

CAPÍTULO I

LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL

El pensamiento pedagógico es una consecuencia del devenir histórico de la humanidad.

El proceso de transformación de la comunidad primitiva en sociedad dividida en clases, se determina con mayor especialización los oficios (herrería, alfarería, artesanía,...) lo que contribuye al acelerado salto progresivo del esclavismo.

Surge la diferenciación de clases: esclavista y esclavo. Surge la necesidad de separar la formación intelectual de la preparación para las tareas que exigen esfuerzo físico, las clases dominantes insisten en que la masa laboriosa acepte esta desigualdad. Motivo por el cual, la enseñanza de los conocimientos es un privilegio de las clases selectas, en tanto que el trabajo físico comienza a ser una condición inherente a las clases explotadas.

En un principio, en los países del antiguo oriente: China, India, Egipto y otros, es donde se lleva a la práctica las ideas pedagógicas; se constituyen y establecen instituciones para el aprendizaje de los conocimientos a las que asisten la clase privilegiada. Aparecen las ideas sobre las cualidades que deben tener maestros y alumnos.

Sin embargo, más adelante, como en otras civilizaciones como Grecia y Roma: Sócrates, Platón, Aristóteles, Demócrito y Quintiliano contiene ideas sobre la enseñanza y la educación que tiene vigencia hasta la actualidad.

Surge el término ACADEMIA donde los alumnos se reunirán para escuchar al maestro y sus disertaciones sobre un tema determinado. Su característica es que se desarrolla en forma oral.

En el periodo Renacentista, la humanidad ha logrado un desarrollo científico, en estrecha relación con el desarrollo social que obliga a la burguesía, como una



nueva clase social y progresista, a valorar la importancia de los avances de la ciencia y la tecnología para los objetivos de sus sistema social.

La burguesía prepara las masas para su participación activa en el proceso de la producción. La pedagogía adquiere carácter de disciplina independiente y resuelva la necesidad de la sociedad: ofrecer las bases y fundamentos para la enseñanza.

En el siglo XVIII surge las escuelas públicas en Europa y A. Latina como resultado del auge y el éxito de las grandes revoluciones republicanas quienes se basaron en la doctrina política y social del liberalismo.

Esta corriente concede ala escuela el valor de la institución social encargada de la educación de todas las capas sociales. Pues, los reformadores, consideran la escuela el medio más adecuado para la constitución de la nación: Renacimiento moral y social.

En esta tendencia, el MAESTRO es el centro del proceso de enseñanza, la ESCUELA es la principal fuente de información para el educando, es el agente esencial de la educación y la enseñanza, jugando el rol de transmisor de información u sujeto del proceso de enseñanza, es le que piensa y transmite de forma acabada los conocimientos con poco margen para que el alumno elabore y trabaje mentalmente.

Los objetivos de esta tendencia están dirigidos más a la tarea del profesor que a las acciones que el alumno debe realizar, no establece las habilidades que el alumno debe formar, lo que hace que se aprecie más al profesor como sujeto de enseñanza.

La PEDAGOGÍA TRADICIONAL es conocida como “ENCICLOPEDISTA E INTELECTUALISTA” porque el profesor, generalmente exige al alumno la memorización de la información y cuyos contenidos están desvinculados de la realidad, no tiene carácter integrador. Pues, el contenido, consiste en un conjunto de conocimientos acumulados de generación en generación y se transmiten como verdades absolutas, disociadas de la experiencia del alumno y su realidad social.



La evaluación del aprendizaje va dirigida a los resultados, los ejercicios evaluativos son esencialmente reproductivos, por lo que el énfasis no se hace en el análisis y el razonamiento.

El profesor como es el principal transmisor de los conocimientos, trabaja con métodos de enseñanza esencialmente expositivos, ofreciendo gran cantidad de información que el alumno debe recepcionar y memorizar.

La relación alumno – profesor está basada en el predominio de la autoridad del profesor, exigiendo una actitud receptiva y pasiva en el alumno, la obediencia de los alumnos es la principal virtud a lograr.

A su vez, en el diseño del currículum se presenta para algunos autores como “racionalismo académico” porque tiene como objetivo principal capacitar al hombre para que adquiera herramientas para participar en la sociedad. Este currículum debe enfatizar las disciplinas que ayuden al desarrollo cultural de la humanidad.



CAPÍTULO II

LA ESCUELA NUEVA

2.1. ¿Qué es? Son intentos más prácticos que teóricos que se dan a finales del siglo XIX y que alcanzan su desarrollo a inicios del siglo XX y criticando a la escuela tradicional, donde el alumno tenía un rol pasivo durante su aprendizaje, la escuela nueva surge y resalta el papel que debe tener el estudiante y las funciones que debe tener el profesor, se aspiraba a través de la educación una mayor participación y compromiso con el sistema imperante.

2.2. ¿Cuándo surge? La Escuela nueva se desarrolla en países como (E.E.U.U., Inglaterra, Francia, Suiza, Italia, Bélgica, Alemania y otros países)

2.3. ¿Qué aspiraba? La escuela nueva aspiraba lograr, a través de la educación, una mayor participación y compromiso del ciudadano con el sistema imperante.

Fue importante el pensamiento de: J.A. Comenius, J.J. Rousseau y Pestalozzi.

2.4. Fundador. John Dewey es considerado progenitor de la Escuela nueva.

2.5. ¿Qué nos dice Dewey? El interés principal de la educación es el niño y debe de ser el punto de partida de ella, la educación es un proceso social a través de la cual la sociedad transmite sus ideas, poderes y capacidades con el fin de asegurar su propia existencia.

La escuela debe formar al joven para vivir dentro de su medio social.

La tarea del maestro debe proporcionar el medio que estimule el aprendizaje

DEWEY CONSIDERA A LA EDUCACION COMO UNA PEDAGOGIA GENETICA (el punto de partida lo constituyen los poderes e instintos del niño, FUNCIONAL (plantea desarrollar los procesos mentales teniendo en cuenta la significación biológica Y SOCIAL (el individuo debe ser útil para la sociedad).

El papel del profesor, según su método, es el de estar a la disposición de los alumnos para contestar a sus preguntas cuando tienen necesidad de su ayuda.

En la escuela nueva el profesor cambia mucho en relación con la escuela tradicional donde su función es transmitir conocimientos, el profesor facilita la actividad natural del niño tanto física como intelectualmente.



CAPÍTULO III

LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

3.1. La tecnología educativa como tendencia pedagógica contemporánea. Ha alcanzado una notable difusión en nuestros días, se dirige más a los métodos y medios que a los contenidos. Su creación se le atribuye a Burrhus Frederik Skinner. Para los seguidores de esta corriente el aprendizaje es más un repertorio de estímulos del medio y sus respuestas conectadas.

La enseñanza programada es: recurso técnico, método o sistema de enseñar. Puede aplicarse por medio de máquinas didácticas pero también por medio de libros, fichas y aun por comunicación oral.

La tecnología educativa se desarrolla inicialmente en la búsqueda por aportar a la enseñanza una base más científica y hacer más productiva la educación, eficiencia en el saber hacer con una adecuada dosificación y programación de la enseñanza. Se llega al extremo en muchos casos de no reconocer el papel del profesor cuando este es principal.

3.2. Cambios que busca la Escuela Nueva:

- ✓ interés por situar al alumno en una posición activa frente al aprendizaje. el niño puede moverse libremente por el aula.
- ✓ La educación debe basarse en los intereses infantiles lo que implica que el profesor conscientemente se proponga provocar en el niño aquellos intereses que considere necesario para un buen desarrollo de este.
- ✓ El sistema educativo debe adaptarse a las particularidades individuales de los niños.
- ✓ Se proclama la necesidad de organizar los contenidos de la enseñanza de forma globalizada.
- ✓ Considera imprescindible la colaboración escuela-familia. La educación no es responsabilidad exclusiva de la escuela sino también de la sociedad y la familia.

3.3. LA TECNOLOGIA EDUCATIVA. EL USO DE LAS NTIC EN LA EDUCACION

La tecnología educativa ha alcanzado una notable difusión debido a sus ventajas inmediatas y al lenguaje altamente técnico y aseverativo. Su creador Burrhus Frederik Skinner. Todo estímulo nos da una respuesta.



La tecnología educativa se desarrolla inicialmente en la búsqueda por aportar a la enseñanza una base más científica y hacer más productiva la educación; eficiencia en el saber hacer con una adecuada dosificación y programación de la enseñanza.

El uso de las NTIC EN LA EDUCACION

Cambios extraordinarios se han operado en el mundo en tres campos que condicionan esta nueva era, es decir, en la computación, la información y las comunicaciones. La unión de estos tres campos es lo que da lugar al surgimiento de las nuevas tecnologías de información y las comunicaciones (NTIC).

Su novedad y probada utilidad la han convertido ya en una poderosa herramienta para el aprendizaje y el autoestudio.

La educación del siglo XXI no puede desconocer los aportes de las nuevas tecnologías de información y comunicaciones. No se trata de negarlos, sino de que realmente sirvan a los mejores fines sociales: y esto se producirá si, por ejemplo, trabajamos por cambiar el sentido mercantilista de las redes por un verdadero valor social, hasta ahora internet ha demostrado ser un lugar interesante para discutir, para obtener información, para ayudar al conocimiento, queda ahora por demostrar que sirve también para la acción social.



CAPÍTULO IV

PEDAGOGÍA AUTOGESTIONARIA

Con este término se designa toda una serie de variadas experiencias y movimientos pedagógicos que pretenden la transformación de la educación, a partir de la participación directa de los interesados: profesores, alumnos y padres, en la organización de todas las esferas de la vida escolar.

Para lograrlo se apoya en la AUTOGESTIÓN que se utiliza como MEDIO (porque crea espacios que le permite diferenciarse del sistema oficial de educación para experimentar innovaciones; y un FIN (porque implica el desarrollo de la responsabilidad de los estudiantes por su propio aprendizaje, la formación de valores sociales orientados hacia el colectivismo y participación social.)

Sus partidarios afirman que dicha pedagogía es un medio de cambio social a la través de la escuela, pues “es ahí donde se puede aplicar inmediatamente y donde se puede sembrar el fermento de organización social futura” a pesar de sus detractores quienes afirman que solo “sigue siendo un dispositivo al servicio de fines sociales determinados”.

Los movimientos autogestionarios se fundamentan no solo en concepciones sociales sino en las ciencias psicológicas como: LA TEORÍA DE LOS GRUPOS y PSICOTERAPIA INSTITUCIONAL.

4.1. TEORÍA DE LOS GRUPOS: Promueven la organización grupal del aprendizaje. Pues, con la técnica sociométrica se abren nuevas posibilidades en el estudio de las realidades socio-afectivas en el grupo, las atracciones y repulsiones subyacentes en los procesos de su organización. Además, un proyecto de terapia social donde intenta reeducar la espontaneidad a partir de su vinculación con la creatividad y el sentirse a gusto en el grupo. Permite la expresión de los dinamismos interpersonales que actúan en las situaciones de grupo.



El grupo como sistema de interdependencia no es la suma de sus partes sino una totalidad diferente. Pues, la dinámica de grupos permiten enfrentar con mayor claridad los conflictos grupales y aprovechar la energía grupal.

4.2. PSICOTERAPIA INSTITUCIONAL: El proceso de socialización de la institución se considera indispensable si se pretende progresar en la resocialización de los enfermos. Con la práctica de la *psicoterapia institucional* se lleva a cabo un proceso terapéutico que surge a partir de la toma de conciencia de los frenos burocráticos presentes en las instituciones. Se habla de “curar” a la institución, señalando la necesidad de una desburocratización que suprima los obstáculos que entorpecen los esfuerzos para ayudar a los pacientes.

4.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA:

- a) *Los alumnos son considerados como sujetos con responsabilidad de aprender y perfeccionarse*, los cuales participan activamente en las tareas escolares. La responsabilización progresiva de los alumnos se logra con el ejercicio de iniciativas y tareas diversas asumidas gradualmente.
- b) *El profesor se caracteriza por su NO-DIRECTIVIDAD*, renuncia a ser exclusivo poseedor del poder y lo comparte con el grupo; se sitúa a disposición de los alumnos, ofrece sus conocimientos y ayuda para que el grupo logre sus objetivos, supedita su actuación a la petición de los alumnos.
- c) *Mediante la COMPRENSIÓN EMPÁTICA* el docente enriquece sus relaciones con el grupo, revelando su preocupación por comprender lo que el grupo expresa, sus sentimientos. De esta forma el grupo puede aclarar sus problemas y progresar hacia soluciones autónomas. La participación del docente debe regirse por *“El principio de la demanda”*.



- d) **La ESCUELA constituye un grupo social con vida propia**, a partir de la participación directa de todos sus miembros en su organización y funcionamiento.
- e) En el **contexto escolar** la autogestión se valora no solo como **modelo de relación pedagógica sino como modelos de relación social** permitiendo a los participantes una experiencia de comunicación, en la que se descubre el placer de actuar con el otro y de vincularse a él.
- f) **Se estimula la autonomía, creatividad y la actitud crítica** con lo que se rompe la tendencia a la pasividad y la rutina en profesores y estudiantes. Es de este modo, que **el aprendizaje impuesto resulta ineficaz** ya que no estimula el deseo de realizar tal asimilación.
- g) **Las REUNIONES CORDIALES Y ABIERTAS** tornan agradable la estancia en la escuela y despiertan lazos afectivos que permiten la aparición de nuevas motivaciones para el aprendizaje y la promoción en general.
- h) **La DISCUSIÓN COMUNITARIA de PROBLEMAS** disminuye la tensión que provocan. El problema tratado es **tarea de todo** el grupo cuya **solución afecta a todos**.
- ❖ **Surge la CORRIENTE LIBERTARIA:** La libertad del niño como objetivo central de la educación.
 - ❖ **Surge la PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL:** Pretende modificaciones radicales de los objetivos de la educación y del papel del alumno y profesor en la escuela.



CAPÍTULO V

PEDAGOGÍA NO DIRECTIVA: LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE

En esta concepción el estudiante es sujeto de su aprendizaje. Se busca la formación de un hombre crítico, reflexivo, capaz de actuar con independencia, creatividad y responsabilidad en las tareas sociales.

Como antecedente de la Pedagogía no directiva surge la Psicología Humanista. Para la Psicología Humanista el ser humano es una persona portadora de tendencias al desarrollo que le permiten decidir de manera responsable el curso de su vida.

El ser humano es una persona íntegra, total, irrepetible, por naturaleza creadora, en la que se manifiesta la unidad del intelecto y las emociones, y en la que las fuerzas internas que promueven su desarrollo le conducen hasta las formas más plenas de funcionamiento humano.

Esta concepción implica una visión optimista del hombre capaz de conducir responsablemente su propio desarrollo a diferencia de la visión pesimista de las teorías conductistas y psicoanalíticas en las que el hombre es un ser pasivo, irresponsable que vive preso de sus instintos o de estímulos externos que determinan de manera absoluta su conducta.

La influencia de la Psicología Humanista en general y, en particular la aplicación del enfoque personalizado de C. Rogers al ámbito educacional, en los años 60, dio lugar al surgimiento de la Pedagogía no directiva. Lo esencial de la Teoría de Rogers sobre el desarrollo humano es la categoría “tendencia a la actualización” o tendencia a la realización, es una tendencia biológica innata al ser humano.

Para Rogers, la libertad de experiencia implica que el sujeto se siente libre de expresar sus vivencias y actuar como considere necesario en la búsqueda de su realización; y esto, es una condición necesaria para que se manifieste la tendencia a la actualización.

Para Rogers la tendencia a la actualización es innata al ser humano, accesible a la conciencia y regulada por ésta a través del Yo, en la medida en que el sujeto sea aceptado incondicionalmente por los demás y se propicie un clima favorable a la libre expresión.

Rogers explica la lógica del desarrollo humano: Si la tendencia innata a realizar las potencialidades humanas se manifiesta en un clima social de aceptación y respeto, la



persona encontrará las posibilidades de expresarse libremente y logrará encontrar el camino hacia el funcionamiento pleno del ser humano: la autodeterminación.

Considera que el estudiante posee en potencia la competencia necesaria para lograr su desarrollo y que la función esencial del profesor ha de ser la de propiciar el camino del desarrollo del estudiante al crear las condiciones para la expresión de sus potencialidades.

La no directividad en la enseñanza se expresa: en el reconocimiento de la capacidad de autodeterminación del estudiante; y la concepción del profesor como facilitador del aprendizaje.

Enseñar significa en la Pedagogía no directiva permitir que el estudiante aprenda, es decir, propiciar las condiciones para que exprese libremente sus necesidades en un clima afectivo favorable, de comprensión, aceptación y respeto.

Aprender es atribuirle significación a la experiencia que posibilita la satisfacción de las necesidades.



CAPÍTULO VI

LA PEDAGOGÍA LIBERADORA

Fue Paulo Freire, quien por los años 60, bajo la influencia del contexto de movimientos ideológicamente diversos, desarrollo su Teoría basada en una educación liberadora, que permitiera un contacto directo entre el educando y el medio ambiente.

La pedagogía Liberadora sienta las bases de una nueva pedagogía; a través de técnicas para la enseñanza de la lectura y la escritura a los adultos, busca la reflexión y el cambio de las relaciones del individuo con la naturaleza y con la sociedad; el objetivo esencial de la educación es liberar a la persona, no uniformarla ni someterla como se ha hecho tradicionalmente.

La Pedagogía de Freire es una “pedagogía del oprimido”, postula a modelos de ruptura, de cambio de transformación total. Se basa en la toma de conciencia, a lo que llama “concientización”, suponiendo la transformación de las estructuras mentales, hacer que la conciencia se vuelva una estructura dinámica, ágil y dialéctica que posibilite una acción transformadora sobre la sociedad y sobre sí mismo.

Su método en la alfabetización, permite alfabetizar adultos en un plazo de tiempo más o menos corto. Tiene como finalidad principal hacer posible que el adulto aprenda a “leer” y “escribir” su historia y su cultura, su modo de explotación, el derecho a expresarse y a decidir su vida.

Su metodología es referida al pensamiento lenguaje del hombre, a los niveles de percepción de la realidad que lo rodea, y lo aplica tanto en la alfabetización como en la posalfabetización, a partir de las “palabras generadoras” y los “temas generadores” respectivamente.

Propone la educación dialógica como la forma de desarrollar una pedagogía de comunicación que facilite dialogar con “alguien” y sobre “algo”. Este “algo” es el programa educacional que propone como situaciones concretas de la vida del pueblo, lo que posibilita que el analfabeto llegue al aprendizaje de la escritura y la lectura,



introduciéndose al mundo de la comunicación, actuar como sujeto. Todo esto a través de varias fases.

El método pedagógico en la acción socioeducativa de la población, en cuanto a la obtención de los temas generadores, se deben buscar dialógicamente, en franca amistad con el pueblo, con los sujetos con los cuales interactuará.

Para llegar a la determinación de los temas generadores y proponer el contenido programático (programas), Freire plantea dos posibilidades, una a partir de la investigación interdisciplinaria y otra a partir de un mínimo de conocimientos de la realidad, todo esto a través de etapas.



CAPÍTULO VII

LA PERSPECTIVA COGNOSCITIVA

1. DEFINICIÓN:

Se basa en el análisis psicológico de los procesos del conocimiento del hombre.

2. CARACTERÍSTICAS:

- A. Reconocimiento del carácter activo de los procesos cognoscitivos: todo conocimiento es resultado de la búsqueda y acción real del sujeto sobre su entorno, y no puede concebirse como mera transmisión desde fuera o cualidad inherente de la psique originada en lo interno.

- B. La aproximación a la comprensión del aprendizaje es fundamentalmente racionalista, como oposición a los enfoques empiristas: todo conocimiento humano es una construcción personal del sujeto, que parte de los datos sensoriales, pero no se reduce a la asociación o relación de estos datos, sino que los trasciende.

- C. Dos períodos: modelos cognoscitivos pre-computacionales y la psicología cognoscitiva contemporánea.

3. JEROME BRUNER:

Para Bruner, el desarrollo ontogénico aparece codeterminado por dos factores: el factor biológico (maduración interna del sujeto) y el factor social (sistema de influencias externas). El desarrollo se define como el incremento de la capacidad del individuo para manejar información del ambiente, a través de la adquisición de mecanismos mediadores durante el aprendizaje. El lenguaje constituye un medio esencial en su concepción por la posibilidad que le ofrece al hombre de independizarse de su contexto más inmediato.

El hombre se concibe como un organismo activo, que actúa sobre su ambiente con una notable plasticidad de recursos.

La clave de la concepción de Bruner acerca del aprendizaje consiste en la adquisición de los mediadores o “amplificadores” culturales, creados, almacenados y



transmitidos por una cultura específica y que le permite al hombre trascender su experiencia individual. Esta adquisición sólo es posible por su encuentro con los factores internos, de carácter biológico identificados con una “voluntad de aprender”, propia de la especie humana.

En consecuencia con sus postulados elaboró las “notas sobre una teoría de la instrucción”, su mayor aporte a un modelo pedagógico. Señala cuatro características principales de esta teoría: especificar las condiciones que estimulan la predisposición a aprender; determinar la estructura óptima de un cuerpo de conocimientos para lograr su aprendizaje más rápido y efectivo; sugerir el orden de presentación más adecuado, y por último, el tipo de recompensas y castigos y su secuencia, es decir, la evaluación. Cada uno de estos aspectos requieren una atención especial del pedagogo, no sólo en la preparación de una clase particular, sino del currículum, los medios y materiales de enseñanza y suponen un balance continuo entre conocimiento a lograr y las motivaciones y posibilidades del estudiante.

4. LA ESCUELA DE EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA DE J. PIAGET Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ELLA, POR SU IMPORTANCIA Y DIFUSIÓN, SERÁ TRATADA EN CAPÍTULO APARTE.

5. PSICOLOGÍA COGNOSCITIVA CONTEMPORÁNEA:

Surge durante la década de los años cincuenta, principalmente en los EE.UU. como un cambio en la esfera de intereses y las aproximaciones teóricas de la psicología experimental tradicional, hasta ese momento dominada por tendencias neoconductistas. Las razones de este cambio pueden encontrarse de forma inmediata en el impacto de la revolución cibernética sobre las ciencias humanas, pero también en la maduración de la crisis de los modelos conductistas en la psicología y el descubrimiento de otras corrientes psicológicas cognoscitivas.

La aparición y desarrollo de la cibernética afectó a la psicología experimental en dos direcciones: en primer lugar, la creación y perfeccionamiento de las computadoras y su utilización como instrumentos de investigación, posibilitó la extensión de los diseños experimentales a los procesos mentales de poca duración; además la dinámica propia del desarrollo de la cibernética, orientada a la búsqueda de las vías para modelar procesos psíquicos con fines utilitarios, ha exigido de la psicología



experimental una profundización rápida y asequible de sus postulados acerca de los procesos cognoscitivos.

En segundo lugar, la cibernética ha creado y aplicado con éxito un esquema conceptual referido a los procesos de regulación inherentes a cualquier organismo o sistema estable que por analogía, se traslada a la investigación psicológica dando a modelos teóricos de notable poder heurístico.

Los rasgos fundamentales del esquema conceptual consisten en reconocer al hombre como un sistema que procesa información para lo cual cuenta con mecanismos de captación de información del medio, un conjunto de procesos de diferente cualidad que actúa sobre la información de entrada y la transforma, estados sucesivos donde se presentan los resultados de estos procesamientos y finalmente, mecanismos de salida, a través de los cuales el hombre interactúa con su ambiente.



CAPÍTULO VIII

JEAN PIAGET Y LA PEDAGOGÍA OPERATORIA

Piaget, partió de modelos básicamente biológicos, aunque su sistema se relaciona de igual forma con la filosofía, en especial con la teoría del conocimiento y con otras ciencias como la lógica y la matemática. Así se explica la denominación de epistemología a esta corriente en el sentido de que se enfatiza el propósito principal, comprender como el hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad, a partir de las estructuras más elementales presentes desde su infancia.

1. BASES DE LA TEORÍA DE JEAN PIAGET:

- A) La categoría fundamental para comprender la relación entre un sistema vivo y su ambiente es el equilibrio. En un ambiente altamente cambiante, cualquier organismo vivo debe producir modificaciones tanto de su conducta (adaptación) como de su estructura interna (organización) para permanecer estable y no desaparecer.
- B) La relación causal entre estos dos tipos de modificación (conducta externa y estructura interna) se produce a partir de las acciones externas que ejecuta el niño, las cuales mediante un proceso de interiorización se transforman paulatinamente en estructuras intelectuales internas, ideales.

2. ESTADIOS DE JEAN PIAGET:

- La inteligencia sensorio-motriz.
- El pensamiento preoperatorio
- Pensamiento operatorio concreto.
- El pensamiento lógico-formal.

3. APLICACIONES DE LA TEORÍA DE PIAGET:

- Como instrumento para el diagnóstico y la evaluación del desarrollo intelectual del niño, de sus aptitudes específicas para el estudio.
- En el planeamiento de programas, es decir, en la distribución del contenido de la enseñanza entre los distintos grados en correspondencia con el nivel de desarrollo intelectual alcanzado por el niño.
- En la determinación de los métodos mediante los cuales debe enseñarse a los niños.



4. PEDAGOGÍA OPERATORIA:

- El conocimiento es una construcción que realiza el individuo a través de su actividad con el medio.
- Favorece el desarrollo de las estructuras operatorias del pensamiento.
- Asigna un papel al error que el niño comete en su interpretación de la realidad.
- El alumno desempeña un papel activo en el proceso de aprendizaje.
- Los conocimientos se apoyan en determinadas operaciones intelectuales que son construidas por el individuo siguiendo procesos evolutivos.
- La escuela en esta propuesta estimula el desarrollo de las aptitudes intelectuales del niño que le permiten el descubrimiento de los conocimientos.
- El profesor asume las funciones de orientador, guía y facilitador del aprendizaje.

Un aspecto valioso de esta propuesta pedagógica consiste en subrayar el carácter activo que tiene el sujeto en la obtención del conocimiento, en enfatizar que la enseñanza debe propiciar las condiciones para que el sujeto por sí mismo construya los conocimientos, evitando ofrecérselo como algo terminado.



CAPÍTULO IX CONSTRUCTIVISMO

Oksana kraftchenko Beoto

Herminia Hernández Fernández

9.1. Visión panorámica:

Una panorámica actual de las tendencias pedagógicas contemporáneas no puede obviar una referencia y una reflexión acerca del constructivo una corriente que invade el ámbito de la educación y lo desborda.

Se habla de una didáctica constructiva de una pedagogía constructiva de un nuevo paradigma de una epistemología por un solo citar algunos títulos.

No obstante, la tendencia en la mayoría de los autores consultados en la literatura, la cual compartimos es la de considerar al constructivo como una epistemología que concibe al conocimiento, como una construcción personal que realiza el hombre en interacción con el mundo circundante. Cada persona “constituyente” su realidad, su representación del mundo en función de su viabilidad por lo que cabe en la opción constructivista hablar de verdad absoluta, de objetividad del conocimiento.

9.2. Bases del constructivismo

- a) La negación del absolutismo de la verdad y su dependencia del punto de vista del observador, de su experiencia.
- b) El conocimiento sólo es válido explicarlo a través de la lógica formal, de las leyes del lenguaje, de la lógica de las proposiciones.

También encontramos la influencia del pragmatismo, generalmente asociada al empirismo y al positivismo.

En el área de las ciencias particulares, el constructivismo tiene su antecedente más explícito en la psicología genética de Jean Piaget, en cuanto a la idea de las estructuras cognitivas que se van integrando progresivamente desde las más simples a las más complejas, gracias a la actividad cognoscitiva del sujeto y al mecanismo de la equilibración progresiva, de lo cual se deriva la importancia que da el constructivismo a las estructuras previas en el proceso de construcción del conocimiento.

También se encuentra la influencia de los trabajos de J. Bruner sobre el papel de la cultura en el desarrollo y la relación entre los procesos cognitivos y toda la



personalidad ; del sujeto, en particular, las investigaciones sobre estilos cognitivos de aprendizaje.

9. 3. Ideas comunes del constructivismo:

- Todo conocimiento es una construcción humana. El hombre es un ser activo que construye conocimientos.
- Existen estructuras previas, a partir de las cuales se construye el conocimiento. El hombre no es “una fábula rasa”.
- La construcción del conocimiento tiene un valor personal. Los conocimientos no son verdaderos o falsos, sino simplemente viables.

9.4. DIMENSIONES:

9.4.1. DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA

Una de las caracterizaciones más difundidas del constructivismo, desde una dimensión epistemológica, es la que refiere B.Jawprski, (12) al hablar de un Constructivismo Radical y de un .Constructivismo Social, sustentados por los criterios de E. von Glasersfeld y de Paul Ernest, respectivamente.

A. Constructivismo radical

Ernest von Glasersfeld (9) argumenta que la "adaptación cognitiva" de Piaget puede ser considerada como antecesora de lo que él llama: Constructivismo Radical. Basado en los trabajos de Piaget y sus epígonos, von Glasersfeld considera como Constructivismo Radical lo que a continuación se expresa:

El constructivismo es una teoría del conocimiento con raíces en la Filosofía, en la Psicología y en la Cibernética. Sostiene dos principios fundamentales:

- a. El conocimiento no se recibe pasivamente, es construido y organizado activamente por el sujeto.
- b. La función cognitiva es de adaptación y sirve a la organización de la práctica y la experiencia del sujeto y no para descubrir una realidad ontológica.



- c. La función cognitiva es de adaptación, en el sentido biológico del término, tiende hacia el ajuste o a la viabilidad.
- d. La cognición sirve a la organización por el sujeto, del mundo de las experiencias y no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva.

Éste enfoque constructivista es llamado radical porque rompe convenciones y desarrolla una teoría del conocimiento en la cual el conocimiento no refleja una realidad ontológica objetiva, sino exclusivamente un ordenamiento y organización de un mundo.

Conformado por nuestra experiencia. Si el segundo principio no supusiera la existencia de un mundo fuera de la mente, entonces este constructivismo estaría sumergido en un puro solipsismo.

Diríamos que el constructivismo radical no niega la existencia de un mundo real, pero le niega al observador, la posibilidad de obtener una verdadera representación de ese mundo y de hecho compartirla con otros. Piénsese en cuán problemático puede resultar para los profesores, trabajar desde la perspectiva del constructivismo radical.

B. Constructivismo Social

Ernest, P. (6), expresó su caracterización sobre el constructivismo social, identificando dos aspectos claves:

- a. En primer lugar, la construcción activa del conocimiento, fundamentalmente la construcción de conceptos e hipótesis, sobre la base de experiencias y conocimientos previos. Esto plantea las bases para la comprensión y para la dirección de acciones futuras.
- b. En segundo lugar, el papel que juegan la experiencia, y la interacción con el mundo físico y el mundo social, en ambos casos mediante las acciones físicas y los modos verbales.

Paul Ernest, enfatiza como constructivista al fin, la importancia del efecto de la experiencia, argumentando que es aquí donde ocurre el



impacto de la cultura y donde las reglas y convenciones en el uso del lenguaje son construidas por los individuos con sus correspondientes efectos en la sociedad.

Este último principio que se adiciona al constructivismo radical, deriva de la sociología del conocimiento y reconoce que la realidad se construye intersubjetivamente, que es socialmente negociada entre sujetos que están en condiciones de compartir significados y perspectivas sociales de un mundo vivencial común.

9.4.2. DIMENSIÓN PSICOLÓGICA

La Escuela Psicogenética es una Psicología del Desarrollo, que destaca el papel que juega el punto de vista del sujeto que aprende durante el propio proceso de desarrollo. Para Piaget el desarrollo comporta dos aspectos: Un aspecto psico-social y otro aspecto espontáneo o psicológico, que es el desarrollo de la inteligencia, aquello que nadie le enseña al sujeto y que descubre por sí mismo.

Piaget subraya que el aspecto espontáneo del desarrollo es el desarrollo de la inteligencia, el cual constituye la condición previa para el desarrollo escolar. De aquí se desprenden dos aspectos importantes:

- Diferencia dos formas de aprendizaje, el espontáneo y el aprendizaje por transmisión, subordinando este último al primero. Aquí el hecho primario es el desarrollo y no el aprendizaje.
 - En cada momento del desarrollo el sujeto construye su propio conocimiento a partir de sus propias estructuras cognitivas o esquemas.
- El enfoque histórico-cultural, las ideas de Vigotsky conducen a una reestructuración del concepto de aprendizaje que de modo resumido se expresan en lo siguiente:
- El aprendizaje no existe al margen de las relaciones sociales
 - El aprendizaje no ocurre fuera de los límites de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) El aprendizaje (en un sentido restringido) y la educación (en un sentido amplio) preceden al desarrollo, o conducen al desarrollo.

Si se atiende a la génesis del constructivismo, se podría decir que la enseñanza se adapta a las formas por la que pasa el sujeto que aprende. Esta



concepción presupone que la enseñanza se adapte al desarrollo, mientras que el enfoque histórico-cultural considera que la enseñanza precede al desarrollo y que por tanto, la enseñanza es desarrollados, es decir, produce el desarrollo. La relación entre Enseñanza y Desarrollo, que R. Corral caracteriza al constructivismo, según tres enfoques generales

- Constructivismo Duro, para el cual el conocimiento es producto de una construcción individual : Se aprende solo
- Constructivismo Medio, que concibe el conocimiento como una negociación de las construcciones entre individuos: Se aprende solo, pero mejor con la ayuda de otros.
- Constructivismo Blando, para el cual el conocimiento continúa siendo una negociación, pero no de carácter interindividual, sino social por su esencia: Sólo se aprende, con la ayuda de otros.

En esta caracterización, se ponen en evidencia, algunas de las principales posiciones / teóricas ya señaladas por L.S. Vigotsky en su época (23), en cuanto a la relación entre Enseñanza y Desarrollo:

- a. La enseñanza se supedita al desarrollo. La maduración se considera como condición y inicial del proceso de aprendizaje, pero no como resultado del mismo. (Teoría psicogenética de J.Piaget).
- b. El desarrollo como resultado de la influencia recíproca entre la maduración y el aprendizaje, jugando este último un papel estimulador de la maduración. Intento de conciliar lo biológico con lo social (Teoría de la Convergencia).
- c. La enseñanza antecede al desarrollo, pero teniéndolo en cuenta para conducirlo a niveles superiores. El desarrollo como un proceso de carácter social de colaboración (concepción de Zona de Desarrollo Próximo o Potencial de L.S.Vigotsky)

9.4.3. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

Algunos autores plantean que la dimensión epistemológica del constructivismo, nada prescribe o pocos tienen que ver con las propuestas constructivas en el campo pedagógico. Esta afirmación puede tener – a nuestro juicio – dos interpretaciones referidas a la relación entre teoría y



práctica, toda vez que el tener en cuenta como el hombre interpreta la realidad y como la reproduce y crea en el pensamiento.

- O bien se soslaya, lo cual conduce a un empirismo o una posición positiva.
- O por el contrario, se dice tener en cuenta, se anuncian presupuestos teóricos, pero la puesta en prácticas no siempre es consecuente con su fundamentación teórico metodológico.

En contraposición a esto, algunos fautores como O Coll (2) plantean que cualquier perspectiva epistemológica del constructivismo puede condicionar una concepción de aprendizaje y a su vez, condicionar una concepción constructivista de- intervención pedagógica, que como expresa Resnick (1983, citado en 2)

Por otra parte, otros autores (Davis N. et al, 4) plantean que desde una perspectiva constructivista, el sujeto que aprende tiene un papel primario en la determinación de lo que aprende.

Se han desarrollado técnicas que tienden a revelar la construcción individual del conocimiento, tales como: Los mapas conceptuales, los diagramas V, los portafolios, f las pruebas abiertas, etc. El problema crucial radica en que no sólo se trata de conocer cómo el estudiante construye el conocimiento, sino cómo ante un problema, es capaz de ofrecer alternativas de solución plausibles y cómo es capaz de monitorearse y autocontrolarse.

El papel de! profesor cambia dentro de esta perspectiva constructivista. Supuestamente el profesor deviene más un investigador, tratando de comprender cómo sus estudiantes construyen el conocimiento

Se dice que los profesores que operan desde esta perspectiva son también sujetos de aprendizaje, los estudiantes no los ven como los "sabelotodo" o "infalibles", los ven sólo y no un experto facilitador del aprendizaje.

En correspondencia con lo anterior, la enseñanza es un proceso contextualizado, ya; que se debe realizar en función de la experiencia, creencias, prejuicios y valores de los estudiantes.



En este sentido la Escuela debe romper con la práctica de una sola alternativa, de una I sola verdad, debe flexibilizar, diversificar los programas de estudio de manera que dé la posibilidad de elección a los estudiantes.

La función de la Escuela es la de "favorecimiento de las operaciones de análisis, la formación de un pensamiento sistémico global, el desarrollo de la habilidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y la exigencia de formar individuos más creativos.

Una concepción constructivista del aprendizaje tal como se ha descrito, hace que el proceso de enseñanza/aprendizaje tenga: significado, sentido y resulte eficiente, pero desde el punto de vista utilitario y funcionalista.

Como plantea De Zubiría (5), la tarea más importante de la Pedagogía hoy día es la de determinar cuáles deben ser los contenidos a trabajar en la escuela para el desarrollo de conocimientos científicos, de operaciones intelectuales, de habilidades y de valores.

La Escuela, por el contrario, ante este gran desafío al que se enfrenta la humanidad, y debería educar en el principio de la globalización de la solidaridad.

Todos los argumentos anteriores conducen a considerar que no procede hablar en la y actualidad de una Pedagogía y de una Didáctica Constructivista, en tanto toda teoría y práctica pedagógica deben estar fundamentadas en determinados propósitos, selección y estructuración de contenidos, medios, procedimientos, etc.

Las investigaciones e implicaciones del constructivismo en la enseñanza, se registran mayoritariamente en la didáctica de las ciencias particulares. Un estudio de las llamadas Corrientes Constructivistas en este campo, se recoge en el trabajo de Gallego - Badillo y Pérez Miranda.

Una primera y obligada referencia la hacen al trabajo de Novak J. (1988 citado en 20), que aquí señalan como Constructivismo Humano. Al decir de los autores, Novak desarrolla más bien una epistemología constructivista, donde supone que las teorías se hallan en una correspondencia biunívoca con la forma como en realidad el mundo funciona.

El aporte fundamental Novak para la enseñanza, está en los Mapas Conceptuales, entendidos como forma de ilustrar las estructuras cognitivas de



los estudiantes y tomar conciencia de su propia construcción de significados, como ya se. Son considerados además, instrumentos de evaluación y análisis curricular.

Tanto Ausubel como Novak reconocen el papel de lo afectivo, pero ni este ni el papel de la actividad en el proceso de aprendizaje, se evidencian en sus propuestas didácticas

Los "Esquemas Alternativos" de R. Driver, quien considera que los conceptos que los estudiantes tienen sobre la temática objeto de estudio son tan válidos como los que ofrece la ciencia

Esta corriente del "Cambio Conceptual y Metodológico", igualmente afirma que el aprendizaje significativo ha de entenderse como actividad racional análoga a la investigación científica

Por último, la teoría de la transformación intelectual" ha sido planteada por Gallego-Badillo y Pérez Miranda. Estos autores plantean el aprendizaje como una transformación intelectual del estudiante, autónoma y dirigida por la estructura de conciencia del estudiante. Se especifica que esa estructura es organizada de conformidad con las relaciones que él establece con la naturaleza y con la sociedad, de tal forma que el educador debe tenerlos en cuenta a la hora de planificar las estrategias pedagógicas que busquen la transformación de dicha estructura.

En el campo de la Investigación Educativa múltiples son los trabajos realizados desde una óptica constructivista en la búsqueda de modelos eficaces o válidos que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza y a la construcción del conocimiento por parte del propio estudiante. Dentro de los temas investigados de mayor interés se encuentran:

- Estudio de preconceptos a partir de los cuales se forman nuevos conceptos relativos a diferentes disciplinas escolares.
- Trabajos relacionados con el proceso de construcción del conocimiento, tales como: estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, estilos cognitivos, memoria a corto y largo plazo, métodos para desencadenar procesos creativos, aprendizaje deductivo e inductivo.



- Investigaciones sobre solución de problemas, estrategias, mecanismos y resultados: estudio de habilidades cognitivas, metacognitivas y de habilidades específicas, capacidad y transferencia en la solución de problemas.
- Estudios de metacognición sobre capacidades para desarrollar un aprendizaje autónomo (aprender a aprender) y concepción sobre cómo se produce el proceso de formación de conocimientos según el propio sujeto.
- Trabajos sobre construcción de conocimientos y su contextualización: construcción del conocimiento en condiciones de interacción social, en particular en la situación ^*de aula y análisis de la relación entre estilos cognitivos y medio cultural.

9.5. APORTES Y LIMITACIONES

Entre los aportes y consecuencias más importantes derivadas de las innovaciones constructivistas en la esfera educativa se encuentran:

- Reconocer el carácter activo del hombre en el proceso de adquisición del conocimiento.
- Enfatizar acerca de la necesidad ineludible de partir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del nivel de desarrollo y de conocimientos alcanzados por el estudiante.
- Redimensionar el papel de la comunicación educativa en el proceso de enseñanza, al fundamentar, el Constructivismo Social, el aprendizaje como un proceso de diálogo constructivo.
- Amplio desarrollo de la investigación educativa, en particular en el área de la psicología cognitiva y la psicología educativa, desde una perspectiva teórica-metodológica que privilegia al hombre como sujeto de su propia formación, aunque con la limitante básica de no considerarlo como sujeto histórico.
- Aportes en el área de la evaluación educativa desde el punto de vista de métodos y estrategias para la evaluación del aprendizaje.

Como principales limitaciones se pueden señalar:



- Subjetivismo, ya que se considera el conocimiento como resultado de una construcción individual y no como reflejo de la realidad objetiva.
- Agnosticismo, pues el hombre no llega a elaborar conocimientos objetivos, cuya validez no dependa solo del hecho de que estos sean viables o producto de consensus entre individuos (relación entre conciencias).
- Espontaneismo, por el énfasis que ponen algunos constructivistas, como los constructivistas radicales, en la construcción de estructuras mentales y del conocimiento como procesos muy relacionados al de maduración.
- Subvaloración, de esta posición constructivista, del papel que juega el maestro, los padres y la escuela en la formación del educando.
- Privilegiar el método en relación a los contenidos y al resto de las categorías pedagógicas.
- No diferenciación en cuanto a las regularidades de la formación entre los conceptos científicos y no científicos, obviando así el carácter intencional y dirigido del proceso de formación de los conocimientos científicos.
- Concepción de un diseño curricular basado fundamentalmente en los intereses y posibilidades de los estudiantes, lo que implica subestimar determinadas áreas del conocimiento y habilidades que son importantes para el desarrollo de las potencialidades del alumno.
- Relativismo moral que caracteriza la propuesta constructivista en el ámbito de la educación moral, lo que conduce a la acentuación del individualismo en el marco de una supuesta colaboración.



CAPÍTULO X

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO TENDENCIA PEDAGÓGICA

Miriam González Pérez

La Investigación Acción es una modalidad de las corrientes críticas de la investigación social y educativa, que relaciona de forma sistemática la reflexión teórica acerca de una realidad con la acción transformadora sobre ella. La significación de sus ideas en el ámbito educativo permite considerarla como una tendencia pedagógica que entra en consonancia con los reclamos actuales de renovación de la enseñanza, frente a las insuficiencias de los enfoques tradicionales.

El propósito central del presente acápite se orienta a delimitar algunas de las I manifestaciones e implicaciones principales de la Investigación Acción como tendencia pedagógica. A tal efecto resulta procedente hacer una breve alusión a sus antecedentes y a los significados más compartidos por la comunidad científica.

El término investigación acción fue propuesto por el psicólogo alemán Kurt Lewin (1890- 1947), en su propósito de combinar la investigación experimental clásica con un objetivo de cambio social. El término surge en Estados Unidos de Norte América, I donde Lewin laboró desde 1933, en las Universidades de Stanford, de Iowa y posteriormente, como jefe del Centro para el Estudio de la Dinámica Grupal adjunto al Instituto Tecnológico de Massachusetts. Su trabajo en este centro constituyó una decisiva aportación al desarrollo de la investigación social y educativa.

Toda investigación es un proceso de producción de nuevos conocimientos, mientras que toda acción es la modificación intencional de una realidad. En su enfoque Lewin combina ambos aspectos y manifiesta su convicción de que la investigación social debe lograr, de modo simultáneo, avances teóricos y cambios sociales; integra la acción transformadora y la tarea investigativa, lo que aproxima su enfoque a la concepción actual de la ciencia como producción, difusión y aplicación de conocimientos.

En la estrategia metodológica de la investigación acción la producción de conocimientos guía la práctica y ésta a su vez se revierte sobre aquella, la acción se



incluye como parte integrante de la investigación. Describe el proceso como peldaños en espiral, cada uno compuesto por el análisis, la recolección de información, la conceptualización, la planeación, la ejecución y la evaluación; pasos que se reiteran en el curso del trabajo. Estas ideas son retomadas y desarrolladas más tarde por Kemmis y Car, quienes la formulan en términos de la conocida espiral de la investigación acción, conformada por planeación, acción, observación y reflexión, como momentos de cada fase.

Los trabajos de Lewin en la investigación de problemas sociales, comunitarios, de manejo de las relaciones intergrupales, subrayan ideas cruciales para la Investigación . Acción, como la importancia de la decisión grupal y el compromiso con las acciones transformadoras orientadas a la mejora.

La fuerte orientación de la investigación acción a la práctica educativa se pone de manifiesto en la definición que, en 1981 se asume en la Deakin University de Victoria, Australia, como un término que denomina a un conjunto de actividades del desarrollo curricular, de la función profesional, de los proyectos de mejora escolar y de la práctica planificación educativas

En su libro *Cómo Planificar la Investigación-Acción* (9), Kemmis y McTaggart definen la investigación acción como "una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida p por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas, de las situaciones en que éstas tienen lugar (p. 9).

Las características atribuidas en general a la investigación acción permiten comprender de modo más preciso su manifestación en la práctica docente. Como rasgos de esta modalidad investigativas se plantean:

- La investigación educativa
- El diseño y desarrollo del currículum
- El proceso de enseñanza aprendizaje
- La formación y superación didáctica de los profesores



- La actividad de aprendizaje de los estudiantes

La investigación, desde esta perspectiva, se inserta y toma cuerpo en todas las tareas fundamentales de la institución educativa, como un atributo inherente a su actividad. No se trata, al decir de sus promotores, de la aplicación del método científico á la enseñanza, sino de una visión de la ciencia educativa (y social en general), donde la acción y la participación constituye uno de sus fundamentos científicos.

En síntesis la investigación educativa, adquiere, en alto grado, los atributos de participativa, colaborativa y transformadora. Se orienta a la mejora de las prácticas, el aumento de los conocimientos a través de la indagación crítica de las necesidades estrategias de acción y sus resultados y al desarrollo de los valores educativos de las j personas e instituciones educativas.

El hecho de que el desarrollo del curriculum se constituye en un proceso abierto a las innovaciones que surgen del análisis y la reflexión de la práctica que realizan los profesores y estudiantes, representa una variación trascendente en las concepciones del trabajo curricular. No se delimitan, como fases independientes, los momentos de diseño, ejecución y evaluación curricular, tal como acontece en los abordajes tradicionales.

Este enfoque supone un replanteamiento de la función docente del profesor, que no es entendida aquí como la ejecución de una programación previamente determinada, sino que es el resultado de una toma de conciencia y de posición ante el propio hecho de enseñar y aprender, ante el alumno, ante sí mismo y ante la sociedad en su conjunto.

La garantía de que el curriculum no quede en manos del azar y la improvisación descansa en el supuesto de una sólida formación científica y psicopedagógica del profesor y en el compromiso que éste asume en relación con la calidad del aprendizaje del estudiante. La vía fundamental para lograr el profesionalismo de los profesores es el propio desarrollo curricular por parte de los estudiantes. Por ello el profesor debe problematizar los objetivos, "contenidos, métodos y formas de enseñanza. Esto es, somete a la consideración de los alumnos las propias metas y los modos de alcanzarlas y debe propiciar la utilización de métodos activos como la resolución de problemas, la



experimentación, el trabajo del grupo, y provocar la reflexión y la toma de posición crítica ante cualquier problema, situación o hecho; estimular la investigación y proteger la divergencia de puntos de vistas.

El proceso de enseñanza aprendizaje tiende a conformarse con los pasos básicos de la investigación acción, de modo que se estructura a partir de situaciones de interés para los participantes y supone:

- La identificación y formulación de problemas por los propios estudiantes con la participación del profesor.
- La búsqueda de soluciones.
- La prueba de soluciones.

El concepto de profesionalidad de) profesor supone la posibilidad de que sea simultáneamente docente e investigador. Al decir de Álvarez Méndez "en esta dinámica los profesores, como sujetos permanentemente críticos, tienen un espacio de intervención propio, en el aula, en la investigación, en la elaboración del curriculum, en la sociedad".(1,147). La idea de que el nivel de profesionalidad requerido y esperado se logre desde y mediante su propio trabajo como docente e investigador de su práctica, abre inestimables cauces para la formación y superación de los profesores con una impresión de factibilidad.

Otra de las ideas rescatables y dimensionables, de esta tendencia pedagógica, es la concerniente al papel y carácter de la investigación educativa. El mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje y el funcionamiento global de las instituciones educativas están urgidos de la investigación científica,.

Al mismo tiempo, la consideración de la investigación como medio y forma de organizar la actividad de aprendizaje, si bien no es privativa de esta tendencia, es un enfoque de gran valor para la formación de los estudiantes. Además, el énfasis en la toma de posición, la responsabilidad de los estudiantes ante su aprendizaje, el compromiso, la reflexión, son todos planteamientos válidos que hacen parte de los propósitos formativos de cualquier sistema educacional.



En lo que respecta a los factores limitantes de la aplicación como modalidad investigativas John Elliot (5) formula un conjunto de consideraciones, en términos de hipótesis que deriva de un riguroso y documentado análisis de las experiencias de su puesta en práctica en escuelas secundarias inglesa. Por su valor práctico y posible vigencia resulta de interés destacar las hipótesis aceptadas en la confrontación con los profesores y grupos de trabajo. Dicho autor plantea (p. 41 y 55):

1. Los directores de las escuelas suelen mostrarse preocupados en relación con la pericia de los profesores para llevar a cabo la Investigación-Acción en áreas problemáticas que son especialmente "sensibles" en sus escuelas. La preocupación parece estar relacionada con el uso de los datos recabados por los profesores investigadores.
2. Cuando el Consejo de Dirección no ha estado implicado y no ha sido consultado en la etapa de planificación, sus miembros pueden reaccionar de un modo negativo cuando posteriormente se pida su cooperación para asegurar el acceso del profesor investigador a los datos.
3. Si la carga de trabajo normal del profesor investigador se reduce de tal modo que aumente la de otros profesores, se produce un efecto "bumerán" cuando se solicite su cooperación para conseguir el acceso a los datos.
4. (a) La aparición de "una división de trabajo" entre los profesores que investigan y los que no lo hacen no contribuye a fomentar la cooperación del cuerpo de profesores con respecto a los datos. (b) En la medida en que la Investigación-Acción sea considerada como un proceso al que todos puedan contribuir más profesores cooperan facilitando el acceso a los datos de sus compañeros.
5. Las "corrientes subterráneas" que circulan entre el profesorado pueden hacer imposible en el seno de la escuela que cualquier individuo o grupo inicie y mantenga (a) Una Investigación-Acción cooperativa entre el profesorado o (b) la cooperación del profesorado con los profesores investigadores dentro de la escuela. En estas circunstancias es necesaria la intervención de un agente de cambio externo.



6. Es improbable que las escuelas mantengan los programas cooperativos de Investigación-Acción si en la normativa de los centros o de los departamentos no se les otorga una elevada prioridad.
7. Es difícil que los profesores se comprometan a la Investigación-Acción si tal compromiso no cuenta con suficiente aprobación o recompensa por parte de la Dirección.
8. Las aspiraciones iniciales de la investigación son inalcanzables sino se proporciona “bonificaciones de tiempo”, de manera que queden libre para dedicarse primordialmente a la Investigación-Acción.
9. Una causa corriente del fracaso de los profesores cuando tratan de implantar un plan de Investigación-Acción consiste en que suele ser excesivamente ambiciosos y carentes de realismo tanto en la relación con la escala como con los métodos y las técnicas utilizadas.
10. Los profesores investigadores en la escuela suelen optar por métodos cuantitativos de recogidas de datos-cuestionarios y pruebas objetivas, más que por métodos cualitativos-observaciones naturalistas y entrevistas-porque estos últimos implican situaciones personalizadas.

Finalmente es obligado destacar las potencialidades de la investigación en la acción en cuanto al impulso y desarrollo de la investigación educativa y al aumento de la capacitación de los docentes como profesores e investigadores. Al implicarlos en la identificación, el análisis crítico y la búsqueda de soluciones, con un enfoque científico, los de los problemas que ellos mismos reconocen como necesarios, se constituye en un motor de perfeccionamiento de la enseñanza, de la formación permanente de los docentes, abre un espacio propio de estudio e investigación -experimental transformadora.



CAPÍTULO XI

TEORÍA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA

11.1. DENOMINACIONES:

- MacLaren le llama Pedagogía Crítica.
- Susana Barco la denomina Didáctica Crítica.
- José C. Libaneo la nombra Tendencia Crítico Social de los Contenidos.
- Adela Hernández utiliza el nombre de Pedagogía Crítica.

Lo anterior se desprende de que no es una tendencia homogénea sino compuesta por numerosas corrientes que se nutren de una fuente común, pero también de otras diversas.

11.2. ORIGEN:

Se encuentra en las décadas de los 20 y los 30 del siglo XX, en el "Instituto de Investigación Social" de Alemania donde (según MacLaren) laboraron investigadores de la talla M.Horkhimer, T.D. Adorno, W. Benjamín, L. Lowenthal, E.Fromm y Heber Marcuse. La fundamentación teórica de sus trabajos tenía como base el marxismo, sobre todo su instrumental dialéctico materialista del análisis histórico de la sociedad, y la Teoría Sicoanalista de Freud.

11.3. EN AMÉRICA LATINA:

El pedagogo brasileño José Carlos Libaneo la figura más representativa, que al igual muchos intelectuales de su generación desarrollaron su actividad en el marco de la Revolución Cubana y los movimientos político- sociales de la época. Según el mismo, además de las influencias ya señaladas, cita a..."el educador y escritor ruso Makarenko. Entre los autores actuales, citamos a B. Chalot, Suchodolski, Mannacorda y de manera especial, G. Sinders, además de los autores brasileños..., entre los que se destaca Dermal Savini". Podemos agregar, a estas afirmaciones, la inobjetable influencia de su compatriota Pablo Freyre.



11.4. EN ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA:

Se produce una muestra más compleja, donde hemos observado a figuras como Meter MacLearen, Henry Giroux, N. Chomsky, H. Zinn y otros intelectuales marcados por la Guerra en Vietnam y los movimientos sociales de los 60 y por su crítica acérrima contra el neoconservadurismo y el liberalismo.

11.5. Adela Hernández (2000): qué caracteriza a esta tendencia, veamos sus opiniones:

- Un rechazo a las nociones positivistas de racionalidad objetiva y verdad, negando que el conocimiento tiene solo un valor instrumental.
- El reconocimiento de la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.
- La identificación de las interpretaciones ideológicamente distorsionadas, abriendo vías que permitan su superación.
- Estudiar el marco social con el objetivo de identificar situaciones injustas, ofreciendo explicaciones teóricas que hagan a los profesores más conscientes de cómo superarlas.
- Capacidad para ayudar a los profesores para transformar su práctica, es decir, una investigación educativa que no sea sobre la educación sino para la educación.



CAPÍTULO XII

EL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

12.1. ORIGEN:

Nace en las URRS, en los años veinte y treinta del siglo XX y como producto de la Revolución de Octubre, tiene como fundamento filosófico al Marxismo Leninismo. Su creador L. S. Vigostky, psicólogo soviético quien con sus colaboradores A.n Leontiev, A.R Luria, V.P. Zeigrnik, P. Ya. Galperin y otros, lograron una concepción que, según Violeta Rodríguez (2002, algunos autores plantean que a la luz de estos tiempos se está reconstruyendo esta teoría y que releer a L. S. Vigostky y sus seguidores tiene cada vez más encantos, que nunca terminará el proceso de búsqueda, en tanto las riquezas de sus postulados no han sido suficientemente analizados."

12.2. ¿Qué caracteriza a esta tendencia?

- Comprensión histórica social de la psiquis humana.
- El hombre es resultado de la historia y producto de ella.
- El hombre es hombre porque otros le han enseñado a serlo. Papel importante del adulto en la educación de las nuevas generaciones
- Papel de la actividad en el desarrollo de la personalidad
- Dialéctica de lo externo y lo interno; se explica la interiorización de lo externo y la exteriorización de lo interno
- La psiquis humana no es algo dado sino desarrollado, por tanto no es inmutable ni invariable. El desarrollo de la psiquis se da en complejas interacciones; donde el papel del sujeto es activo y existe unidad entre lo interno y lo externo.
- Papel mediador del lenguaje como herramienta.
- Ley de la doble formación

Este es uno de los aportes más importantes de la teoría vigotskiana, plantea que los conocimientos, juicios, valores, sentimientos se construyen dos veces, primero como resultado de la evolución cultural y social (externa) y después en lo personal, individual (interno). Por eso se habla del paso de lo ínter psicológico a lo intra psicológico.



- Noción de zona de desarrollo próximo (ZDP). Esta es la noción, tal vez más interesante y discutida de Vigostky, que la define como la diferencia que existe entre lo que el niño puede hacer con ayuda del adulto y lo que puede hacer por sí sólo. Sobre este concepto se ha debatido mucho, pero indudablemente es la esencia de la concepción desarrolladora de la educación.
- Relación entre la educación y el desarrollo.
- La educación precede al desarrollo, tira de él y a su vez lo tiene en cuenta. Esta es una idea que tiene mucha relación con lo relativo a la ZDP, pues considerar que la educación tira del desarrollo, lo hala es solo posible desde la noción de zona de desarrollo próximo.
- Períodos sensitivo:
Etapas donde el niño es particularmente sensible al aprendizaje de x cosas. Ejemplos: períodos sensitivos para el aprendizaje del lenguaje (1-3 años), períodos sensitivos lecto-escritura (6-7 años).