen como poderes de suma positiva, debido a que su incremento aumenta el poder total disponible en una persona. El poder 'sobre' no es poder, es 'dominación' y 'explotación'.

4. El DEBER como valores impulsores propios del 'ser'

Los 'valores impulsores propios del ser', como DEBERes, no impuestos por un sistema enfermo de anti-valores ambiguos, sino como deberes inherentes al SER como figura social, no pueden ser negados en los procesos de facilitación de construcción y desarrollo de oportunidades de aprendizaje multilateral.

El SER es una consecuencia de interactuación, interacción, interrelación social, es una forma existencial fundamentalmente de carácter social, es, de hecho una expresión particular comprometida con el futuro. De allí que se identifican valores inherentes al SER, valores impulsores del propio SER, valores que SE DEBEN AL SER, valores que DEBEN SER, y por esto mismo se constituyen automáticamente en DEBERES.

Entre estos deberes, como valores inherentes al ser, podemos identificar:

- Confianza profunda en el ser y los seres
- Auto-estima
- Empatía - comprensión
- Autenticidad
- Paciencia
- Optimismo
- Realismo
- Solidaridad
- ...

5. El QUERER, la voluntad de(l) SER

El SER es un ser queriendo, buscando nacer, buscando vivir – sobre-vivir o super-vivir en muchos casos – la mayoría de los casos, creando para avanzar, curioseando, preguntando, investigando, ...

El 'querer' es un insumo más (entrada), además del 'poder' y del 'deber', para el SER. Es la expresión de la voluntad del SER, la voluntad a vivir, vivir dignamente, la búsqueda hacia mejorar, hacia avanzar.

Es este estímulo interno inherente al SER, al menos hasta que lo anulen – desgraciadamente muchas veces dentro del mismo contexto de una educación formal. Cuando ya no queremos, la cosa va mal, cuando hay falta de voluntad algo nos pasó, hay que revisar... es un indicador, una llamada de atención hacia las/os demás, a la sociedad. Una falta de voluntad, de QUERER, es un

paso en la dirección de no seguir construyendo, un paso intermedio entre construir y destruir, entre hacer y deshacer, entre vivir y morir.

No siempre el poder, el deber y el querer, como insumos para el SER, se desarrollan de forma coherente: a veces debo, pero no puedo; a veces quiero, pero no debo; ... Hay factores sociales que nos limitan (costumbres, concepciones, pre- y post-juicios, normas, leyes, etc.). De allí que siempre experienciamos una lucha interna, lo que nos motiva, lo que nos lleva a QUERER, lo que nos fundamenta y garantiza la VOLUNTAD para una búsqueda permanente hacia una más adecuada – para mí – interactuación entre mi poder, mi deber, mi querer ... lo que me permite CRECER como SER.

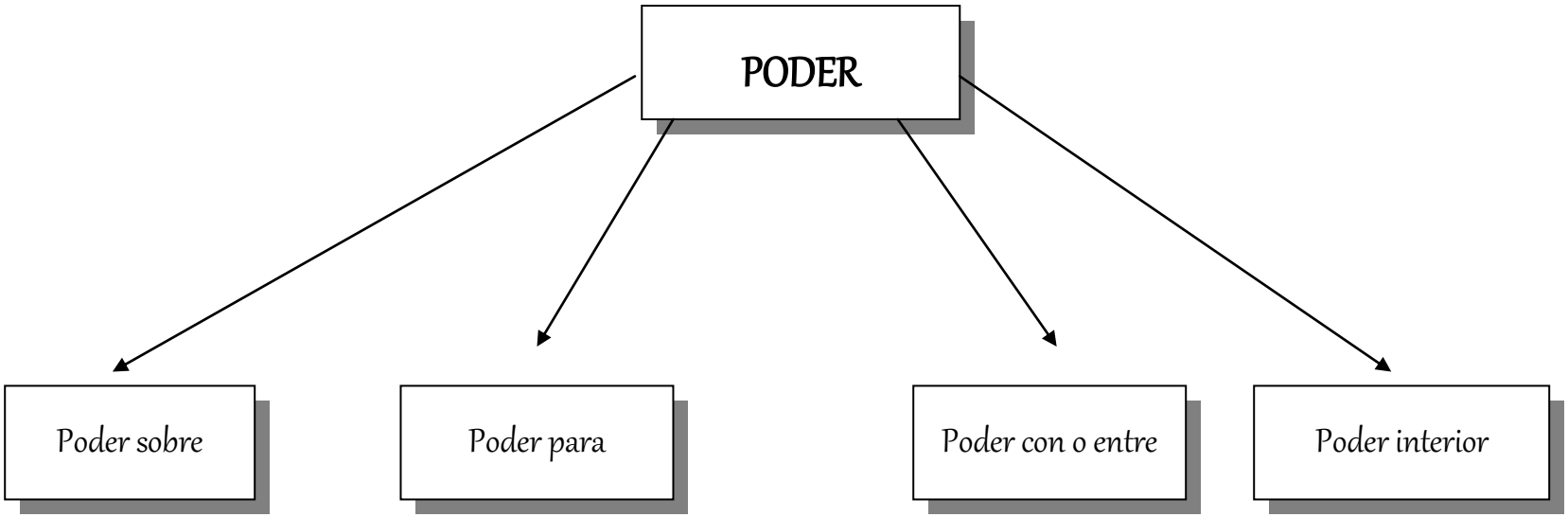
Al mismo tiempo este SER lo expresamos (salida) a través de nuestros PENSARES, SENTIRES y ACTUARES dentro de un contexto histórico particular. También en esta expresión tridimensional (conocimientos, sentimientos y comportamiento) que caracteriza nuestra ACTITUD hacia la vida, habrá tensiones basadas en el tipo de interrelación que se establece entre los tres componentes mencionados.

La vida consiste en una búsqueda permanente de armonía, de coherencia entre los componentes de entrada y entre los componentes de salida, un proceso de búsqueda que se retroalimenta en la valoración objetiva - la mayor objetividad está en la subjetividad - de la capacidad transformadora que se expresa en mi entorno, incluyendo el ser yo, los seres las/os demás y lo demás dentro del marco de mi (nuestra) sociedad NO anónima.

Específicamente en el campo de la educación y tomando en cuenta las concepciones de PODER, DEBER y QUERER, así como los PENSARES, SENTIRES y ACTUARES con la necesidad de una retroalimentación objetiva (que es la subjetiva) necesitamos algo más que la tradicional SUPER-visión (el control, el seguimiento de arriba hacia abajo), necesitamos también de procesos promovidos por actuaciones de INTER-visión, INTRA-visión y RETRO-visión. Esto sí, ya será otro cuento… o el mismo que sigue, que ni es cuento, sino realidades a pensar, a sentir, a actuar…

"Sólo la experienciación y la concienciación como procesos de participación social nos permiten actuar sobre nuestra realidad con el debido respeto al medio ambiente y a los derechos humanos."

Alternativas del poder*

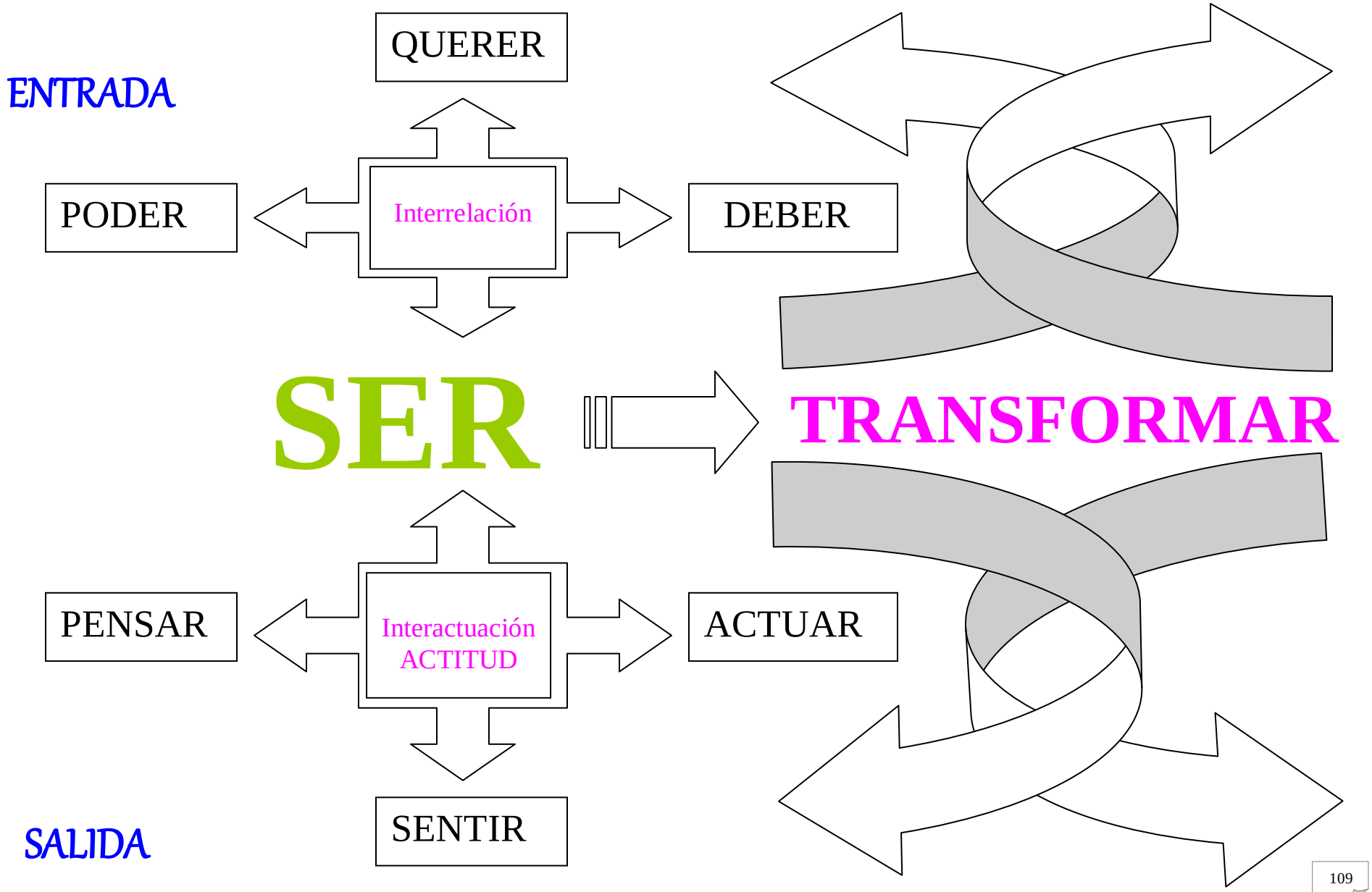


Excluyente
Dominante
Crea dualidades:
- Bien - mal
- Rica/o - pobre
- Ellas/os - nosotras/os

Creativo
Capacita
Da habilidades
Tiene su base en la colectividad
Fortalece la comunidad
- Potencia valores, como la solidaridad

Soluciona
Convoca
(Auto)aceptación
Reconoce y respeta diferencias

* (Adaptación de SIMAS, 1998, 26)


ENTRADA
QUERER
PODER
Interrelación
DEBER
SER
TRANSFORMAR
PENSAR
Interactuación
ACTITUD
ACTUAR
SENTIR
SALIDA

Bibliografía

. Aldana Mendoza C. (2004), ***Ternura y Postura: la educación para la Paz.*** FLACSO / UNESCO, Guatemala, 191 pp.

. Álvarez M. (2001), ***El equipo directivo. Recursos Técnicos de Gestión.*** Editorial Laboratorio Educativo, Venezuela, 333 pp.

. Ander-Egg E. (1982), ***Metodología del Trabajo Social.*** Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas, Alicante, 244 pp.

. Arquero M. (1998 – 2), ***Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil.*** Asociación Cultural La Kalle, Madrid, 191 pp.

. Behrensen C. (2004), ***¿Qué significa ser más asertivo?***

. Blández A.J. (1996), ***La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación.*** INDE, Zaragoza, 196 pp.

. Bosco Pinto J. (1987), ***La Investigación-Acción.*** Agencia canadiense para el desarrollo internacional, Colombia, 123 pp.

. Brenson Lazán G. (1995), ***Claves para el trabajador triunfador. Módulo de Transmisión. Manual del facilitador.*** Fundación Neo-humanista, Bogotá, 139 pp.

. Brenson Lazán G. y otr@s (1995), ***Manual del facilitador. Claves para el trabajador triunfador.*** Fundación Neo-humanista, Bogotá, 139 pp.

. Brunod P. (2004), ***Edad – Adolescencia.*** Texto de Apoyo al Curso de Postgrado 'Promoción de Derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud en el Desarrollo Comunitario' / I encuentro, UPOLI – Terranuova, Managua, 4 pp.

. Burn D., Kart I. y Levin L. (2003-5), ***Hacia una gestión participativa y eficaz. Manual con Técnicas de Trabajo Grupal para Organizaciones Sociales.*** Ediciones CICCUS, Argentina, 272 pp.

. Cancino E. (1999), ***Aspectos básicos de la Facilitación de procesos de enseñanza aprendizaje.*** CEDES, Guatemala, 28 pp.

. CEPAL (1999), ***Participación, Liderazgo y Equidad de Género en América Latina y El Caribe.*** Naciones Unidas, Santiago de Chile, 110 pp.

. Dadamia O. M. (2001), ***Educación y Creatividad. Encuentro en el nuevo milenio.*** Magisterio del Río de la Plata, Argentina, 253 pp.

. de Bono E. (2008), http://www.edwarddebono.com/es/concept3.htm

. Fink M. (red.) (1991), ***Haciendo camino al andar. Guía metodológica para la acción comunitaria.*** OEF Internacional, Washington, 243 pp.

. Fundación Neo-humanista (1996), ***Credo del facilitador.*** Fundación Neo-humanista, Bogotá, 2 pp.

. Galindo Cáceres J. (coordinador) (1998), ***Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación.*** Addison Wesley Longman, México, 523 pp.

. García Ortiz O. (2000), ***Análisis del liderazgo en las organizaciones públicas: el caso de la administración pública federal, 1982-1994.*** INTERNET.

. García X. (2000), ***Hacia un liderazgo comunitario.*** Centro de Estudios Sociales P. J. Montalvo, República Dominicana, 103 pp.

. Gestión NORSUD (1993), ***La gerencia en las ONG***. Gestión NORSUD, Montreal, 335 pp.

. González Álvarez C. (2001), ***La mediación pedagógica en la práctica educativa.*** Programa Regional Centroamericano de Formación de Educadoras y Educadores, Tegucigalpa, 76 pp.

. Guerrero P. (2000), ***Liderazgo y género: Reflexiones para lograr un liderazgo efectivo.*** Internet, 29 pp.

. Herrera C. (2003), ***¿Quién cuida a los líderes?*** http://www.gestiopolis.com/canales/gerencial/articulos/69/lider1.htm hasta lider8.htm

. Hiebaum K. (2004), ***¿Cuál es el origen de un líder?*** http://www.gestiopolis.com /canales2/gerencia/1/orilider.htm y http://www.gestiopolis.com/dirgp/adm /liderazgo.htm.

. López C. (2000), ***Aproximación al concepto de súper-liderazgo.*** http://www.gestiopolis.com/canales/gerencial/articulos/no5/superliderazgo.htm

. Marenco A. (1995), ***Dinámicas de grupo. Manual Práctico.*** Editorial UCA, Managua, 311 pp.

. Martín-Baró I. (1996), ***Sistema, grupo y poder. Psicología Social desde Centroamérica II.*** Uca Editores, San Salvador, 415 pp.

. McGregor D. (1994), ***El lado humano de las organizaciones.*** McGraw-Hill, Colombia, 243 pp.

. Mendizábal P. et al. (s.f.), ***Formación de Dirigentes. Material de Apoyo para la Conducción de Organizaciones.*** CIDE – PIIE, s.l., 92 pp.

. Muñoz Giraldo J.F., Quintero Corzo J. y Munévar Molina R. (2001), ***¿Cómo desarrollar competencias educativas en educación?*** Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 258 pp.

. Ochoa Espinoza M. y Van de Velde H. (2002), ***Trabajo en Equipo y Liderazgo. Módulo y Memoria.*** CICAP – Cruz Roja / Proyecto de Salud Comunitaria, Estelí – Managua, 16 pp. – 14 pp.

. Ochoa Espinoza M. y Van de Velde H. (2003), ***Técnicas de Educación Popular. Módulo 3 y memoria.*** CICAP, Estelí – Nicaragua, 30 pp.

. Orozco P. (2004), ***Necesidades prácticas y estratégicas de Género.*** Texto de Apoyo al Curso de Postgrado 'Promoción de Derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud en el Desarrollo Comunitario' / I encuentro, UPOLI – Terranuova, Managua, 6 pp.

. Pérez de Villar Ruiz M.J. y Torres Medina C. (1999), ***Dinámica de grupos en formación de formadores: casos prácticos.*** Herder, Barcelona, 229 pp.

. Plaul R.L. (1997), ***Lev Vigotsky: Teoría socio-histórica.*** S.E.Argentina, 7 pp.

. Posas M. (2001 – 3), ***El educador, educadora social y su práctica educativa. Módulo 3.*** Programa Nacional de Formación de Educadores, Educadoras Sociales, Tegucigalpa, 80 pp.

. Programa de Fortalecimiento a OECA's (2000-a), ***Desafiando el Futuro. Módulo 4: Gestión.*** SNV, Sucre – Bolivia, 55 pp.

. Programa de Fortalecimiento a OECA's (2000-b), ***Desafiando el Futuro. Módulo 5: Comunicación.*** SNV, Sucre – Bolivia, 55 pp.

. Programa de Fortalecimiento a OECA's (2000-c), ***Desafiando el Futuro. Módulo 6: Liderazgo.*** SNV, Sucre – Bolivia, 55 pp.

. Programa de Fortalecimiento a OECA's (2000-d), ***Desafiando el Futuro. Módulo 9: Juegos. Competencia Gerencial.*** SNV, Sucre – Bolivia, 55 pp.

. Programa Nacional de Formación de Educadores, Educadoras Sociales – PRONADES (2001), ***Retos de la Gestión Educativa. Módulo 5 – para educadores y educadoras sociales que trabajan con niñez en situación de riesgo social.*** PRONADES, Tegucigalpa, 126 pp.

. Quintero Uribe V.M. (1995), ***Construcción de Indicadores Sociales. Evaluación de Proyectos.*** Fundación FES, Santiago de Cali – Colombia, 279 pp.

. Rodríguez Pérez R. y Van de Velde H. (2005_a), ***Dirección: Motivación, liderazgo y trabajo en equipo.*** CURN-CICAP, Estelí – Nicaragua, 141 pp.

. Rodríguez Pérez R. y Van de Velde H. (2005_b), ***Dirección: Motivación, liderazgo y trabajo en equipo. Anexos.*** CURN-CICAP, Estelí – Nicaragua, 83 pp.

. Sarmiento Díaz M. I. y Brenson Lazán G. (1995), ***Dinámica psicosocial de crisis y cambio. Manual del Facilitador.*** Fundación Neo-humanista, Bogotá, 118 pp.

. Tamashiro R. y Posas M. (2000), ***El educador, educadora persona humana en su entorno social. Módulo 1.*** Programa Nacional de Formación de Educadores, Educadoras Sociales, Tegucigalpa, 121 pp.

. Tamashiro R. y Sabillón R. E. (2002 – 3), ***El niño, niña, adolescente como persona humana en su entorno social. Módulo 2.*** Programa Nacional de Formación de Educadores, Educadoras Sociales, Tegucigalpa, 167 pp.

. UNLP (2004), ***Postgrado en 'Liderazgo Universitario'. Módulos 1 – 8.*** UNLP, Argentina.

. Van de Velde H. (1999) – (compilación de textos relacionados), ***Género y Relaciones de Poder.*** CICAP, Estelí – Nicaragua.

. Van de Velde H. (2002), ***La Investigación facilitadora de procesos de construcción de oportunidades de Aprendizaje (conferencia).*** CICAP, Estelí – Nicaragua, 6 pp.

. Van de Velde H. (2006), ***Aspectos administrativos, planificación estratégica y operativa.*** FAREM Estelí – UNAN-Managua / CICAP, Estelí – Nicaragua, 94 pp.

. Van de Velde H. (2008-3), ***Educación Popular.*** *Colección de 'Cuadernos del Desarrollo Comunitario' Nº 3.* CICAP-FAREM, Estelí – Nicaragua, 156 pp.

. Van de Velde H. (2008-3), ***Procesos de Facilitación.*** *Colección de 'Cuadernos del Desarrollo Comunitario' Nº 1.* CICAP-FAREM, Estelí – Nicaragua, 102 pp.

. Van de Velde H. (2008-3), ***Sistematización de Experiencias.*** *Colección de 'Cuadernos del Desarrollo Comunitario' Nº 2.* CICAP – VOLENS Centroamérica, Estelí – Nicaragua, 176 pp.

. Van de Velde H. (2009-3), ***Sistemas de Evaluación, Monitoreo, Seguimiento y Evaluación de Proyectos Sociales.*** *Colección de 'Cuadernos del Desarrollo Comunitario' Nº 4.* FAREM-CICAP, Estelí – Nicaragua, 180 pp.

. Vargas Vargas L. y Bustillos de Núñez G. (1984), ***Técnicas participativas para la educación popular.*** Alforja, San José – Costa Rica, 284 pp.

. Varillas W. (2001), ***Liderazgo, concertación, participación.*** http://www.redel.cl/Destacados/destac3.htm.

. Verderber R. F. (1999 – traducción del inglés 9na. edición), ***Comunícate.*** Internacional Thomson Editores, México, 480 pp.

ANEXO 1:

Educación basada en 'competencias' y su fondo político - ideológico

Herman Van de Velde
14 de Enero del 2007.

Con mucho interés leí un artículo de Renán Vega Cantor: "*Las 'competencias educativas' y el darwinismo pedagógico*". Me gustó tanto su exposición que decidí incluir este artículo como anexo al 'texto de consulta y de referencia' del primer curso del Programa de Especialización en Gestión del Desarrollo Comunitario sobre 'Procesos de Facilitación', a la par de otro artículo sobre 'Diseño Curricular basado en Competencias'.

Me permito reflejar unas reflexiones muy personales sobre la temática de las competencias.

Es ampliamente reconocido el hecho que el término 'competencia' proviene del mundo laboral, y particularmente desde Estados Unidos. Es importante considerar lo anterior, ya que es un contexto que lleva una intención que sigue marcándose en muchas de las situaciones donde se emplea el concepto 'competencia' en la actualidad.

Al hablar de las competencias, me hago la pregunta en cuanto a la connotación ideológica implícita que lleva el 'simple' uso del término, todavía antes de aclarar su significado (que de hecho no es único, sino muy diversificado). *¿En educación se trata de 'competir'? ¿Competir entre quiénes? ¿Competir para qué? ¿Cuál es su finalidad? ¿A quiénes beneficia? ¿Competir con base en qué criterios? ¿Quiénes los definen?...* 'Carreras de competencia' me dejan malos sabores, ya que huelen a 'competir a muerte', o sea pasar una/o encima de otra/o, alcanzar tus metas a pesar de las aspiraciones de otras personas... *¿Es la intención de 'competir' un antónimo para la intención de 'cooperar'?*

He aquí otra connotación: ser competente implica que hay otros seres INcompetentes (pero ojo: 'seres' también). Seres que (¿ya?) no pueden competir... ¿o que pierden al competir? Quien no gana una competencia, ¿es incompetente? ¿Tiene que ser así?

Estoy seguro que no... un segundo lugar es tan importante como un primero... un 92% ó un 87% no indica una diferencia de calidad, necesariamente.

No es cierto que en el primer caso, necesariamente, haya más competencia que en el segundo.

Los significados del término 'competencia', con regularidad se asocian con 'rivalidad', 'oposición', 'duelo', 'riña', 'pendencia', 'disputa', 'lucha' o 'pugna' y en el marco de los mercados de libre comercio no es tan inusual escuchar expresiones como: hay que **hundir** a la competencia... Se hace referencia a una competencia leal o desleal.... ¿pero quiénes ponen los límites entre una y otra?

Un antónimo de 'competencia' sería: ineptitud. ¿Identifica la o el lector(a) la connotación negativa, descalificativa al referirse a alguien como INEPTO, no competente?

Al referirse a las 'competencias' como algo positivo, como la 'habilidad', la 'capacidad',... siempre se trata de una referencia RELATIVA, es decir: una competencia para... por ejemplo realizar una tarea determinada... tal que alguien puede ser competente para una cosa, sin embargo no necesariamente en otra. De allí el concepto de 'competencia laboral' y dentro del área laboral, las competencias 'profesionales'. En estos casos se trata del conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades de una persona para cumplir en tiempo y forma con las tareas que demanda un espacio laboral, de acuerdo a los criterios definidos.

Justo en lo último planteado en el párrafo anterior está la esencia de un primer enfoque de esta problemática: *¿quién define estos criterios?* ¿El mercado laboral?

¿El libre comercio, ya no sólo de los productos, sino también de las personas, de las y los trabajadoras/es? ¿Criterios definidos desde el interés de quiénes, o sea para qué? ¿Desde los intereses de las y los dueñas/os de todo?

¿De los poderosos, los que se sienten ser del 'norte'? ¿Los que se imponen en este mundo? ¿Y qué de las **condiciones laborales**, las cuales también inciden en la calidad profesional? *¿Incluyen las competencias laborales también la voluntad y disposición de lucha por conseguir mejores condiciones laborales, condiciones más humanas? ¿Incluyen las competencias laborales también la capacidad, habilidad y actitud* ***cooperativa****?*

¿Cuál es la relación (si existe) que se perfila entre una educación basada en competencias y una educación cooperativa? Vale la pena, reflexionar al respecto, más en nuestro nuevo contexto político aquí en Nicaragua.

¿Él que compite, no coopera? "La competencia, los celos (profesionales), sea a nivel personal o a nivel institucional, matan." *¿Cuántas oportunidades dejamos de construir por no cooperar, por sentir 'competencia', por sentir 'celos', entre personas, entre organizaciones?*

Vega Cantor, en el artículo mencionado al inicio, hace referencia al 'neoliberalismo educativo' como una lucha a muerte entre competentes e incompetentes. Incluye en su escrito tres acepciones del término 'competencia':

1. *Aptitud para algo*
2. *Determinada situación tiene que ver con alguien o no (le compete o no le compete)*
3. *La lucha o disputa (en el mejor de los casos, como en las competencias deportivas)*

El asunto es que en el mundo económico neo-liberal, la competencia es identificada principalmente bajo el tercer significado... de allí, 'el mercado libre', la (supuestamente) libre competencia. Una libre competencia donde predomina la lucha de todos contra todos para poder sobrevivir y donde brilla por su ausencia la cooperación y la solidaridad.

No podemos dejar, además de ver, de prever otra consecuencia: la persona competente de hoy, ya mañana no lo es, si así lo dispone el sistema económico neo-liberal imperante. "Hoy te necesitan, mañana te botan." ¿Puede esto traducirse en una política educativa, como es el caso de los 'diseños curriculares basados en competencias'?

¿Y por qué no podemos implementar ***una política de diseños curriculares basados en actitudes cooperativas en diferentes espacios de la vida***: personal, laboral, profesional, familiar, comunitario, institucional, cultural, natural,...? Toda actitud implica, según la psicología, componentes cognoscitivo (conocimientos), afectivo (sentimientos, incluyendo valores) y de comportamiento (conducta), los cuales se interrelacionan. Personalmente le integraría un componente de 'capacidades-habilidades-hábitos'.

Estoy convencido que con ***una política de Diseño y Desarrollo Curricular basado en Actitudes Cooperativas*** nos estaremos preparando para la vida, en lo personal, en lo familiar, en lo comunitario, en lo laboral-profesional, en lo social y lo económico.

Enrique Cejas Yanes, profesor universitario de La Habana, en un análisis de la definición de competencia laboral, hace referencia al hecho que el traspaso del concepto de competencias al mundo de la educación puede inducir a la idea de que ***un currículum basado en competencias es canal de un modelo de desarrollo económico y social que tiende a sustituir valores tales como ciudadanía social, la equidad y la solidaridad por la competitividad***. Resalta a través de cita que los programas que se estructuran en términos de competencias constituyen una tentativa por reproducir a nivel del sistema educativo, la ideología que domina actualmente en el mundo económico.

En realidad no quedan muchas alternativas. Está planteado el reto de aportar todas y todos, independientemente dónde estemos, a apoyar y comprometernos en las nuevas políticas educativas, facilitando el desarrollo de procesos de construcción activa y colectiva de oportunidades de aprendizajes integrales de cara a la vida, personal – familiar – comunitaria – social, integrando actitudes emprendedoras de calidad.

Una calidad, que se expresa en 'calidad de vida' y esta calidad de vida implica conciencia de ser parte del mundo, del planeta, de la naturaleza, implica un profundo respeto por nuestra tierra y todos sus componentes. ***El respeto implica cooperación.***

No podemos ser sólo 'masas' de un conjunto de individuos, sino debemos ser comunidades de personas que se interrelacionan, se comunican e interactúan constructiva y permanentemente. Nuestras escuelas, incluyendo las universidades, deben ser ejemplos de estas comunidades...

Herman Van de Velde

ANEXO 2: Los Informes de Proceso

El 'informe de proceso' debe ser una expresión real escrita del producto de un proceso de aprendizaje, construido conjuntamente con otras/os actoras/es relacionadas/os.

Necesariamente es una expresión muy PERSONAL, ya que refleja en su ***contenido*** y ***forma*** la ***experiencia*** (como producto) de un proceso de aprendizaje ***vivido***. Independientemente que un proceso de aprendizaje sea colectivo, su producto será personal.

El reflejo del carácter personal del producto del aprendizaje es una de las particularidades esenciales del 'informe de proceso'.

Al mismo tiempo, su elaboración, pretende contribuir a, facilitar la construcción de otra oportunidad de aprendizaje. Es decir, elaborando el mismo informe de proceso, vamos profundizando en nuestros aprendizajes, identificando los más significativos, descubriendo los vacíos y definiendo posibles caminos para seguir superándolos.

Concebida de esta manera, la 'elaboración de un informe de proceso' puede convertirse – siempre y cuando se hace 'a conciencia' – en una técnica muy particular de la construcción de oportunidades de aprendizajes significativos, que, además, permite conjugar muy oportunamente, lo colectivo del proceso con lo personal del producto de todo 'aprendizaje'.

De cara a lograr lo aquí expresado, nos atrevemos a sugerir los siguientes aspectos técnicos en la elaboración de un Informe de Proceso:

1. En su ***parte introductoria*** debe ubicar claramente a la lectora o al lector en función de qué trata, en qué contexto y quiénes fueron las personas implicadas con sus roles específicos, incluyendo el autor o la autora del Informe de Proceso.

2. Una ***descripción del proceso*** llevado a cabo (reconstrucción metodológica), especificando los diferentes pasos y su coherencia lógica, valorando 'subjetivamente' su calidad, así como el 'significado' del producto obtenido.

3. Destacar e ilustrar claramente ***su papel personal*** particular (responsabilidades asumidas formal o informalmente) en todo el proceso. Valorar la incidencia de sus aportes en el producto obtenido.

4. Identificar ***factores que incidieron positivamente*** (facilitadores) en el proceso, a nivel personal y a nivel colectivo, y por ende en el producto. 'Significar' estos factores, es decir: describir su significado, su origen, su peso (importancia), su nivel de constancia, su…

5. Lo mismo en cuanto a factores que incidieron ***negativamente*** (obstaculizadores).

6. ***Plantear alternativas*** para mejorar procesos similares en futuras ocasiones u oportunidades, enfatizando específicamente en cuanto a cómo podría perfilarse un aporte propio más sustantivo todavía.

7. ***Concluir*** el informe con la indicación y justificación de los aprendizajes más significativos y su trascendencia, a nivel personal, institucional y comunitario.

No está demás plantear que todo informe de proceso deba tener su aspecto muy personal, a través de la inclusión, por ejemplo, de algún esquema, una foto, un poema significativo, una cita, una referencia,… Todo informe de proceso debe caracterizarse por la expresión creativa de su autor(a)…

Todo informe de proceso es una producción muy personal y su lector(a) tendrá el reto, al revisarlo, a encontrar el significado personalizado que se pretende expresar a través de él. Como autor(a) puedo facilitarle el trabajo a la lectora o al lector, o puedo dificultárselo…

Para finalizar, queremos hacer énfasis en la importancia de la ORTOGRAFÍA y la REDACCIÓN, su calidad es indiscutiblemente una expresión muy significativa de la calidad profesional de la autora o del autor del Informe. Buscar ayuda para lograr la perfección necesaria en esta parte no es ningún pecado, al contrario.

Herman Van de Velde, Estelí – Diciembre 2010.

¡Ánimos – el trabajo es tuyo!