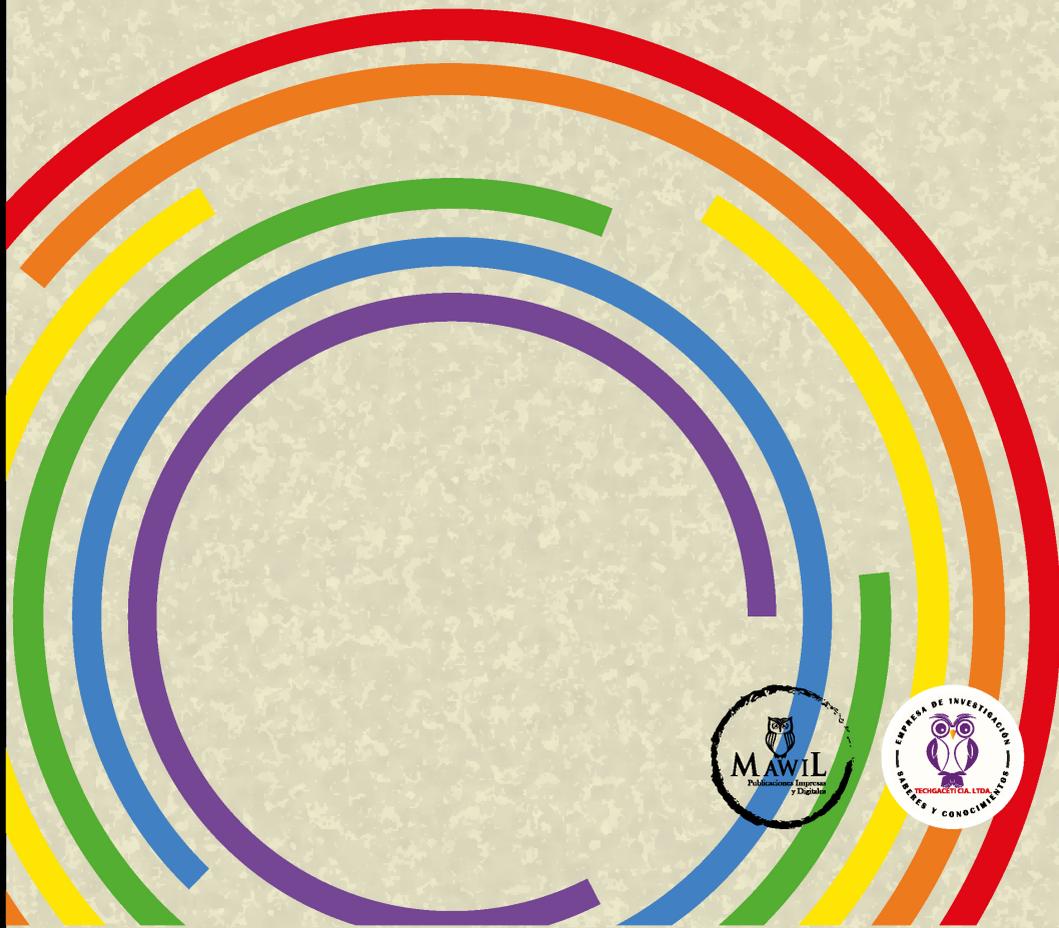


# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

## TOMO V



# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

## TOMO V

Soraya Del Pilar Carranco Madrid

Maxwell Ovido Rodríguez Ortiz

Maribel Jessenia Coello Almagro

Oswaldo Rafael Borja Ramos

Mirian Violeta Galeas Guamán

Johanna Griselda Ramírez Pinargote

Fernando Vinicio Armas Vega

Jaime Alfredo Troya Chasi

Luz María Delgado Medina

Luis Humberto Arias Muñoz

*Autores Investigadores*



# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

## TOMO V

### AUTORES

#### INVESTIGADORES

#### **Soraya Del Pilar Carranco Madrid**

Especialista en Desarrollo Social; Magíster en Trabajo Social;  
Doctora en Trabajo Social; Diploma Superior en Talento Humano;  
Doctora en Ciencias de la Salud Ocupacional;  
Licenciada en Trabajo Social;  
Docente de la Universidad Central del Ecuador  
(Facultad de Ciencias Sociales y Humanas);  
Quito, Ecuador;

✉ spilarcm@hotmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-9039-5066>

#### **Maxwell Ovildo Rodríguez Ortiz**

Magíster en Gerencia de Salud para el Desarrollo Local;  
Especialista en Cirugía General;  
Diploma Superior en Desarrollo Local y Salud;  
Doctor en Gestión Pública y Gobernabilidad; Médico;  
Médico en Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social;  
Guayaquil, Ecuador;

✉ max.med77@hotmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-4878-9237>

#### **Maribel Jessenia Coello Almagro**

Maestría en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros,  
mención Enseñanza de Inglés;  
Maestría en Desarrollo de la Inteligencia y Educación;  
Ingeniería en Gestión Educativa;

Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Básica;  
Coordinadora de Bachillerato Internacional y Docente;  
Unidad Educativa Municipal del Milenio “Bicentenario”  
Quito, Ecuador;

✉ maribelcoello69@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-1231-9284>

### **Oswaldo Rafael Borja Ramos**

Maestría en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales;  
Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención Educación Técnica  
Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación;  
Docente del Programa Bachillerato Internacional de la  
Unidad Educativa Municipal del Milenio Bicentenario;  
Docente de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación.  
Universidad Central del Ecuador;  
Quito, Ecuador;

✉ orborja@uce.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-6980-829X>

### **Mirian Violeta Galeas Guamán**

Magíster en Administración de Recursos Humanos y Financieros del Sector  
Educativo; Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora,  
especialización de: Ciencias Sociales;  
Docente de Ciencias Sociales en la  
Unidad Educativa Municipal del Milenio Bicentenario;  
Quito, Ecuador;

✉ mirigale7@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0009-0006-4535-8550>

### **Johanna Griselda Ramírez Pinargote**

Magíster en Lingüística y Didáctica de la Enseñanza de Idiomas Extranjeros;  
Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Plurilingüe;  
Docente Inglés Ab Initio Bachillerato Internacional;  
Evaluadora Programa del Diploma; Traductora e Intérprete certificada;  
Unidad Educativa Municipal del Milenio “Bicentenario”;  
Quito, Ecuador;

✉ teacherjohis2022@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-4034-6343>

### **Fernando Vinicio Armas Vega**

Diplomado Superior em Gestión de Proyectos Sociales;  
Magíster Fitotecnia - Tecnologías de Producción;  
PhD (c) Recursos y Tecnologías Agrarias, Agroambientales y Alimentarias;  
Docente (TC) Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE;  
Departamento de Ciencias de la Vida y Agricultura - IASA 1;  
Quito, Ecuador

✉ fvarmas@espe.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-4595-7661>

### **Jaime Alfredo Troya Chasi**

Máster Universitario en Competencias  
Docentes Avanzadas para Niveles de Educación Infantil,  
Primaria y Secundaria en la Especialidad de Ciencias Sociales;  
Licenciado en Ciencias de la Educación en Filosofía  
y Ciencia Socio-económicas;  
Docente de Bachillerato Internacional de Historia Superior de la  
Unidad Educativa Municipal del Milenio “Bicentenario”;  
Quito, Ecuador;

✉ jamestroyach@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-9171-4409>

### **Luz María Delgado Medina**

Magíster en Gestión Pública;  
Licenciada en Enfermería;  
Docente de la Universidad Nacional de Tumbes, Perú

✉ ldelgadom@untumbes.edu.pe

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-3439-1869>

### **Luis Humberto Arias Muñoz**

Máster Universitario en Didáctica de las Matemáticas en  
Educación Secundaria y Bachillerato;  
Licenciado en Ciencias de la Educación Profesor de  
Enseñanza Media Especialidad Matemática y Física;  
Profesor Normalista de Educación Primaria;  
Docente de Matemática de la Unidad Educativa  
Municipal del Milenio “Bicentenario”;  
Quito, Ecuador;

✉ luigi.am3@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0009-0009-0094-3184>

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

## TOMO V

### REVISORES

ACADÉMICOS

#### **Zila Isabel Esteves Fajardo**

Diploma Superior en Diseño Curricular por Competencias;

Magíster en Diseño Curricular; Doctora en Educación;

Máster Universitario en Formación Internacional

Especializada del Profesorado,

Especialidad en Educación Inicial o Infantil;

Licenciada en Ciencias de la Educación Especialización Educación Primaria;

Universidad de Guayaquil;

Guayaquil, Ecuador;

✉ zila.estevesf@ug.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-2283-5370>

#### **José Bladimir Guarnizo Delgado**

Diploma Superior en Diseño de Proyectos;

Diploma Superior en Evaluación de la Calidad de las

Instituciones de Educación Superior;

Diploma Superior en Gerencia con Programación Neurolingüística; Diploma

Superior en Gestión y Planificación Educativa;

Maestría en Gerencia Educativa; Especialista en Imagen Corporativa;

Magíster en Comunicación Corporativa;

Licenciado en Comunicación Social con Mención en Televisión;

Universidad Estatal de Bolívar; Guaranda, Ecuador;

✉ jblady\_guarnizo@yahoo.es

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-5314-5738>

# Catalogación Bibliográfica

Soraya Del Pilar Carranco Madrid  
Maxwell Ovildo Rodríguez Ortiz  
Maribel Jessenia Coello Almagro  
Oswaldo Rafael Borja Ramos  
Mirian Violeta Galeas Guamán  
Johanna Griselda Ramírez Pinargote  
Fernando Vinicio Armas Vega  
Jaime Alfredo Troya Chasi  
Luz María Delgado Medina  
Luis Humberto Arias Muñoz

## AUTORES:

**Título:** Fundamentos pedagógicos de la educación latinoamericana. Tomo V

**Descriptor:** Educación superior; Pedagogía; Innovación educativa; Investigación pedagógica.

**Código UNESCO:** 58 Pedagogía

**Clasificación Decimal Dewey/Cutter:** 378/C312

**Área:** Ciencias de la Educación

**Edición:** 1<sup>era</sup>

**ISBN:** 978-9942-622-62-4

**Editorial:** Mawil Publicaciones de Ecuador, 2023

**Ciudad, País:** Quito, Ecuador

**Formato:** 148 x 210 mm.

**Páginas:** 155

**DOI:** <https://doi.org/10.26820/978-9942-622-62-4>

**URL:** <https://mawil.us/repositorio/index.php/academico/catalog/book/53>

Texto para docentes y estudiantes universitarios

El proyecto didáctico: **Fundamentos pedagógicos de la educación latinoamericana. Tomo V**, es una obra colectiva escrita por varios autores y publicada por MAWIL; publicación revisada bajo la modalidad de pares académicos y por el equipo profesional de la editorial siguiendo los lineamientos y estructuras establecidos por el departamento de publicaciones de MAWIL de New Jersey.

© Reservados todos los derechos. La reproducción parcial o total queda estrictamente prohibida, sin la autorización expresa de los autores, bajo sanciones establecidas en las leyes, por cualquier medio o procedimiento.



Usted es libre de:  
**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.  
**Adaptar** — remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente.

**Director Académico:** Lcdo. Alejandro Plúa Argoti

**Dirección Central MAWIL:** Office 18 Center Avenue Caldwell; New Jersey # 07006

**Gerencia Editorial MAWIL-Ecuador:** Mg. Vanessa Pamela Quishpe Morocho

**Dirección de corrección:** Mg. Ayamara Galanton.

**Editor de Arte y Diseño:** Lic. Eduardo Flores, Arq. Alfredo Díaz

**Corrector de estilo:** Lic. Marcelo Acuña Cifuentes

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

**TOMO V**

## *Índices*

**Contenidos**



**PRÓLOGO** ..... 12  
**INTRODUCCIÓN** ..... 14

**CAPÍTULO I.**

CONCEPTO DE EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y PARADIGMA ..... 17  
*Soraya Del Pilar Carranco Madrid*

**CAPÍTULO II.**

TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE  
Y SUS PRINCIPALES REPRESENTANTES ..... 28  
*Maxwell Ovildo Rodríguez Ortiz*

**CAPÍTULO III.**

PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA: POSTULADOS  
BÁSICOS Y CARACTERÍSTICAS Fundamentales  
DEL APRENDIZAJE ..... 41  
*Maribel Jessenia Coello Almagro*

**CAPÍTULO IV.**

APORTES A LA EDUCACIÓN E IMPLICACIONES  
PEDAGÓGICAS DEL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA ..... 52  
*Oswaldo Rafael Borja Ramos*

**CAPÍTULO V.**

PARADIGMA SOCIO-CULTURAL: POSTULADOS  
BÁSICOS Y CARACTERÍSTICAS Fundamentales  
DEL APRENDIZAJE ..... 66  
*Mirian Violeta Galeas Guamán*

**CAPÍTULO VI.**

APORTES A LA EDUCACIÓN E IMPLICACIONES  
PEDAGÓGICAS DEL PARADIGMA SOCIO-CULTURA ..... 78  
*Johanna Griselda Ramírez Pinargote*

**CAPÍTULO VII.**

PARADIGMA CRÍTICO SOCIAL:  
POSTULADOS BÁSICOS Y CARACTERÍSTICAS  
Fundamentales DEL APRENDIZAJE ..... 90  
*Fernando Vinicio Armas Vega*

**CAPÍTULO VIII.**

APORTES A LA EDUCACIÓN E IMPLICACIONES  
PEDAGÓGICAS DEL PARADIGMA CRÍTICO SOCIAL ----- 103  
*Jaime Alfredo Troya Chasi*

**CAPÍTULO IX.**

PARADIGMA CONECTIVISTA: POSTULADOS BÁSICOS  
Y CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DEL APRENDIZAJE ----- 117  
*Luz María Delgado Medina*

**CAPÍTULO X.**

APORTES A LA EDUCACIÓN E IMPLICACIONES  
PEDAGÓGICAS DEL PARADIGMA CONECTIVISTA ----- 129  
*Luis Humberto Arias Muñoz*

**REFERENCIAS** ----- 142

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

**TOMO V**

## *Índices*

**Figuras**



<b>Figura 1.</b> Interrogantes sobre el modelo pedagógico .....	25
<b>Figura 2.</b> Didáctica en modelo de la pedagogía crítica .....	111

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

**TOMO V**

*Prólogo*



La pregunta sobre el aprendizaje, y de cómo los seres humanos aprenden, sigue teniendo vigencia e indudable relevancia en el campo de la investigación educativa contemporánea, aun cuando los contextos sociales en donde se produce el aprendizaje en la actualidad, hayan experimentado cambios profundos debido, particularmente, a la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula de clases. Hoy más que nunca el interés por el aprendizaje, en sus diversas modalidades, tanto en niños, jóvenes, adolescentes y adultos, constituye un motivo que alienta la reflexión crítica, el debate social y promueve, sin duda, la investigación académica.

Para el maestro, el profesor y el docente de aula, el tema del aprendizaje y la necesidad de su plena comprensión, visto desde la multiplicidad de sus miradas (Psicológicas, epistemológicas, pedagógicas), siempre ha ocupado y ocupará un lugar privilegiado en la agenda de su formación profesional.

El libro que el lector tiene en sus manos, trata sobre los principales paradigmas de la educación contemporánea, así como de los conceptos, principios y teorías del aprendizaje en las que estos últimos, se apoyan para dar cuenta del aprendizaje humano desde sus múltiples perspectivas.

El lector interesado encontrara en las páginas de esta obra, información valiosa y actualizada entorno a los conceptos y tópicos más relevantes relacionados con los paradigmas clásicos del constructivismo, socio crítico y socio cultural. De la misma manera, se ofrece una amplia referencia a los aspectos de mayor importancia relacionados con el paradigma emergente conectivista; Se analizan, además, los desafíos que la era digital y el aprendizaje en red encierran para la docencia en la sociedad actual.

El propósito de este quinto tomo del libro «Fundamentos Pedagógicos de la Educación en Latinoamérica» es divulgar el conocimiento relacionado con los paradigmas y teorías del aprendizaje, comunicar, tanto a estudiantes como docentes, los principios teóricos, conceptos y los hallazgos de las investigaciones más relevantes sobre el tema del aprendizaje y su relación con la educación y los contextos sociales.

Los autores del libro esperan contribuir, en algún grado, al fortalecimiento teórico de la labor y del quehacer docente, ¡que así sea...!

**Los autores**

# **Fundamentos Pedagógicos**

de la Educación en Latinoamérica

**TOMO V**

## *Introducción*



La temática de los paradigmas educativos y las teorías del aprendizaje ocupan un lugar central en la reflexión del docente. La necesidad del dominio teórico y práctico de la diversidad de los aspectos y tópicos que lo conforman exige al docente (y al futuro educador) mantenerse académicamente actualizados. El lector interesado encontrara en el contenido de este libro información valiosa y oportuna para abordar el estudio de los temas en cuestión.

En el Capítulo I: «Concepto de educación, pedagogía y paradigma» se presentan las ideas más importantes sobre la educación, la pedagogía como ciencia de la educación, y modelos pedagógicos. De la misma forma, se desarrolla el concepto de paradigma y paradigma educativo.

En el Capítulo II: «Teorías psicológicas del aprendizaje y sus principales representantes» se define el concepto de teoría, funciones de las teorías. De igual manera, se define el concepto de aprendizaje y se presentan las teorías clásicas de aprendizaje: conductismo, cognitivismo, constructivismo. Por otro lado, se hace un esbozo de las principales teorías de aprendizaje modernas: Aprendizaje social, Socio-constructivismo y conectivismo.

En el Capítulo III: «Paradigma constructivista: postulados básicos y características fundamentales del aprendizaje» se describen los aspectos fundamentales del paradigma constructivista: ¿Qué es constructivismo? Postulados básicos del constructivismo, antecedentes, supuestos y principales corrientes dentro del constructivismo, constructivismo psicológico, y el constructivismo educativo.

El Capítulo IV: «Aportes a la educación e implicaciones pedagógicas del paradigma constructivista» hace referencia a los ambientes de aprendizaje constructivistas, se esboza las principales características de un aula constructivista y se exponen algunas recomendaciones a los docentes para crear ambientes constructivistas. Asimismo, se habla del aprendizaje significativo, de los tipos de aprendizaje significativo, los materiales para el aprendizaje significativo. Así como las tareas del docente en el aprendizaje significativo. Por otro lado, se presenta la visión crítica del aprendizaje significativo.

En el Capítulo V: «Paradigma socio-cultural: postulados básicos y características fundamentales del aprendizaje» se presentan los fundamentos epistemológicos y teóricos de este paradigma. Por lado, se aborda la discusión del aprendizaje en el desarrollo, se presentan las ideas más importantes relacionadas con la concepción de las zonas de desarrollo próximo (ZDP) y la concepción sobre la mediación.

En el Capítulo VI: «Aportes a la educación e implicaciones pedagógicas del paradigma socio-cultural» y se presentan los principales aportes de dicho paradigma a la educación contemporánea. Se esboza la concepción de alumno y se delinea el Rol del docente. Por otra parte, se describen las estrategias, pedagogías y metodologías de enseñanza desde el enfoque sociocultural de la educación.

En el capítulo VII: «Paradigma crítico social: postulados básicos y características fundamentales del aprendizaje» luego de definir el paradigma socio crítico y describir la teoría crítica, se presentan los fundamentos del paradigma.

En el Capítulo VIII: «Aportes a la educación e implicaciones pedagógicas del paradigma crítico social» se hace referencia a la pedagogía crítica y a sus supuestos teóricos. Otros aspectos también abordados son: estrategia y didáctica socio crítica, estrategias de interaprendizaje en el aula y metodologías para conseguir un aprendizaje crítico en el aula.

En el Capítulo IX: «Paradigma conectivista: postulados básicos y características fundamentales del aprendizaje» Se define ¿Qué es el conectivismo? Y se bosquejan sus principios fundamentales. Por otro lado, se critican las teorías clásicas de aprendizaje desde la perspectiva del conectivismo. Otros puntos que se abordan son: La red es el aprendizaje, el Conectivismo desde la perspectiva pedagógica, Conectivismo y el aprendizaje en las organizaciones de trabajo, y finalmente se presentan las críticas al conectivismo.

El Capítulo X: «Aportes a la educación e implicaciones pedagógicas del paradigma conectivista» Se hace referencia a la educación en la era digital. Se presenta el Conectivismo como nuevo paradigma de aprendizaje en la era digital. De igual forma, se delinea el Rol del educador y del aprendiz dentro del paradigma del Conectivismo. Se definen los conceptos de ecologías de aprendizaje, comunidades, redes de aprendizaje, aprendizaje en red. Otros aspectos tratados son: Los entornos personales de aprendizaje, elementos de un PLE, el PLE en el ámbito escolar, y finalmente se establecen los criterios de decisión para el diseño de un PLE escolar.

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

**TOMO V**

## Capítulo

### I

*Concepto de educación,  
pedagogía y paradigma*



**Soraya Del Pilar Carranco Madrid**

Universidad Central del Ecuador

 <https://orcid.org/0000-0001-9039-5066>

## Educación

La educación es un proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto.

La raíz etimológica del concepto de educación, que procede del término latino educare, cuyo significado es “criar”, “alimentar” o “Instruir” Educere que significa “extraer”, sacar algo de dentro del hombre.

La educación presupone una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar, una concepción de futuro y una manera de satisfacer las necesidades humanas. Necesidad de vivir y estar seguro, de pertenecer, de conocerse y de crear y producir. Todas las herramientas, para entender el mundo, vivir, pertenecer, descubrirse y crear, las proporciona la cultura. Para asegurarse, además, a sí misma y a todos, los que en ella y con ella viven, que serán parecidos y distintos. Pero en el hombre hay un espíritu que lo aviva y lo inspira a entenderse y a volverse sobre sí mismo, sobre su lenguaje y sobre su mente; sobre sus propios pensamientos. La educación universaliza, pero también individualiza.

La educación entonces, es un proceso intencional que pretende al perfeccionamiento del individuo como persona y la inserción de éste, en el mundo cultural y social, entendiéndolo al proceso educativo como una parte activa en las sucesivas etapas de su larga y nunca concluida formación como individuo y como ser social.

Educar es formar sujetos y no objetos, tiene el propósito de completar la condición humana del hombre, no tal y como la naturaleza la ha iniciado, la ha dado a luz; sino como la cultura desea que sea. En este sentido la cultura y la educación, su gran aliada, son tremendamente conservadoras. Es una manera, es un esfuerzo, de adaptar el hombre al medio. Porque la educación es construcción de algo que la cultura considera que es digno mantener. Se educa entonces para satisfacer las expectativas y deseos de la cultura, el diseño implícito o explícito de un tipo, de una categoría (León, 2007).

## Ideas sobre el concepto de educación

Aunque existen diversas maneras de concebir a la educación, y más aún de llevarla a cabo, se da como denominador común la idea de perfeccionamiento, vinculada a una visión ideal del hombre y la sociedad. La educación aparece precisamente como posibilitadora de los ideales humanos. En la visión actual se le pueden aplicar las siguientes significaciones generales:

- Hablar de educación supone muchas veces referirse a una institución social: el sistema educativo. Es así como se habla de la educación occidental, de la educación española, de la educación moderna, etc., dándole un contenido histórico-comparativo o socio-político
- También se emplea la palabra «educación» para designar el resultado o producto de una acción. Así se habla de una buena o mala educación, de una educación adaptada o no a las exigencias de los tiempos, de una educación conservadora o progresista, etc.
- Medio para alcanzar el fin del hombre. La educación aparece como medio imprescindible para que el hombre se realice en su plenitud y alcance su fin último, aunque la idea que se tenga del fin depende de la filosofía de partida.
- Organización u ordenación. Sea personal o socialmente, la educación es vista por algunos autores como medio de estructuración y ordenación. En cierto sentido tiene semejanzas con la idea de perfeccionamiento, pues se trata de la ordenación hacia un orden ético.
- Acción humana. La educación es un conjunto de influencias sobre v los sujetos humanos, pero influencias procedentes de los otros seres humanos. En este sentido la educación se diferencia de la influencia cósmica, climatológica y física de todo tipo que inciden sobre el hombre, y que es necesaria para su desarrollo biológico. La educación es una influencia humana porque se trata de un fenómeno social.
- Intencionalidad. En sentido estricto, la educación se presenta como una acción planeada y sistematizada, aunque se reconozca la existencia de acciones educativas no intencionales.
- Proceso de socialización. La educación del sujeto supone su incorporación a la sociedad: adquiere lenguaje, costumbres, conocimientos y normas morales vigentes en ella.

## ¿Qué es la pedagogía?

La pedagogía se puede definir como una ciencia social, también es interdisciplinar porque está enfocada hacia la investigación y la reflexión de las teorías educativas en todas las etapas de la vida, no solo en la infancia, si no en todas las etapas de desarrollo del ser humano. Como ciencia que es, se nutre de conocimientos provenientes de ciencias auxiliares o de apoyo como la sociología, la historia, la antropología, la filosofía, la psicología, la política, entre otras.

El término pedagogía ha evolucionado para referirse a una ciencia abocada al estudio de la educación como fenómeno complejo. El propósito del pedagogo es el de construir teoría referente a la investigación educativa. La educación por su parte, es un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida, del ser humano; que busca su formación integral. Es la institución social que permite y promueve la adquisición de habilidades, conocimientos y la ampliación de horizontes personales y que puede tener lugar en muchos entornos. Es decir, una acción práctica que se da en todas las sociedades. El objeto de estudio en la pedagogía es la educación, en sentido amplio. La formación como objeto de estudio de la pedagogía, siendo educación y formación conceptos que en la actualidad aún se debaten, pues indican términos y posiciones epistemológicas diferentes referidas a lo educativo.

De acuerdo con Fouqué (1976) la pedagogía tiene por objeto el estudio, la selección y la aplicación de acciones educativas emprendidas dentro de marcos institucionales dados y tendentes a llevar a cabo unas finalidades socialmente definidas, mediante consideraciones éticas y filosóficas.

En cuanto a la relación de la pedagogía con la educación se refiere, Fouqué (1976) señala que la educación está a nivel de la práctica, mientras que la pedagogía, por el contrario pertenece al orden teórico, al conocimiento de los métodos educativos. La pedagogía analiza en primer lugar los fines que fundamentan los principios, normas, diferentes tipos de educación en el marco de la aplicación de métodos, sistemas de evaluación, recursos y ciencias que le contribuyen.

Berzal (2019) señala que la pedagogía, con relación a la forma como se construye, es un saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y diagonal sobre su propia práctica pedagógica la cual se vivencia en el sistema educativo a través de micro y macro entornos en relación maestro- estudiante cuyo objeto es el descubrimiento, apropiación del conocimiento, aptitudes y aplicación adecuada de las leyes y regulari-

dades que rigen y condicionan los procesos de aprendizaje, conocimiento, educación y capacitación. Sin embargo, acepta sugerencias y técnicas que nunca se domina más que por el ejercicio mismo de cada día y por saberes intuitivos.

De esta manera, la pedagogía se ocupa en su esencia del conocimiento, en el tiempo y en el espacio, de las acciones imprescindibles y necesarias que han de realizarse para que tales procesos resulten, eficientes y eficaces, tanto para el educando como para el educador. En este sentido, la esencia metodológica de la pedagogía, como ciencia, es materialista y dialéctico. Es una parte importante en el contexto de la concepción sistémica de la ciencia, de aquí que en su avance y perfeccionamiento intervengan el de otros campos que abordan diversos aspectos de la realidad material y social, de manera concatenada y unitaria (Díaz A. , 2019).

Ahora bien, por pedagogía se entiende también, el saber riguroso sobre la enseñanza que se ha venido validando y sistematizando en el siglo XX como una disciplina científica en construcción, con su campo intelectual de objetos y metodología de investigación propios, según cada paradigma pedagógico. Hoy día no se puede confundir pedagogía con didáctica, ni con enseñanza, ni con educación como se hacía antiguamente, de lo anterior se infiere que el término pedagogía se refiere al saber o discurso sobre la educación como proceso de socialización de las personas y de acceso a los bienes de la cultura como son la ciencia y la tecnología.

### **La pedagogía como ciencia de la educación**

Dependiendo del autor, la pedagogía es definida como una ciencia, como un arte, como un saber o como una disciplina. Sin embargo, sin importar quien la estuviera definiendo, todos señalan, de manera categórica, que se encarga de la educación. Esta definición se acerca a lo propuesto por Salazar (2006) quien señala: “La pedagogía tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo: o también puede decirse que la pedagogía es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo” (pág. 146). A pesar de que el autor determina y delimita, claramente, el objeto de estudio de la educación, la minimiza. Esto, porque el mismo autor señala que la pedagogía solo puede ser ciencia en un sentido amplio. Mismo caso que lo planteado por autores como Compayré, citado en Vega (2018) el cual planteó que para los franceses, la palabra pedagogía se utilizaba con cierta repugnancia.

La pedagogía es entendida como la ciencia de la educación, porque tiene su objeto de estudio (el hecho educativo), ha establecido la regularidad con que se presentan los fenómenos educativos (ha establecido leyes), cuenta con ciencias auxiliares, auxilia a otras ciencias, emplea en sus investigaciones métodos peculiares, en fin, demuestra y sistematiza sus verdades conforme a ciertas teorías.

Por otro lado, el debate actual se centra en:

- Pedagogía y ciencias de la educación constituyen dos disciplinas con existencia de hecho, con evidencias de trabajo simultáneo. También constituyen disciplinas con existencia de derecho, ya que se observa que tienen objetivos y funciones diferentes.
- La pedagogía se diferencia de las ciencias de la educación por las siguientes características distintivas: por ser una instancia de síntesis de los aportes de diversas ciencias, por reflexionar acerca de objetos y métodos específicos, por debatir acerca de los fines de la educación y evaluar la selección de valores implementados.
- Otras diferencias entre la pedagogía y las ciencias de la educación son el contexto de surgimiento, las concepciones de la ciencia que le dieron sustento, la concepción acerca de la educación (como transformación o adaptación), las definiciones de un objeto homogéneo o heterogéneo y los criterios de unidad o diversidad metodológica.

### **Sistema de ciencias pedagógicas**

Para profundizar en la educación como objeto de estudio de la pedagogía, se desarrolla un sistema de ciencias pedagógicas, donde se integran:

- didáctica como teoría de la enseñanza
- la teoría curricular, la teoría de la educación
- la teoría de la organización escolar
- Disciplinas directamente relacionadas con la educación.

La didáctica comprende: la estructura y el proceso de enseñanza, los métodos y medios de enseñanza, formas de organización de la enseñanza y evaluación de la enseñanza. Por ejemplo, cuando se diseña las actividades para el aprendizaje, diseño de recursos, elaboración de instrumentos de evaluación, se está dentro del campo de la didáctica como parte de las disciplinas pedagógicas.

Al elaborar la planificación curricular institucional, la planificación curricular anual o la planificación de unidad de didáctica, se utiliza la teoría curricular como fundamento, por consiguiente, proporciona los referentes sobre cómo planificar, qué elementos integran la planificación, el tipo de objetivos y perfiles de salida, la malla de asignaturas y sus contenidos.

Cuando se integran los ejes transversales, la formación en valores, la cultura estética, la formación integral, los objetivos y fines de la educación, se está dentro del campo de la teoría educativa o pedagógica, aporta con referentes sobre la formación de la persona en su integridad, incorporando los sistemas de valores al proceso formativo de las personas.

En cambio, cuando se considera la gestión pedagógica de las instituciones educativas, sus procesos, espacios, actores, recursos, se está dentro del campo de la teoría de la organización escolar, que tiene como objetivo asegurar las condiciones para organizar, implementar y evaluar los procesos formativos de los educandos en sus diferentes niveles.

## **Modelos pedagógicos**

Siendo la educación un fenómeno social, los modelos pedagógicos constituyen modelos propios de la pedagogía, reconocida no sólo como un saber sino también que puede ser objeto de crítica conceptual y de revisión de los fundamentos sobre los cuales se haya construido.

Un modelo es una herramienta conceptual o una representación física o mental de las características de un objeto, fenómeno o evento, con la intención de analizarlo y comprenderlo. Ahora bien, un modelo es un arquetipo, una representación generalmente colectiva que permite entender una realidad, el cual media entre la teoría y el mundo para resolver una situación de problema (Gómez, Monroy, & Bonilla, 2019).

En el campo de la educación es imprescindible diferenciar y a la vez relacionar dos conceptos importantes, por un lado, un modelo educativo es una construcción social que reflejan las políticas educativas de un contexto sociocultural y económico concreto, es coherente con la filosofía y la concepción teórica de la educación, pretende unidad de códigos culturales que se concretan en las vivencias diarias de las comunidades y sugiere líneas de investigación y procedimientos concretos de actuación en el campo educativo; de otro lado, un modelo pedagógico, es un sistema formal que busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa con el conocimiento científico para conservarlo, producirlo o recrearlo dentro de un contexto histórico, geográfico y cultural determinado.

El modelo pedagógico es considerado como un elemento esencial en el desarrollo de la educación, en tanto que estos plantean un conjunto de habilidades idóneas que debe presentar un individuo en sociedad, se centran en la relación en el aula entre maestro y estudiante y en otros enfoques buscan una formación, más que la educación, como humanos talentosos integralmente (Gómez, Monroy, & Bonilla, 2019).

Un modelo pedagógico puede ser definido como representaciones particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos (Flórez, Evaluación Pedagógica y Cognición, 1999), es decir, que un modelo pedagógico determina cómo son las relaciones entre los elementos que se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el maestro, el educando, el objeto de estudio, el entorno, etc. El objetivo de un modelo pedagógico es hacer efectivo el traspaso del conocimiento en contextos socioculturales específicos, los cuales se interrelacionan en una esfera de complejidad. Es urgente el diseño y puesta en práctica de modelos que aísle las materias y asignaturas, y se promuevan procesos de formación.

Por otra parte, para Vásquez y León (2013) las teorías pedagógicas se convierten en modelos cuando:

- Definen el concepto de ser humano que se pretende formar
- Caracterizan el proceso de formación del ser humano, en el desarrollo de las dimensiones constitutivas
- Describen el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares
- Describen las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el educando y el educador
- Describen y prescriben métodos y técnicas de enseñanza que pueden utilizarse en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.

Un modelo pedagógico incluye la relación existente entre contenido de la enseñanza, el desarrollo del niño y las características de la práctica docente, pretende lograr aprendizajes que se concretan en el aula, es un instrumento de Investigación de carácter teórico, creado para reproducir idealmente el proceso de enseñanza-aprendizaje y sirve para entender, orientar y dirigir la educación en un contexto institucional.

De acuerdo con De Zubiría (2011) el concepto de modelo pedagógico incluye tres dimensiones, subsistemas o componentes básicos, a saber:

- Un subsistema teórico, incluye los paradigmas asumidos; los fundamentos filosóficos, epistémicos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos e investigativos asumidos como referentes; los conceptos, regularidades y principios pedagógicos/didácticos tomados en consideración y los aportados por el investigador
- Un subsistema metodológico, se refiere al contenido del modelo que da respuesta a los aspectos teóricos en que se sustenta, declarando las posiciones respecto a componentes personales y no personales, sus etapas y sus relaciones. Por ende, hace alusión al docente, los discentes, los objetivos pedagógicos, los contenidos de enseñanza - aprendizaje, etc.
- Un subsistema práctico, el cual prevé el planteamiento y la corroboración práctica del modelo, su instrumentación o implementación, el camino para su concreción en la práctica pedagógica y con ello el logro de la transformación esperada.

Los pedagogos modernos se han preocupado por responder a cinco interrogantes que un modelo pedagógico debe tener básicamente (figura 1)

### Figura 1.

#### *Interrogantes sobre el modelo pedagógico.*



### Paradigma

Se define desde la epistemología, como aquel gran conjunto de creencias que permiten ver y comprender la realidad de determinada manera. Dichas creencias incluyen también ciertas preconcepciones y postulados filosóficos

que en un determinado momento comparte la comunidad científica. Por ello, los paradigmas se encuentran en constante cambio, el cual guarda relación con los avances y descubrimientos científicos que abren nuevas perspectivas y horizontes en un campo del saber.

Un paradigma se describe como un consenso en la comunidad científica sobre cómo explotar los avances conseguidos en el pasado ante los problemas existentes, creándose así soluciones universales.

Khun (1992) se refiere al hecho de que, tanto en la ciencia, como en la política y la historia en general, existen momentos en los que se piensan ciertas cosas, dominando un conjunto de ideas por sobre otras. Hace alusión a que dicho conjunto de ideas siempre es reemplazado por uno nuevo, instalándose así un nuevo paradigma, lo que en la mayoría de los casos implica un momento de crisis o revolución.

Partiendo de lo anterior, Kuhn (1992) entiende que un paradigma es un esquema de interpretación básico, que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos. La aparición de un determinado paradigma afecta a la estructura, de un grupo que practica un campo científico concreto. Igualmente, afirma que la teoría, la investigación y la acción científica están sujetas a las reglas y normas implícitas o explícitas derivadas de un paradigma. Este es un requisito previo para la elaboración de la ciencia normal. También Kuhn (1992) denomina al paradigma matriz disciplinar, que define como un conjunto de elementos ordenados de varios tipos, que al ser especificados, influyen en la ciencia y la tecnología.

Por ello el concepto y el sentido de paradigma implica al menos estas dos acepciones fundamentales:

- una comunidad de científicos y
- una actividad como conjunto de compromisos de la cultura científica (creencias, valores, temáticas, hipótesis explicativas, problemas investigados, compartidos por un amplio grupo de científicos).

El paradigma actúa como un paraguas protector en el que se mueve una comunidad de científicos y a la vez posee un potencial explicativo para el conjunto de problemas que plantea dicha comunidad.

### **Paradigma educativo**

Siendo los paradigmas esquemas básicos de interpretación de la realidad, en el campo educativo, estos influyen en el proceso de enseñanza

aprendizaje. Se entiende por paradigma educativo un macromodelo teórico de la educación entendida como ciencia que afecta a la teoría y a la práctica de la misma. Por ello los paradigmas facilitan la construcción de la ciencia y su desarrollo. Un paradigma se impone cuando tiene más éxito y aceptación que su competidor, debido a su poder explicativo.

Respecto a los paradigmas educativos su clasificación y extensión no existe un acuerdo claro entre los teóricos. A continuación, un resumen de esta clasificación:

- Popkewitz (1988) distingue tres grandes paradigmas: empírico - analítico, simbólico y crítico, donde puntualiza que la idea de paradigma llama la atención sobre el hecho de que la ciencia contiene conjuntos de compromisos, cuestiones y métodos que orientan la labor investigadora. La importancia de los elementos paradigmáticos de la ciencia estriba en que: en vez de mostrarse como tales, constituyen las reglas de juego que dirigen la investigación.
- Shulman (1989) citado en Salazar (2005) clasifica los paradigmas educativos del modo siguiente: paradigma proceso - producto, paradigma del tiempo de aprendizaje, paradigma de la cognición del alumno, paradigma de la cognición del profesor y paradigma ecológico o etnográfico. Los dos primeros son de base conductista, el segundo y el tercero de tipo cognitivo y el último de tipo social o contextual.
- Hernández (1998) citado en Acevedo (2009) estructura estos paradigmas: paradigma conductista, paradigma de orientación cognitiva, paradigma humanista, paradigma psicogenético piagetiano y paradigma socio - cultural. De hecho, estos se podrían reducir a tres: el paradigma conductista, el paradigma cognitivo que abarcaría el modelo de orientación cognitiva y el psicogenético piagetiano y el paradigma socio - cultural, social o contextual, que abarcaría los modelos humanistas y socio - culturales.

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

**TOMO V**

## Capítulo

### II

# *Teorías psicológicas del aprendizaje y sus principales representantes*



## Maxwell Ovildo Rodríguez Ortiz

 <https://orcid.org/0000-0002-4878-9237>

La Psicología constituye una ciencia imprescindible para el trabajo del docente. Ésta ofrece elementos teóricos indispensables para direccionar el proceso pedagógico. Por su parte, en la Psicología del Aprendizaje, está dada la aplicación del método científico al estudio del comportamiento de los sujetos y grupos sociales en los ambientes educativos.

Las teorías psicológicas de aprendizaje han estado estrechamente vinculadas a los métodos pedagógicos y se explican a partir de un contexto social determinado, derivadas de experiencias propias del momento histórico. Toda práctica educativa debe sustentarse en determinada teoría psicológica (Gil & Morales, 2018). En este sentido, es importante que en la organización de sus procesos los maestros y docentes reflexionen sobre ellas, a partir de los contextos socioculturales de los estudiantes y de esta forma ofrecerles una formación acorde a sus necesidades.

A continuación, se ofrece un resumen sistematizado sobre las teorías psicológicas del aprendizaje y sus principales representantes; no obstante, antes de abordar el tema como tal, es muy importante definir qué son las teorías y que es el aprendizaje.

### Definición de teoría

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (2022), una teoría es una serie de leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos. Por otro lado, la palabra teoría proviene del griego antiguo *theoria* (*θεωρία*), que significa mirar, ver, contemplar.

En el pasado teoría significaba dedicarse a la vida contemplativa y especulativa en aras de conocer la naturaleza y el mundo. En la actualidad la palabra teoría se asocia al pensamiento generalizador, racional y abstracto. Es por esto que a lo largo de la historia de la ciencia se ha hecho una distinción entre teoría y práctica. Sin embargo, tal distinción no es excluyente, es más bien complementaria. La teoría ilumina la práctica, la práctica renueva la teoría.

En este marco de ideas, cabe la siguiente reflexión: El hombre no sólo se ha mostrado deseoso de aprender, sino que con frecuencia su curiosidad le ha impelido a tratar de averiguar cómo aprende. (...) Desde el siglo XVII, han surgido teorías más o menos sistemáticas del aprendizaje, para oponerse a las teorías existentes. Por lo común, una nueva teoría del aprendizaje no se traduce en práctica escolar hasta que transcurren de 25 a 75 años. Por otra

parte cuando una teoría llega eventualmente a afectar normas escolares, no desplaza habitualmente a sus predecesoras, sino que sólo compite con ellas (Bigge, 1985).

Según Roger Tarpy (2000) se han propuesto diferentes concepciones acerca de lo que es una teoría: una clásica y otra contemporánea.

De acuerdo con la primera, la clásica, una teoría es un conjunto de proposiciones o enunciados. Algunos de éstos son axiomas (verdades evidentes en sí mismas), los cuales nadie discute, y algunos son sólo supuestos. (...) La concepción clásica hace referencia a dos tipos de principios contenidos en una teoría. Los internos, que caracterizan los procesos básicos, los conceptos abstractos y las entidades de la ciencia y los puentes, que caracterizan el modo en que los procesos y conceptos se relacionan con el mundo real, es decir, con los aspectos observables y mensurables del entorno físico.

En cuanto a la contemporánea, el autor citado expresa que no todos los filósofos creen que la concepción clásica se pueda aplicar a ciencias diferentes a la física. A diferencia de las teorías de la física, las **teorías psicológicas** no son jerárquicas, no se basan en un único fundamento, sino que ofrecen diversas perspectivas de una amplia variedad de fenómenos conductuales aparentemente independientes.

Lo que queda claro es que la teoría se constituye como un marco conceptual (conceptos, hipótesis, proposiciones, definiciones) que persigue el objetivo de explicar la realidad a partir de un proceso sistemático que haga evidentes las relaciones entre los diferentes fenómenos de la realidad estudiada. Además, es susceptible de comprobación.

### **Funciones de las teorías**

Una teoría es un conjunto científicamente aceptable de principios que explican un fenómeno. Las teorías ofrecen marcos de referencia para interpretar las observaciones ambientales y sirven como puentes entre la investigación y la educación (Suppes, 1974).

Los hallazgos de la investigación se organizan y se vinculan sistemáticamente con las teorías. Sin las teorías la gente podría considerar los hallazgos de la investigación como conjuntos de datos desorganizados, ya que los investigadores y profesionales carecerían de estructuras superiores para afianzar la información que obtienen.

Incluso si obtienen resultados que no parecen relacionarse de manera directa con las teorías, los investigadores deben esforzarse por dar algún sentido a los datos y determinar si éstos sustentan predicciones teóricas. En esta perspectiva, las teorías reflejan los fenómenos del entorno y generan nuevas investigaciones por medio de hipótesis o supuestos que se pueden probar empíricamente.

Cabe entonces preguntarse: ¿Para qué sirven las teorías? Algunos autores afirman que son tres las funciones de las teorías: explicar la realidad, organizar los fenómenos asociados a la realidad y predecir el comportamiento de el o los componentes de un fenómeno.

La utilidad de una teoría se determina a partir de su capacidad para describir, explicar o predecir el o los fenómenos que aborda; su consistencia lógica expresada en la interrelación de sus postulados; su perspectiva o capacidad de ser generalizable a varios fenómenos; su fructificación o potencia para generar preguntas y descubrimientos; parsimonia o sencillez de postulados, es decir, que requiera menos cantidad de postulados para explicar uno o varios fenómenos.

Sin embargo, vale la pena preguntarse ¿cuándo una teoría tiene valor? O ¿qué le da valor a una teoría?

Cuatro cualidades contribuyen al valor de una teoría (Tarpy, 2000):

1. Una teoría debe ser susceptible de verificación. Sus conceptos internos, abstractos, han de relacionarse con el mundo exterior mediante principios puente, de tal modo que podamos verificar esos conceptos de forma objetiva.
2. Una teoría es simple y parsimoniosa, no es entorpecida por constructos que resultan innecesarios para explicar los datos disponibles.
3. Una buena teoría posee generalidad; proporciona una descripción unificada de un conjunto de hallazgos y fenómenos diversos.
4. Una buena teoría es productiva. La teoría ayuda a generar nuevas predicciones e ideas, orienta la investigación futura.

## **Definición de aprendizaje**

Existe un amplio consenso en reconocer que el aprendizaje es importante, aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. No obstante, hay diferentes puntos de vista sobre las causas, los procesos y las con-

secuencias que el aprendizaje posee. En general no existe una definición de aprendizaje aceptada por todos los autores, teóricos, investigadores y profesionales del campo educativo.

Aunque las personas no coinciden acerca de la naturaleza precisa del aprendizaje, la siguiente es una definición general del ese proceso que reúne los criterios que la mayoría de los teóricos y profesionales de la educación consideran centrales para el aprendizaje: *El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia* (Schunk, 2012). Ahora se examina detenidamente esta definición para identificar los tres criterios del aprendizaje:

- El aprendizaje implica un cambio en el comportamiento.
- El aprendizaje perdura a lo largo del tiempo.
- El aprendizaje ocurre por medio de la experiencia.

El primer criterio consiste en que el aprendizaje implica un cambio en la conducta o en la capacidad de conducirse. La gente aprende cuando adquiere la capacidad para hacer algo de manera diferente. Al mismo tiempo, debemos recordar que el aprendizaje es inferencial.

No observamos el aprendizaje de manera directa, sino a través de sus productos o resultados. El aprendizaje se evalúa con base en lo que la gente dice, escribe y realiza. Sin embargo, debemos añadir que el aprendizaje implica un cambio en la capacidad para comportarse de cierta manera, ya que a menudo las personas aprenden habilidades, conocimientos, creencias o conductas sin demostrarlo en el momento en que ocurre el aprendizaje.

Un segundo criterio consiste en que el aprendizaje perdura a lo largo del tiempo. Esto excluye los cambios temporales en la conducta (por ejemplo, el habla mal articulada) provocados por factores como las drogas, el alcohol y la fatiga. Este tipo de cambios son temporales porque se revierten al eliminar el factor que los causa.

Sin embargo, existe la probabilidad de que el aprendizaje no sea permanente debido al olvido. Se sigue debatiendo respecto al tiempo que deben durar los cambios para ser clasificados como aprendizaje, pero la mayoría de autores coincide en que los cambios de poca duración (por ejemplo, unos cuantos segundos) no califican como aprendizaje.

Un tercer criterio es que el aprendizaje ocurre por medio de la experiencia (la que se adquiere, por ejemplo, practicando u observando a los demás), lo cual excluye los cambios en la conducta determinados principalmente por la herencia, como los cambios que presentan los niños en el proceso de maduración (por ejemplo, cuando empiezan a gatear o a ponerse de pie). Sin embargo, la diferencia entre la maduración y el aprendizaje no siempre es muy clara. Es probable que las personas estén genéticamente predispuestas a actuar de cierta manera, pero el desarrollo de las conductas específicas depende del entorno.

El lenguaje es un buen ejemplo. A medida que el aparato vocal del ser humano madura, éste va adquiriendo la capacidad de producir lenguaje; pero las palabras reales que produce las aprende al interactuar con otros individuos. Aunque la genética es fundamental para la adquisición del lenguaje en los niños, la enseñanza y las interacciones sociales con los padres, los profesores y los compañeros ejercen una fuerte influencia sobre sus logros en relación con el lenguaje (Mashburn, Justice, Downer, & Pianta, 2009).

### **Principales teorías de aprendizaje y autores más destacados**

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.

Se debe precisar, 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, es decir, en la práctica docente cotidiana, se puede actuar aplicando conceptos de una y de otra teoría dependiendo de las situaciones y los propósitos perseguidos.

A través del tiempo, se han desarrollado diversas teorías de aprendizaje, las cuales nacen como “estrategias que poseen los docentes para desarrollar la didáctica y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Villalobos, 2002, pág. 78). El personal docente debe tener un papel preponderante como guía de sus estudiantes, de esta manera, puede mediar en el desarrollo de sus diferentes habilidades, de la mano con un aprendizaje significativo (Sierra, Morales, & Barrios, 2014).

Esto confirma la importancia de una base de conocimiento epistemológico por parte del docente, lo cual permite lograr una transposición pedagógica eficiente, diversificar la educación y obtener una mejor comprensión por parte de su alumnado. Cada uno de los actores sociales propios del proceso de

enseñanza y aprendizaje posee diferentes características y aptitudes, por lo que la identificación de estas últimas le permitirá al personal docente utilizar y diseñar los recursos pertinentes para que cada estudiante maximice el aprendizaje de los conceptos y habilidades que se ha propuesto como meta (Torreteras, 2015).

## **Teorías clásicas de aprendizaje: conductismo, cognitivism, constructivismo**

El desarrollo de las diversas teorías de aprendizaje nació como una necesidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en entender cómo el estudiantado aprende de manera más efectiva (Alonso, 2008). A través de los años, se desarrollaron tres teorías clásicas: el conductismo, el cognitivism y el constructivismo (Cejudo & Almenara, 2015). Cada una, presenta ventajas y desventajas, lo que conlleva a no tomar ninguna teoría como absoluta, sino a buscar una especialización y desarrollo en una teoría específica según las características docentes y su desarrollo académico (Pérez, Miguelena, & Diallo, 2016).

La comprensión y aplicación de cada teoría habilita al personal docente para alcanzar una mejor transposición pedagógica con el estudiantado, de acuerdo con sus características y capacidades, para generar un mejor ambiente de aprendizaje en el proceso.

### **Conductismo**

El conductismo se basa en la repetición de diferentes acciones para lograr el aprendizaje requerido en respuesta a las mismas acciones (Torreteras, 2015). El personal docente se caracteriza por dirigir las actividades desarrolladas, por medio de refuerzos y castigos, se pretende que el alumnado obtenga las conductas y conceptos requeridos para eliminar lo no deseado (Cejudo & Almenara, 2015).

El conductismo en psicología comenzó a desarrollarse a principios del siglo XX. Fue el psicólogo alemán Wilhelm Wundt quien sentó las bases de lo que en un futuro se denominaría el conductismo en la psicología educativa. Algunos de sus principales representantes fueron John Broadus Watson, Ivan Pavlov y B. F. Skinner.

En esta teoría de aprendizaje, los pensamientos y sentimientos (conocidos como caja negra) no son relevantes, ya que se consideran propios de cada ser humano sin influir en el proceso de aprendizaje, solo importa lo que está fuera de esa «caja negra» (Rojas, Rojas, & Fernández, 2016).

Mientras, se consideran pilares del conductismo el grado con el que el alumnado se refuerza para cumplir la tarea asignada y su estado de desarrollo mental y físico (Schunk, 2012). La epistemología del modelo conductista se basa en transmitir, el modelo se centra en la enseñanza, y la enseñanza se centra en el profesorado (Hilario, 2015).

## **Cognitivismo**

El cognitivismo considera la experiencia del estudiantado y su desarrollo cognitivo; a diferencia del conductismo, sí importan los pensamientos y sentimientos (Delgado y Alvarado, 2016). El profesorado debe ser un facilitador para que, por medio del desarrollo de experiencias y recursos novedosos, se fomente el aprendizaje de forma interesante asociado a un conocimiento significativo (Leiva, 2005).

Este es un modelo solipsista, el cual se centra en el estudiantado, y el personal docente tiene un papel de facilitador; el estudiantado es el centro y él debe aprender y no el profesorado enseñar (Castañón, 2017). Esta teoría de aprendizaje se deriva de la escuela psicológica alemana que estudia el aprendizaje como un proceso integral donde la comprensión, el análisis y el contexto social forman parte de los elementos necesarios para lograr los objetivos de aprendizaje (Fernández, 2016).

Los principales exponentes de la psicología cognitiva en el ámbito de la educación son: Jean Piaget (Desarrollo intelectual por etapas), Jerome Bruner (Aprendizaje por Descubrimiento), David Ausubel (Aprendizaje Significativo), Robert Gané (Niveles de Aprendizaje), Howard Gardner (Inteligencias Múltiples), y Erick Erickson (La sociedad moldea el desarrollo del ser humano), entre otros destacados investigadores del aprendizaje y desarrollo humano.

Los cognitivistas utilizan y promueven muchas estrategias de instrucción similar a los conductistas, sin embargo, las razones son diferentes. Mientras un conductista, según Thompson, Simonson y Hargrave (1992), citado por Martín, Martínez, Martín, Nieto y Núñez (2017, pág. 52) usa la retroalimentación para modificar la conducta en la dirección deseada, un cognitivista la utiliza para guiar y reforzar las conexiones mentales exactas.

El cognitivismo tiene una relación intrínseca con las teorías del desarrollo del niño propuestas por Jean Piaget, donde el ser humano presenta cuatro etapas, la primera llamada sensorial-motora, la segunda pre-operaciones y las dos últimas conocidas como operaciones concretas y formales (Pozo, 2016). Es en esta última en donde se crea el conocimiento (en el cognitivismo) a partir de la lógica y de las experiencias recopiladas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## Constructivismo

El constructivismo es una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden (Bruning, Schraw, Norby, & Ronning, 2004). Una influencia importante para el surgimiento del constructivismo es la teoría y la investigación sobre el desarrollo humano, especialmente la perspectiva de Lev Vygotsky y la teoría del desarrollo cognitivo mediante interacción social.

La creciente evidencia en apoyo de la naturaleza constructiva de aprendizaje también estuvo respaldada por el trabajo anterior de teóricos influyentes como Jean Piaget y Jerome Bruner. Si bien existen diferentes versiones del constructivismo, éstas tienen en común el enfoque centrado en el alumno mediante el cual el profesor se convierte en una guía cognitiva del aprendizaje y no en un transmisor de conocimientos.

En la teoría constructivista, el aprendizaje se basa en la experiencia de enseñanza del alumnado, donde el conocimiento nuevo se une al ya adquirido, para así generar la creación de lo aprendido mediante nuevas experiencias (Fernández, 2016). Es un proceso continuo, donde el estudiantado debe construir su conocimiento basado en las experiencias obtenidas al reflexionar sobre las actividades realizadas en el proceso de aprendizaje (Cejudo & Almenara, 2015).

En este proceso educativo, el personal docente tiene un papel de acompañante y mediador para que el alumnado logre el máximo desarrollo de su aprendizaje (Craveri & Anido, 2014). Epistemológicamente, el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene como centro tanto al profesorado como al alumnado y enfatiza en ¿cómo se conoce? y ¿cómo se comunica lo que se conoce?, por ende, el conocimiento es una representación pertinente de la realidad, lo que deriva en la comprensión de cómo se construye el mundo (Labra, 2016).

En este modelo, el profesorado no se considera el dueño absoluto del conocimiento, sino que debe cumplir un rol activo que permita el aprendizaje propio de sus estudiantes de manera continua.

Los constructivistas, al igual que los cognitivistas, ven al estudiante como un elemento activo en el entorno del proceso de aprendizaje, aunque los constructivistas valoran al estudiante como más que un simple procesador activo de información, pues el mismo elabora e interpreta la información que se le ofrece.

El estudiante es quien crea el significado, a la vez que los objetivos de aprendizaje no están predeterminados, ni tampoco se prediseña la instrucción (Martín, Martínez, Martín, Nieto, & Núñez, 2017, pág. 54).

Como se mencionó con anterioridad, no existe una teoría dominante, cada docente puede diseñar su clase y su currículo basado en la teoría que le permita abarcar de mejor manera los conceptos y que facilite a sus estudiantes el logro de los objetivos propuestos (Pérez, Miguelena, & Diallo, 2016).

A pesar de que estas teorías existen desde hace mucho tiempo, gran cantidad de docentes las siguen desconociendo y no utilizan ningún fundamento teórico o pedagógico para preparar sus clases, lo que representa una realidad un poco desalentadora en algunos casos.

Cada teoría tiene aspectos importantes, por tanto, el conocimiento, especialización y dominio de una teoría por parte del personal docente permite lograr un proceso educativo estructurado de la mano con el logro de las metas educativas planteadas. El entendimiento de las teorías tradicionales de aprendizaje permite diseñar metodologías concordantes con el currículo propuesto de la mano de las bases epistemológicas.

### **Teorías de aprendizaje modernas: Aprendizaje social, Socio-constructivismo y conectivismo**

El desarrollo educativo en los últimos años, así como el diseño de nuevas tecnologías ha permitido la creación y evolución de nuevos modelos de aprendizaje, los cuales presentan características diferenciadoras relacionadas con las condiciones socioculturales actuales.

#### **Aprendizaje social**

Desarrollada por Albert Bandura en 1977, la teoría del desarrollo social sugiere que las personas aprenden en un contexto social, y que el aprendizaje se facilita a través de conceptos tales como el modelado, el aprendizaje por observación y la imitación. A través de esta teoría Bandura propuso el llamado «determinismo recíproco» que sostiene que el comportamiento, medio ambiente y cualidades individuales de una persona, influyen recíprocamente unos a otros. En su desarrollo, afirma también que los niños aprenden de la observación de otros, así como del comportamiento del «modelo», los cuales son procesos que implican la atención, retención, reproducción y motivación.

## **Socio-constructivismo**

A finales del siglo 20, la visión constructivista del aprendizaje cambió aún más por el aumento de la perspectiva de la «cognición situada y aprendizaje» que hacía hincapié en el importante papel del contexto y de la interacción social. La crítica en contra del enfoque constructivista y la psicología cognitiva se hizo más fuerte con el trabajo pionero de Lev Vygotsky, así como la investigación antropológica y etnográfica de estudiosos como Bárbara Rogoff y Jean Lave.

La esencia de esta crítica es que el constructivismo y la psicología cognitiva observan a la cognición y el aprendizaje como procesos que ocurren dentro de la mente de forma aislada del entorno y de la interacción con ella, considerándola autosuficiente e independiente de los contextos en que se encuentra. El constructivismo social como un nuevo punto de vista, sugiere que la cognición y el aprendizaje se entienden como interacciones entre el individuo y una situación; donde el conocimiento es considerado como situado, y es producto de la actividad, el contexto y cultura en la que se forma y utiliza.

En este modelo, la persona cumple un rol activo que busca un aprendizaje gradual. El acto de aprender depende de la relación entre el aprendizaje y la vida. El aprendizaje colectivo es parte del eje central de la enseñanza que potencializará la capacidad de resolver problemas contextualizados mediante la práctica investigativa (Altamirano & Salinas, 2016).

Dentro de esta perspectiva, la investigación juega un rol primordial, la cual se debe asociar con las metodologías y recursos actuales, los cuales permiten procesos más dinámicos con la integración de las tecnologías educativas. De esta manera, se busca promover la construcción de la identidad personal e integrar a las generaciones más jóvenes en un contexto social, que las sitúe de forma competente, participativa, activa y crítica en la sociedad.

## **Conectivismo**

Otra de las teorías de aprendizaje modernas nace como parte del desarrollo de la revolución tecnológica actual y está basada en las herramientas digitales recientes. Esta teoría es denominada conectivismo.

Se sostiene que la inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje, empieza a mover a las teorías de aprendizaje hacia la edad digital. Su principal fin se centra en crear una integración didáctica entre nuevos recursos como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las herramientas de software social para el

aula y redes sociales entre otras herramientas con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Siemens, *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*, 2004).

Esta teoría implica la conexión de las nuevas fuentes tecnológicas con los procesos educativos, lo que conlleva a una profundización y especialización de docentes para lograr una evolución y no quedarse en el uso de las teorías de aprendizaje clásicas.

George Siemens y Stephen Downes son los autores más destacados del conectivismo y para su estudio se basan en el análisis y contradicciones de las tradicionales teorías del aprendizaje como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. Según Siemens, esta teoría de aprendizaje se ha de contextualizar en la era digital, la cual se caracteriza por la influencia de la tecnología en el campo de la educación (Siemens, *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*, 2004).

El conectivismo, para sus defensores, supone un estadio superior de los tres modelos anteriores tradicionales (conductismo, cognitivismo y constructivismo), los cuales no consideran el aprendizaje alcanzado fuera de los individuos (o sea, aprendizaje almacenado y manipulado por tecnologías), como tampoco pueden describir cómo ocurre al aprendizaje en colectivo (Sobrinho, 2014).

La base del conectivismo se centra en conexiones naturales, las cuales ocurren casi de manera espontánea, sin intención explícita por parte de los individuos que aprenden, incluso, pueden ocurrir sin su control. En este modelo, no cabe hablar de transferencia o construcción del conocimiento (Martín, Martínez, Nieto, & Núñez, 2017).

El conectivismo como teoría de aprendizaje, de acuerdo con Gutiérrez (2012), define el aprendizaje como un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios como pueden ser comunidades de práctica, redes de personales y en el desempeño de las tareas en el ambiente laboral. Además, sostiene que los modelos tradicionales de aprendizaje fueron desarrollados en una época en la que la tecnología no había tenido el impacto en el aprendizaje, tal como ocurre en la actualidad, lo que reafirma la importancia de esta teoría de aprendizaje.

Finalmente, siguiendo a Altamirano y Salinas (2016), la virtualización acelerada con el inicio del siglo XXI requiere de la aplicación de nuevas tecnologías como parte del quehacer investigativo. El uso de TIC fomenta el interés del estudiantado y promueve la formación de conocimiento a través de las

experiencias vividas y la recuperación de los datos almacenados. La ruptura del paradigma de aprender solo en el aula por medio de la repetición es una de las principales herramientas con las que cuenta el personal docente actualmente, con base en un modelo conectivista.

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

**TOMO V**

## Capítulo

### III

*Paradigma constructivista:  
postulados básicos y características  
fundamentales del aprendizaje*



**Maribel Jessenia Coello Almagro**

 <https://orcid.org/0000-0002-1231-9284>

## **Paradigma constructivista**

El paradigma constructivista, además de ser el más influyente en la psicología general del siglo XX, es también el que mayor expectativas y repercusión ha generado en el campo de la educación (Coll, 1983).

El constructivismo lo integra un conjunto de teorías psicológicas y pedagógicas que coinciden en reconocer que el objetivo principal del proceso educativo es el «Desarrollo Humano», sobre el cual deben incidir los contenidos educativos. Es una epistemología acerca de la naturaleza del aprendizaje, por ende, el conocimiento no surge de la imposición de otras personas, sino que se forma en el interior del individuo y de las relaciones e intercambios que este tiene con su entorno. El constructivismo requiere que la enseñanza y las experiencias de aprendizaje se estructuren para desafiar el pensamiento de los estudiantes, de esa manera aumentar su capacidad de construir conocimientos nuevos.

Una influencia importante para el surgimiento del constructivismo ha sido la teoría y la investigación sobre el desarrollo humano, especialmente las perspectivas de Jean Piaget y Lev Vygotsky. Ambas teorías son la piedra angular del movimiento constructivista (Schunk, 2012, págs. 227-228).

### **¿Qué es constructivismo?**

Se puede afirmar que es la idea que sostiene que el individuo, en su dimensión cognitiva, social y afectiva, no es un simple producto del ambiente ni un resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Los seres humanos, se hallan en permanente proceso de interacción con el entorno, en el cual se produce una activa, permanente y dinámica adaptación al medio, dirigida a mantener y restablecer sucesivos estados de equilibrio. Por lo tanto, desde esta postura, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza gracias a los esquemas que ya posee, con lo que ya tiene construido en la relación con el medio que lo rodea (Hernández G. , Paradigmas en Psicología de la Educación, 2000). En este marco, se llama Constructivismo al proceso y resultado de la práctica educativa, en el sentido de que los nuevos aprendizajes se incorporan y estructuran sobre los anteriores de una forma activa y potencialmente

creadora y no meramente acumulativa. El proceso es interactivo entre todos los elementos y variables que intervienen en el mismo y aprendizaje (Clifford, 1983).

### **Postulados básicos del constructivismo**

Entre los postulados básicos del constructivismo, según Araya, Alfaro y Andonegui (2007) se pueden señalar:

- El conocimiento se construye a través de un proceso activo del sujeto
- Los resultados del proceso de construcción se cimentan en la mente de acuerdo a los esquemas de acción (lo que sabemos hacer) y conceptos (lo que sabemos).
- Los conocimientos adquiridos no se almacenan cuantitativamente. Se elaboran redes conceptuales que aumentan en la medida en que se construyen más nexos entre los conocimientos adquiridos.

Aznar (1992), define que los principios del constructivismo son:

- Principio de interacción del hombre con el medio.
- Principio de la experiencia previa como condicionadora del conocimiento a construir.
- Principio de elaboración de sentido en el mundo de la experiencia.
- Principio de organización activa.
- Principio de adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad.

Por su parte, Díaz y Hernández (2002), definen los siguientes principios del constructivismo:

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.

- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

## **Antecedentes del constructivismo**

El constructivismo, surgió como una alternativa contraria al conductismo que consideraba a la mente como una caja negra e inaccesible, a su vez determinaba que los procesos y mecanismos mentales no son relevantes para el aprendizaje, que este depende de un proceso de estímulo y respuesta (Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007).

El constructivismo contrasta con las teorías del condicionamiento que hacen hincapié en la influencia del entorno sobre la persona, así como con las teorías del procesamiento de la información que consideran que el aprendizaje ocurre en la mente y ponen poca atención al contexto. Con la teoría cognoscitiva social comparte el supuesto de que las personas, las conductas y los ambientes interactúan de forma recíproca (Schunk, 2012).

Para el constructivismo las personas son aprendices activos y desarrollan el conocimiento por sí mismas. Se propone no ver al conocimiento como algo verdadero sino como una hipótesis de trabajo, es decir, el conocimiento depende de una construcción que se hace a través de un significado, un entorno, las secuencias y unas acciones internas, por ende no es impuesto desde el exterior del individuo sino a partir de unas dinámicas internas, tales dinámicas son individuales porque el significado ni la construcción es igual para todas las personas, depende del individuo, de sus intereses y motivaciones, de sus relaciones internas y de sus aprendizajes previos, esto porque las personas hacen sus construcciones a partir de sus creencias, vivencias y experiencias. El individuo cuenta con las estructuras mentales, las cuales se van transformando de acuerdo a los conocimientos nuevos y la interacción que estos tienen con los previos.

El constructivismo también ha influido en el pensamiento educativo acerca del currículo y la instrucción, ya que subraya el énfasis en el currículo integrado, según el cual los alumnos estudian un tema desde múltiples perspectivas. El constructivismo se generó de varias teorías, la mayoría asociadas a la psicología cognitiva:

1. La Teoría Genética de Jean Piaget.

2. La Teoría del Origen Sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Lev S. Vigotsky.
3. La Psicología cultural enunciada por Michael Cole.
4. La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel y la Prolongación en la Teoría de la Asimilación.
5. La Teoría de los Esquemas desarrollados por autores como Anderson y Norman.
6. Algunas teorías instruccionales.

A pesar de que los autores de éstas se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.

### **Supuestos del constructivismo**

Entre los supuestos más importantes del constructivismo se deben mencionar:

- En el constructivismo los profesores no deben enseñar desde la instrucción, sino que debe estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa (Schunk, 2012, pág. 231).
- El constructivismo resalta la interacción de las personas y las situaciones en la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades y los conocimientos. · El constructivismo contrasta con las teorías del condicionamiento que hacen hincapié en la influencia del entorno sobre la persona.
- El constructivismo contrasta con las teorías del procesamiento de la información que consideran que el aprendizaje ocurre en la mente y ponen poca atención al contexto.
- El constructivismo comparte con la teoría cognoscitiva social el supuesto de que las personas, las conductas y los ambientes interactúan de forma recíproca.
- En el constructivismo las personas son aprendices activos y desarrollan el conocimiento por sí mismas. La premisa básica de este paradigma es que los aprendices construyen el conocimiento.
- En el constructivismo la única realidad que existe es el mundo mental del individuo.

- El constructivismo enfatiza en el currículo integrado, según el cual los alumnos estudian un tema desde múltiples perspectivas.
- En el constructivismo los procesos cognoscitivos, incluyendo el pensamiento y el aprendizaje, están situados, es decir, localizados, en contextos físicos y sociales (Schunk, 2012, págs. 228-277) El aprendizaje situado o cognición situada implica las relaciones entre una persona y una situación.

### **Concepción constructivista**

Por otro lado, la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable activo y último, de su propio proceso de aprendizaje, es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción a nivel social.
3. La función del docente es encaminar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad (Díaz & Hernández, 2002, pág. 3).

### **Principales corrientes dentro del constructivismo**

Existen varios criterios a partir de los cuales se pueden organizar las diferentes corrientes que, en el curso de la historia, ha tenido el constructivismo. Generalmente se habla de que el constructivismo, visto desde una perspectiva epistemológica, se basa en la idea de que el ser humano no tiene acceso directo a la realidad externa, singular, estable y totalmente cognoscible (Niemeyer & Mahoney, 1998 ).

Según este punto de vista, toda la comprensión de la realidad está inmersa en el contexto, se forja interpersonalmente y es, necesariamente, limitada. Esta condición existencial relativiza el conocimiento y conduce a la proliferación de realidades diversas y a veces contradictorias en contextos

personales, familiares y sociales. De allí que, al interior del mismo paradigma constructivista hayan surgido tendencias o corrientes que privilegian determinadas opciones, bien sea la construcción individual o la construcción social, entre otros criterios.

En este contexto, 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. Dentro de este marco de ideas, diversos autores hacen referencia a modalidades del constructivismo de carácter psicológico y educativo.

### **Constructivismo psicológico**

En este sentido, cuando se examinan las teorías constructivistas a la luz de sus supuestos respecto a la naturaleza del cambio y la causalidad, se pueden distinguir al menos cuatro formas. Un marco útil para la organización de ellas a través de estas dimensiones de contraste lo constituye la teoría de la metáfora de raíz de Pepper (1942), citado por Niemeyer y Mahoney (1998), en cuyo centro están las hipótesis sobre el mundo. Estas últimas son conjeturas sobre la manera en que funciona el mundo, de acuerdo con una serie de supuestos tácitos derivados del conocimiento y el entendimiento provenientes del sentido común. Pepper identificó cuatro hipótesis sobre el mundo: Formismo, mecanicismo, contextualismo y organicismo.

- El formismo es la hipótesis basada en la metáfora raíz de similitud y ampara principalmente los procesos de clasificación e identificación, de manera que la actividad cognitiva fundamental es el establecimiento de distinciones.
- El mecanicismo, por su parte, se basa en la metáfora de la máquina y en una visión del mundo como compuestos de entidades discretas con conexiones antecedente-consecuentes entre ellas. El proceso fundamental es el supuesto de que los fenómenos se pueden entender en términos de sus relaciones lineales de causa-efecto.
- El contextualismo, difiere de las dos anteriores, se asienta en la metáfora raíz del acontecimiento histórico, el conocimiento activo en su contexto actual. Se ve el mundo como una colección de acontecimientos complejos, compuestos por actividades interconectadas y por patrones cambiantes. Se asocia con el concepto de causa formal, definida como entendimiento formal para identificar el modelo

temporal, forma u organización identificable en el flujo de los hechos.

- El organicismo, se basa en la metáfora raíz de los procesos orgánicos inherentes a todos los sistemas vivos y en evolución. Se concibe como un proceso dialéctico en el que se confrontan los fenómenos mediante oposiciones y contradicciones que dan lugar a cambios cualitativos en vías de una mayor complejidad e integración. La causa final es una forma teleológica de razonamiento causal, a través de la cual se entiende que los fenómenos están en un proceso continuo de cambio evolutivo y estructural hacia un todo mayor, aunque inespecífico.

En función de estos principios, Niemeyer y Mahoney (1998 ) distinguen cuatro formas de psicología constructivista: material, eficiente, formal y final.

**Constructivismo material.** Se relaciona con la hipótesis formista y plantea la causalidad material o creencia de que las propiedades intrínsecas y estables de los fenómenos dan cuenta de su funcionamiento. El conocimiento es una función de las estructuras o materiales básicos de la persona. Desde el punto de vista ontológico, la realidad está dada por la estructura y es cognoscible sólo mediante el carácter organizacional cerrado del sistema cognoscitivo humano.

Una expresión de esta perspectiva es el constructivismo radical. Presenta una inspiración de carácter más filosófico y postula que la realidad es una función de la estructura del sistema cognitivo humano, una construcción personal. Uno de sus principales representantes, Von Glasersfeld (1996), afirma que el constructivismo es radical porque rompe con la convención y desarrolla una teoría del conocimiento en la que éste no refleja una realidad ontológica objetiva, sino sólo un ordenamiento y organización del mundo construido por la experiencia del propio sujeto.

De acuerdo con Von Glasersfeld (1995), los cuatro principios sobre los que se asienta el constructivismo radical son los siguientes:

- a. El conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente
- b. La función del conocimiento es adaptativa, en el sentido biológico del término, tendiente hacia el ajuste o la viabilidad
- c. La cognición sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva

- d. Existe una exigencia de “socialidad”, en términos de una construcción conceptual de los otros y, en este sentido, las otras subjetividades se construyen a partir del campo experiencial del individuo. Según esta tesis la primera interacción debe ser con la experiencia individual.

De igual forma, Maturana (2011), destacado representante de esta corriente, señala que la realidad es producida por la capacidad inherente del sistema cognitivo para trazar distinciones, si no se hiciera una distinción, la entidad que especificaría esta realidad no existiría.

**Constructivismo eficiente.** Aunque la esencia epistemológica del constructivismo contradice la metáfora del conocedor como máquina, algunas teorías constructivistas muestran nexos con la hipótesis mecanicista del mundo al aprobar la idea de causalidad eficiente. Esta postura ve al conocimiento como un proceso activo en el cual se interpretan y almacenan los inputs (entradas) ambientales como información significativa.

Entre las teorías que se adhieren a este enfoque están las teorías constructivistas del procesamiento de la información y la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1986). La primera de ellas concibe al ser humano como un buscador activo de información, poseedor de un sistema cognitivo en constante actividad que construye la visión que tiene la mente de la realidad. Por su parte, Bandura (1986) señala que, en la teoría del aprendizaje social, las personas juegan un papel activo en la creación de experiencias generadoras de información y en el procesamiento y transformación de estímulos informativos.

**Constructivismo formal.** Se asocia con la metáfora de la hipótesis contextualista del mundo. Las teorías que se incluyen en este enfoque suponen que la realidad es activa, cambiante y está constituida tanto a nivel personal como social. El significado emerge del patrón organizacional o formal de los fenómenos dentro del contexto y a través del tiempo. La actividad humana, así, se desarrolla en un contexto histórico-social y cultural de relaciones y significados. Entre las teorías que se adaptan a este esquema, se pueden mencionar el construccionismo social y la psicología narrativa. En la primera de ellas, se plantea la idea de que el conocimiento no reside exclusivamente en la mente del sujeto o en el medio, sino en los procesos sociales de interacción e intercambio simbólico. Su esencia reside en la noción de que las construcciones personales del entendimiento están limitadas por el medio social, es decir, el contexto del lenguaje compartido y los sistemas de significado que se desarrollan, persisten y evolucionan a través del tiempo.

Por su parte, la psicología narrativa es una opción que utiliza la narrativa como un contexto organizador de la acción humana. Se define como una representación simbolizada de los seres humanos que tiene una dimensión temporal, las personas imponen narrativas socialmente constituidas (roles), en el flujo de sus experiencias, de manera que son actores de sus propios dramas. Entre los representantes más conocidos de esta perspectiva está Jerome Bruner (2000).

**Constructivismo final.** Se asocia con la hipótesis organísmica del mundo y con la metáfora del proceso orgánico. Mantiene una posición epistémica que concibe el conocimiento como una síntesis construida de las contradicciones que surgen de las interacciones persona-ambiente. Utiliza el concepto de causalidad final y ve el conocimiento como dinámico y direccional, en el sentido de que las estructuras de conocimiento evolucionan hacia una mayor complejidad y abstracción.

Entre las expresiones de este enfoque están las teorías evolutiva y dialéctica y la teoría de sistemas. En el caso de la teoría evolutiva y dialéctica, destaca Jean Piaget (1974) como máximo representante. Para él, el equilibrio constituye el principio organísmico fundamental en el desarrollo cognitivo. Conviene recordar que éste concepto se refiere a la autorregulación de los procesos de asimilación y acomodación, lo cual compensa la acción de los factores internos y externos y por ello conduce al desarrollo de estructuras más complejas e integradas. En esencia, se concibe el desarrollo cognitivo como un proceso direccional, destinado a que las formas antiguas den paso a nuevas formas de conocimiento, asentadas sobre maneras de construir la asignación de sentido al mundo. La teoría de sistemas, concibe a los seres humanos como sistemas activos, autoconstructores, abiertos y en desarrollo. Las personas son percibidas como capaces de producir su propio desarrollo, de dar dirección, control y autorregulación a su propia conducta.

**Constructivismo educativo.** Flórez (1994) identifica algunas posturas dentro del constructivismo aplicado a la educación. Según él, se pueden observar cuatro corrientes: Evolucionismo intelectual, desarrollo intelectual, desarrollo de habilidades cognoscitivas y construccionismo social.

La corriente evolucionista o desarrollista establece como meta de la educación el progresivo acceso del individuo a etapas superiores de su desarrollo intelectual. Se concibe al sujeto como un ser motivado intrínsecamente al aprendizaje, un ser activo que interactúa con el ambiente y de esta manera desarrolla sus capacidades para comprender el mundo en que vive. Si el in-

dividuo es activo en su proceso de aprendizaje, el docente debe proveer las oportunidades a través de un ambiente estimulante que impulse al individuo a superar etapas. La educación es concebida como un proceso destinado a estimular el desarrollo de la capacidad de pensar, deducir, sacar conclusiones, en fin, reflexionar, para lo cual los contenidos de la educación son sólo un medio. Esta postura está directamente relacionada con los planteamientos de Jean Piaget.

La postura de desarrollo intelectual con énfasis en los contenidos científicos, sostiene que el conocimiento científico es un excelente medio para el desarrollo de las potencialidades intelectuales si los contenidos complejos se hacen accesibles a las diferentes capacidades intelectuales y a los conocimientos previos de los estudiantes. Se advierten dos corrientes dentro de esta postura: aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje significativo. Entre los representantes de ellas se menciona a Ausubel y Bruner, aunque este último no sólo ha desarrollado teoría en torno al aprendizaje por descubrimiento, sino también posturas más cercanas al constructivismo social y la psicología narrativa.

La corriente de desarrollo de habilidades cognoscitivas plantea que lo más relevante en el proceso de aprendizaje es el desarrollo de tales habilidades y no los contenidos. La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de capacidades para observar, clasificar, analizar, deducir y evaluar, prescindiendo de los contenidos, de modo que una vez alcanzadas estas capacidades pueden ser aplicadas a cualquier tópico. Entre los autores conocidos en este campo se destacan Taba (1967), quién propuso metodologías para el desarrollo del pensamiento inductivo, y también, en el contexto latinoamericano, Sánchez (2002), cuyos trabajos en el desarrollo de las habilidades del pensamiento son ampliamente reconocidas.

Por su parte, la corriente constructivista social propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del aprendiz. El propósito se cumple cuando se considera al aprendizaje en el contexto de una sociedad, impulsado por un colectivo y unido al trabajo productivo, incentivando procesos de desarrollo del espíritu colectivo, el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica en la formación de las nuevas generaciones. Representantes destacados de esta corriente son Bruner y Vygotski. Los constructivistas sociales insisten en que la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual. La interacción entre organismo y ambiente posibilita el que surjan nuevos caracteres y rasgos, lo que implica una relación recíproca y compleja entre el individuo y el contexto.

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

**TOMO V**

## Capítulo

### IV

*Aportes a la educación e  
implicaciones pedagógicas  
del paradigma constructivista*



## Oswaldo Rafael Borja Ramos

 <https://orcid.org/0000-0002-6980-829X>

El constructivismo es una perspectiva epistemológica compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner.

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo, ya que cada información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, en este sentido, el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias. Esto nos lleva a que el aprendizaje no es asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino un proceso dinámico que se manifiesta cuando el estudiante ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto «construye» conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe.

El constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y provoca el surgimiento de nuevas estructuras cognitivas que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

**Concepción del estudiante:** el actor principal es el estudiante que asume el protagonismo en su proceso de aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Es el propio alumno quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos socio-culturales reales.

### **Características del aprendizaje constructivista**

Jonassen (2000), propone ocho características que pueden diferenciar el ambiente de aprendizaje constructivista:

1. El ambiente constructivista en el aprendizaje provee a las personas del contacto con múltiples representaciones de la realidad;
2. Las múltiples representaciones de la realidad evaden las simplificaciones y representan la complejidad del mundo real;
3. El aprendizaje constructivista se enfatiza al construir conocimiento dentro de la reproducción del mismo;

4. El aprendizaje constructivista resalta tareas auténticas de una manera significativa en el contexto en lugar de instrucciones abstractas fuera del contexto; 5) El aprendizaje constructivista proporciona entornos de aprendizaje como entornos de la vida diaria o casos basados en el aprendizaje en lugar de una secuencia predeterminada de instrucciones;
5. Los entornos de aprendizaje constructivista fomentan la reflexión en la experiencia;
6. Los entornos de aprendizaje constructivista permiten el contexto y el contenido dependiente de la construcción del conocimiento;
7. Los entornos de aprendizaje constructivista apoyan la «construcción colaborativa del aprendizaje, a través de la negociación social, no de la competición entre los estudiantes para obtener apreciación y conocimiento» (Hernández S. , 2008).

### **Ambientes de aprendizaje constructivistas**

La meta de los ambientes de aprendizaje constructivistas es proporcionar experiencias estimulantes que motiven a los estudiantes a aprender. Los profesores de las aulas constructivistas enseñan conceptos generales por medio de muchas actividades, interacciones sociales y evaluaciones auténticas. No se centran en el aprendizaje superficial sino en la comprensión profunda, esto implica que se tengan en cuenta varios factores (cognoscitivos, metacognitivos, motivacionales afectivos, del desarrollo, sociales y diferencias individuales), para que realmente sea método de aprendizaje constructivista.

Principios que rigen los ambientes de aprendizaje constructivistas:

- Plantear problemas de importancia incipiente a los estudiantes.
- Estructurar el aprendizaje en torno a conceptos primordiales.
- Indagar y valorar los puntos de vista de los estudiantes.
- Adaptar el programa de estudios para considerar las suposiciones de los estudiantes.

Evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la enseñanza.

### **Principales características de un aula constructivista**

- Aprender en un ambiente constructivista no significa permitir que los estudiantes hagan lo que quieran; este tipo de ambientes deben crear experiencias estimulantes que fomenten el aprendizaje.

- En las aulas constructivistas el programa de estudios se enfoca en los conceptos importantes.
- Los docentes interactúan con los estudiantes averiguando lo que les interesa y sus puntos de vista.
- La evaluación es auténtica, ya que se entrelaza con la enseñanza e incluye las observaciones del profesor y los portafolios de los alumnos.
- Es común que los estudiantes trabajen en grupos.
- Los profesores deben plantear problemas de importancia incipiente para los estudiantes, en los que la importancia ya sea evidente o se manifieste a través de la mediación del profesor.
- Un docente puede estructurar lecciones que desafíen los conceptos preexistentes de los alumnos.
- Las actividades deben ser relevantes para que estimulen el interés de los estudiantes y ayuden a descubrir de qué manera los problemas afectan su vida.
- El aprendizaje se debe estructurar en torno a conceptos primordiales. Esto significa que los profesores diseñan actividades en torno a conjuntos conceptuales de preguntas y problemas, de manera que las ideas se presenten de forma integral en vez de aislada.
- La enseñanza integral no exige sacrificar el contenido, pero requiere estructurarlo de una forma diferente. Un método integral presenta los temas recurrentes, por ejemplo, crisis económicas y disputas por territorios, y estructura el contenido de una forma que los estudiantes puedan descubrir esos temas en diferentes épocas.
- La enseñanza integral también es aplicable entre materias. Un programa de estudios integrado es el que los profesores planean las unidades en conjunto.
- Otro principio establece que es importante indagar y valorar los puntos de vista de los estudiantes. Es esencial entender cuáles son las perspectivas de los estudiantes para planear actividades que constituyan un desafío y despierten su interés. Esto implica que el profesor los cuestione, que fomente las discusiones y los escuche. Los instructores deben tratar de conocer las ideas de sus estudiantes acerca de un tema.

- En la educación constructivista requiere que, siempre que sea posible, se indague cómo es que el estudiante llegó a esa respuesta. Es posible que un alumno llegue a una respuesta correcta a través de un razonamiento incorrecto y, a la inversa, que responda de forma incorrecta, pero a partir de un pensamiento lógico.
- Un cuarto principio establece que es necesario adaptar el programa de estudios para considerar las suposiciones de los estudiantes. Esto significa que las demandas curriculares para los estudiantes deben coincidir con las ideas que aportan en el salón de clases.
- La enseñanza constructivista en vez de informar el error, reta a los estudiantes a descubrir por sí mismos la información correcta.
- Por último, la educación constructivista requiere que se evalúe el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la enseñanza.
- En un ambiente constructivista se hacen evaluaciones continuamente durante la enseñanza, y la evaluación es realizada tanto por los alumnos como por el docente.
- Los ambientes constructivistas son diseñados para que se produzca un aprendizaje estructural significativo y profundo, no una comprensión superficial. Los exámenes de verdadero y falso y de opción múltiple no son apropiados para evaluar los resultados del aprendizaje. Las formas de evaluación auténtica les piden a los estudiantes que redacten productos reflexivos, analizando lo que han aprendido y las razones por las que ese conocimiento es útil en el mundo, o que demuestren y apliquen las habilidades que han adquirido.
- A la evaluación constructivista no le interesan tanto las respuestas correctas a incorrectas, sino las etapas posteriores a la emisión de la respuesta.

### **Recomendaciones a los docentes para crear ambientes constructivistas**

Un tema importante para el constructivismo es la organización y estructura de los ambientes de aprendizaje, es decir, la forma en que los estudiantes se agrupan para la enseñanza, la manera en que se evalúa y se recompensa el trabajo, cómo se establece la autoridad y cómo se planea el uso del tiempo.

Dentro de la organización está la dimensionalidad, que se refiere a la gama de actividades que permiten una mayor diversidad en las habilidades y

desempeño de los alumnos, por tal razón se recomienda clases multidimensionales que abarquen diversos campos de acción en el aula. En otras palabras, la dimensionalidad es la diferenciación de la estructura de las tareas, la autonomía de los estudiantes, los patrones de agrupamiento y la prominencia de las evaluaciones formales del desempeño. La estructura de la tarea es un aspecto distintivo de la dimensionalidad, en las clases multidimensionales no todos los alumnos trabajan en la misma tarea al mismo tiempo, cada uno tiene una labor y la construcción es mancomunada.

Otro punto importante es la autonomía, que se refiere al grado en que los estudiantes pueden elegir lo que harán, cuándo lo harán y cómo lo harán. La autoridad se refiere al hecho de que los estudiantes puedan asumir el liderazgo y desarrollar independencia y control sobre sus actividades de aprendizaje. Los profesores fomentan la autoridad al permitir que los alumnos participen en las decisiones, al asignarles papeles de liderazgo y darles opciones, y al enseñarles habilidades que les permitan asumir la responsabilidad de su aprendizaje.

En cuanto a la motivación el reconocimiento es importante porque implica el uso formal e informal de recompensas, incentivos y elogios. Algunos aspectos de la motivación importantes para el constructivismo son los factores contextuales, las teorías implícitas y las expectativas de los profesores. Se recomienda que los docentes ayuden a los alumnos a desarrollar orientaciones hacia metas de dominio reconociendo su progreso, sus logros y su esfuerzo; utilizando estrategias autodirigidas, brindando a todos los alumnos la oportunidad de ganar recompensas y utilizando formas privadas de reconocimiento que eviten las comparaciones entre ellos y el poner en evidencia las dificultades de otros.

Los profesores deben utilizar grupos cooperativos heterogéneos y la interacción de pares siempre que sea posible con el fin de asegurarse de que las diferencias en las habilidades no se conviertan en diferencias en la motivación y el aprendizaje. El trabajo de grupo también permite que un mayor número de estudiantes compartan la responsabilidad de aprender, de modo que no sólo algunos de ellos hagan todo el trabajo. Al mismo tiempo, el trabajo individual es importante porque proporciona indicadores claros del progreso en el aprendizaje.

El **método TARGET** (tarea, autoridad, reconocimiento, grupos, evaluación y tiempo) y sus variables influyen en la motivación y el aprendizaje de los alumnos. Se puede implementar en el aula el método TARGET desde la

perspectiva constructivista, para que no sea una transpapelación de lo que se hacía en la escuela tradicional con un nombre más vistoso.

La evaluación incluye métodos para supervisar y valorar el aprendizaje del estudiante. Se pueden utilizar distintas formas de evaluación y realizar las evaluaciones de forma privada. La evaluación está vinculada a la planeación, para esto es necesario que los docentes se capaciten con expertos en evaluación para que su proceso evaluativo sea más efectivo y no algo meramente de resultados.

El tiempo se refiere a la idoneidad de la carga de trabajo, el ritmo de la enseñanza y el tiempo asignado a la realización del trabajo. Algunas estrategias eficaces para aumentar la motivación y el aprendizaje consisten en ajustar el tiempo o los requisitos de la tarea a los estudiantes que presentan problemas para aprender, y permitir que ellos planeen sus horarios y ritmo de trabajo para progresar. Cuando los estudiantes administran su tiempo, experimentan menos ansiedad por terminar el trabajo y tienden más a utilizar estrategias de autorregulación y autoeficacia para aprender.

## **Aplicaciones en la educación de las teorías constructivistas**

### **Aprendizaje significativo**

El aprendizaje significativo es uno de los principales argumentos en los que se fundamentan las concepciones constructivistas. Ausubel (1978) fue quien sistematizó su naturaleza, a partir del establecimiento de vínculos, identificados y no arbitrarios, entre el nuevo contenido, el objeto de aprendizaje, y los conocimientos previos que se mantienen en la estructura cognitiva de los aprendices.

Ausubel (1963), acuña el concepto de «aprendizaje significativo» para distinguirlo del repetitivo o memorístico, a partir de la idea de Piaget sobre el papel que desempeñan los conocimientos previos en la adquisición de nueva información y conocimientos. Para el autor la «significatividad» sólo es posible si se logran relacionar los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto.

Igualmente se sostiene que para la ocurrencia del aprendizaje significativo debe existir, por una parte, una intencionalidad, una predisposición para aprender y, por otra, la tarea de aprendizaje, lo que debe ser aprendido, debe ser potencialmente significativo.

En palabras de Ausubel: “El aprendizaje significativo receptivo ocurre en la medida que materiales potencialmente significativos llegan a la estructura

cognitiva y con ella interaccionan siendo apropiadamente subsumidos<sup>3</sup> por un sistema conceptual relevante y más inclusivo” (Ausubel, 1963, pág. 25).

El núcleo central de esta perspectiva es la idea de interacción cognitiva, no arbitraria y no literal entre el nuevo conocimiento, potencialmente significativo, y algún otro conocimiento previo, específicamente relevante, llamado subsumidor existente en la estructura cognitiva del estudiante.

Desde esta perspectiva, el factor aislado más importante para el aprendizaje significativo es el conocimiento previo, la experiencia previa, o la percepción previa, y el aprendiz debe manifestar una predisposición para relacionar de manera no-arbitraria y no literal el nuevo conocimiento con el conocimiento previo.

Para Ausubel la estructura cognitiva consiste en un conjunto organizado de ideas que preexisten al nuevo aprendizaje. Los nuevos aprendizajes se establecen por subsunción, se refiere a una estrategia en la cual, a partir de aprendizajes genéricos ya establecidos, se puede adquirir nuevos conocimientos más específicos a los previos que ya están instaurados en la estructura cognitiva.

En otras palabras, los conocimientos previos más generales permiten «anclar» los nuevos más particulares. La estructura cognitiva debe estar en capacidad de discriminar los nuevos conocimientos y establecer diferencia para que tengan algún valor para la memoria y puedan ser retenidos como contenidos distintos.

Los conceptos previos que presentan un nivel superior se les denomina organizadores avanzados y su principal función es la de establecer un puente entre lo que el educando ya conoce y lo que necesita conocer.

Dado que los conocimientos nuevos deben relacionarse con los conocimientos previos, es necesario que se presenten, de manera simultánea, las siguientes condiciones:

1. El contenido que se ha de aprender debe tener sentido lógico, es decir, ser potencialmente significativo, por su organización y estructuración.
2. El contenido debe articularse con sentido psicológico en la estructura cognitiva del aprendiz, mediante su anclaje en los conceptos previos.
3. El estudiante debe tener deseos de aprender, voluntad de saber, es decir, que su actitud sea positiva hacia el aprendizaje.

Por otro lado, el aprendizaje que no es significativo establece una relación arbitraria entre los contenidos y las estructuras cognoscitivas y presenta dos consecuencias importantes en el aprendizaje:

1. No se puede manejar eficientemente la información adquirida, y conlleva a tareas de aprendizaje relativamente cortas y pueden retenerse por periodos breves.
2. La carencia de significado hace que las tareas de aprendizaje sean por repetición, muy vulnerables a la interferencia de los conocimientos adquiridos previamente.

### **Tipos de aprendizaje significativo**

David Ausubel (1983) distingue tres tipos de aprendizaje significativo. Estos son: de representaciones, conceptos y proposiciones.

El tipo básico de aprendizaje significativo, del cual dependen todos los demás, es el aprendizaje de representaciones, que consiste en hacerse del significado de símbolos o de lo que éstos representan.

Al proceso se le llama aprendizaje de representaciones, y es coextensivo con el proceso por el que los símbolos nuevos vienen a representar para el aprendiz los objetos o ideas correspondientes a que se refieren sus referentes; esto es, los símbolos nuevos vienen a significar para lo mismo que las cosas o referentes y producen el mismo contenido cognoscitivo de éstos. Por ejemplo, aprender una palabra como nombrar, clasificar y definir, es parte de este aprendizaje, denota una decodificación y aprender los significados denota aprender lo que éstas representan.

El segundo aprendizaje significativo es el aprendizaje de proposiciones. El primero se ocupa de los significados de símbolos de palabras unitarios, y el último, de los significados de las ideas expresadas por los grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones. Aprender proposiciones es aprender su equivalencia representativa.

El tercer tipo de aprendizaje significativo es el aprendizaje de conceptos. Los conceptos (ideas genéricas, unitarias o categoriales) se representan también con símbolos aislados de la misma manera que los referentes unitarios.

Ahora los símbolos representan conceptos en lugar de objetos o acontecimientos, de ahí que en el aprendizaje de proposiciones haya que aprender el significado de una idea compuesta generada por la formación de una ora-

ción, que se construye con palabras aisladas, cada una de las cuales representa un concepto.

## **El material y el aprendizaje significativo**

El aprendizaje significativo se presenta entonces como oposición al aprendizaje memorístico o mecánico. El término «significativo» se refiere tanto a un contenido con estructuración lógica, como a aquel material que puede ser aprendido de modo significativo.

El primer sentido del término se denomina sentido lógico y es característico de los contenidos cuando son no arbitrarios, claros y verosímiles, es decir, cuando el contenido es intrínsecamente organizado, evidente y lógico.

El segundo es el sentido psicológico y se relaciona con la comprensión que se alcance de los contenidos a partir del desarrollo psicológico del aprendiz y de sus experiencias previas. Aprender, en términos de esta teoría, es realizar el tránsito del sentido lógico al sentido psicológico, hacer que un contenido intrínsecamente lógico se haga significativo para quien aprende (Maldonado, s.f.).

El estudiante debe tener una disposición para relacionar el material con su estructura cognoscitiva, dicho material debe ser potencialmente significativo, relacionable con las estructuras de conocimiento que él ya tiene.

El material se estudia y analiza de una manera intencional, no memorística al pie de la letra. Vale aclarar, no es que el material de por sí sea significativo, es el estudiante quien hace que sea o no significativo, depende su estructura cognoscitiva. Es decir, tiene que existir en el estudiante los esquemas genéricos u organizadores para integrar el nuevo aprendizaje.

## **La tarea del docente en el aprendizaje significativo**

El docente debe promover situaciones didácticas que propicien el aprendizaje significativo ya sea por recepción o por descubrimiento, puesto que se ha demostrado que este tipo de aprendizaje está asociado con niveles superiores de comprensión de la información y es más resistente al olvido.

Desde el punto de vista didáctico, el papel del docente es el de identificar los conceptos básicos de una disciplina dada, organizarlos y jerarquizarlos para que desempeñen su papel de organizadores avanzados. Luego preparar un abanico de conocimientos relacionados que se desprendan de ese organizador avanzado para que el estudiante encuentre sus significados y haga sus descubrimientos.

Para llegar a un aprendizaje significativo el docente puede utilizar diferentes estrategias, por ejemplo, para reforzar los aprendizajes puede utilizar diálogos o discusiones guiadas, en virtualidad llamados foros de debate.

Para mirar los progresos puede estructurar estrategias de seguimiento como bitácoras. A continuación, se tratarán algunos métodos de aprendizaje constructivistas que le pueden servir al docente para lograr que los aprendizajes en los estudiantes sean más significativos.

### **Métodos de enseñanza constructivistas**

Hay varios métodos de enseñanza acordes al constructivismo, estos son:

- Aprendizaje por descubrimiento: los estudiantes obtienen el conocimiento por sí mismos resolviendo problemas. El descubrimiento exige que los profesores organicen actividades para que los alumnos puedan plantear y probar hipótesis. No se trata simplemente de dejar los estudiantes hacer lo que quieran.
- Enseñanza por indagación: es una forma de aprendizaje por descubrimiento que sigue los principios socráticos de modo que el docente que emplea este tipo de enseñanza plantea una gran cantidad de preguntas a los estudiantes.
- Aprendizaje asistido por pares: se refiere a métodos de instrucción en los que los compañeros actúan como agentes activos en el proceso de aprendizaje. La tutoría de pares y el aprendizaje cooperativo son formas de aprendizaje asistido por los pares.
- Discusiones y debates: son útiles cuando el objetivo consiste en lograr una mayor comprensión conceptual o conocer múltiples puntos de vista de un tema.
- Enseñanza reflexiva: es la toma de decisiones bien pensada que tome en cuenta factores como los estudiantes, los contextos, los procesos psicológicos, el aprendizaje, la motivación y el autoconocimiento. Para convertirse en un profesor reflexivo es necesario desarrollar el conocimiento personal profesional, estrategias de planeación y habilidades de evaluación.

### **La visión crítica del aprendizaje significativo**

Desde una mirada actual es importante que el aprendizaje significativo sea también crítico, retador, cuestionador de lo conocido. En la sociedad con-

temporánea ya no basta adquirir nuevos conocimientos de manera significativa, también es preciso adquirirlos críticamente.

Al mismo tiempo que es necesario vivir en la sociedad del conocimiento e integrarse a ella, es primordial ser crítico de ella, distanciarse de ella y de sus conocimientos cuando está perdiendo el rumbo.

Desde esta perspectiva, en la enseñanza deben observarse los principios que se presentan a continuación (Moreira, 2005):

- Preguntas en lugar de respuestas (estimular el cuestionamiento en lugar de dar respuestas acabadas).
- Diversidad de materiales (abandono del texto único).
- Aprendizaje por el error (es normal errar; se aprende corrigiendo los errores).
- Estudiante como perceptor representador (el estudiante representa todo lo que percibe).
- Conciencia semántica (el significado está en las personas, no en las palabras).
- Incertidumbre del conocimiento (el conocimiento humano es incierto, evolutivo).
- Desaprendizaje (a veces, el conocimiento previo funciona como obstáculo epistemológico).
- Conocimiento como lenguaje (todo lo que llamamos conocimiento es lenguaje).
- Aprender a partir de diferentes estrategias de enseñanza, de la participación activa del alumno, de la diversidad de estrategias de enseñanza. (Principio del abandono del pizarrón).

El primero de estos principios implica la interacción social y el cuestionamiento como elementos centrales en la facilitación del aprendizaje significativo: es más importante aprender a preguntar que aprender “respuestas correctas”. Es igualmente importante aprender a partir de distintos materiales educativos: el libro único, el llamado libro de texto, fortalece una visión única, no estimula el cuestionamiento, da la “respuesta cierta”.

El aprendizaje por el error es natural en el aprendizaje humano; fuera de la escuela erramos continuamente y aprendemos continuamente de nuestros errores, pero en la escuela el error es castigado. Además de eso, la escuela

ve al estudiante como un receptor de respuestas ciertas que deben ser memorizadas y reproducidas (sin errores), pero, en verdad, el ser que aprende es un perceptor, o sea, un sujeto que percibe y representa lo que le está siendo enseñado.

Otro principio importante para facilitar el aprendizaje significativo crítico es que el significado está en las personas, no en las palabras, el proceso de enseñanza-aprendizaje involucra presentación, recepción, negociación, compartir significados, en el cual el lenguaje es esencial, y siendo así, es preciso tener siempre conciencia de que los significados son contextuales, son arbitrariamente atribuidos por las personas a los objetos y eventos, y que ellas también atribuyen significados idiosincrásicos a los estados de cosas del mundo. El aprendizaje significativo requiere compartir significados, pero también implica significados personales.

La cuestión de la incertidumbre del conocimiento no significa relativismo o indiferencia, pero sí la idea de que no tiene sentido enseñar dogmáticamente. El conocimiento humano evoluciona, los mejores modelos que tenemos hoy darán origen a otros más ricos, más elaborados, aún mejores. Es preciso entonces, aprenderlos desde una perspectiva crítica, no dogmática.

Como fue dicho en párrafo anterior, el conocimiento previo es la variable que más influencia el aprendizaje. Su efecto facilitador del aprendizaje significativo es enorme, pero a veces, puede ser también inhibitorio. En otras palabras, no permite que el sujeto perciba nuevos significados, nuevas relaciones. En ese caso es preciso aprender a no usar tal conocimiento. Ese es el sentido de desaprender (no utilizar como idea de anclaje). Sin duda, esto es difícil, pero debe ser por lo menos intentado.

El último de estos principios, el abandono del pizarrón, tal vez debería ser el primero porque, de cierta forma, él abarca todos los anteriores. Así como el libro de texto simboliza de dónde «emana» el conocimiento, la pizarra representa la enseñanza transmisiva, en la que otra autoridad, el profesor, parafrasea o simplemente repite lo que está en el libro, o resuelve ejercicios, para que los alumnos los copien, «estudien» en la víspera del examen y repitan en él lo que consiguen recordar.

Es difícil imaginar una enseñanza más «antiaprendizaje significativo», y mucho menos crítico, que ésta: el profesor escribe en la pizarra, los alumnos copian, memorizan y reproducen. Es la apología del aprendizaje mecánico, pero, aun así, predomina en distintos niveles de la enseñanza escolar.

Naturalmente, eliminar la pizarra no resuelve el problema, porque otras técnicas podrán mantener viva una enseñanza de estas características; Actualmente, el pizarrón ha sido sustituido por coloridas y animadas presentaciones apoyadas en el ordenador (como, por ejemplo, Power Point, Prezi Present). Da lo mismo. Lo que el último principio propone es la diversificación de estrategias y la participación activa, y responsable, del estudiante en su aprendizaje.

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

**TOMO V**

## Capítulo

### V

*Paradigma socio-cultural:  
postulados básicos y características  
fundamentales del aprendizaje*



## Mirian Violeta Galeas Guamán

 <https://orcid.org/0009-0006-4535-8550>

El paradigma socio-cultural o socio-histórico como también se le conoce, tiene sus antecedentes en los trabajos de L.S. Vigotsky, pensador que nació en la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviética (URSS) en el siglo XIX, con una amplia formación en el campo de la filosofía, la lingüística, la literatura y las artes.

Una de las premisas centrales del paradigma es que el proceso de desarrollo cognitivo individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular, sino que hay que tomar en cuenta el contexto histórico-cultural en el que se encuentra inmerso, el cual trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente determinados y organizados. A través de la mediación social, el enfoque histórico cultural plantea el desarrollo individual, como sujeto de la historia, lo cual le ofrece posibilidades a la pedagogía.

Este paradigma se ve enriquecido con las aportaciones hechas por distintos autores, destacándose las ideas de: la cultura como componente fundamental y básico de la comunidad humana, la sociedad tiene privaciones culturales por superar; la posibilidad de mejora aparece cuando existe la oportunidad de una proximidad o relación con otros modelos

Por su fundamento psicológico, este enfoque enfatiza principalmente el desarrollo de la personalidad. En él, el sujeto se concibe como un ser social con acciones más complejas, producto de la interacción y de la capacidad de pensar sobre la acción. El desarrollo de la personalidad está mediado por la relación con otros. El ser social se constituye a partir de las experiencias sociales particulares, que le permiten aprender a negociar significados en forma congruente con la cultura en la cual está inmerso.

Vygotsky y su escuela socio-histórica, contribuyeron con conceptos fundamentales a la visión socio-cultural de las funciones psicológicas superiores. Según este autor, el aprendizaje debe incluir el desarrollo de las funciones psicológicas a través del contexto de relaciones socioculturalmente organizadas, la mediación social o cultural, la construcción de la cultura por medio de un proceso dialéctico (la internalización personal y el contexto o escenario socio-históricamente determinados), siendo su aporte más significativo la descripción de la Zona de Desarrollo Potencial, que establece las posibilidades que existen de aprender por parte del alumno, a través de la intervención adecuada y oportuna de los adultos.

## Fundamentos teóricos

El objeto de estudio del paradigma socio cultural tiene como interés primordial el estudio del desarrollo de los procesos psicológicos superiores a través de la interacción social o, el estudio sociocultural de la conciencia.

Vygotsky afirmaba que el estudio genético de los fenómenos psicológicos implica concebirlos desde su origen y analizarlos a través de las fases o etapas de su desarrollo y evolución, y no observar solamente las fases finales o productos del desarrollo. Vigotsky (1979) estaba convencido de que los procesos psicológicos del ser humano pueden ser comprendidos si y sólo si se considera la forma y el momento de su intervención en el curso del desarrollo.

La teoría propuesta por Vygotsky surge como un medio para superar el cuadro presentado por la psicología, que se encontraba dividida en dos orientaciones: la naturalista y la cognitivista. En su percepción, tal división acentuaba la cuestión del dualismo mente-cuerpo, naturaleza-cultura y conciencia-actividad.

Según Vygotsky, uno de los reflejos del dualismo es la diversidad de objetos de estudio elegidos por la psicología, el inconsciente (psicoanálisis), el comportamiento (behaviorismo) y el psiquismo y sus propiedades (gestalt) y la incapacidad de ellas para dar respuestas a los fenómenos psicológicos y los aspectos semánticos del conocimiento por su falta de juicios para relacionar la acumulación de conocimientos con la reestructuración que trabajan con hechos diferentes, aunque pretendían estudiar la conducta significativa, los gestaltistas no distinguían entre percepción y pensamiento. O sea, para Vygotsky los desarrollos que se realizaban no explicitaban claramente la génesis de las funciones psicológicas típicamente humanas (Lucci, 2006).

Mientras que aquella se basa en una categorización de los objetos directa, casi inmediata, el pensamiento está mediatizado por estructuras de conceptos cuya naturaleza y origen son bien distintos. Según esta crítica de Vygotsky, los procesos de reestructuración perceptiva y conceptual son diferentes.

El problema, según Vygotsky (1979) era que estos esquemas no tienen en cuenta la reorganización del proceso mismo de desarrollo, en virtud del cual la importancia y el significado de cada una de sus características se halla en continuo camino en la transición de un estadio a otro. Además, se debe considerar que el desarrollo infantil es un proceso altamente complejo que no puede ser definido en ninguno de sus estadios sobre la base de una sola de sus características (Martínez M. , 1999).

Ante tal panorama, Vygotsky propuso una nueva psicología que, basada en el método y en los principios del materialismo dialéctico, comprendiera el aspecto cognitivo a partir de la descripción y explicación de las funciones psicológicas superiores, que, en su visión, estaban histórica y culturalmente determinadas. Considera necesario partir de una unidad de análisis distinta de la clásica asociación Estímulo-Respuesta. Frente a la idea reactiva del concepto de reflejo, Vygotsky propone, una psicología basada en la actividad donde 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.

Frente a las cadenas de estímulos y respuestas, Vygotsky opone un ciclo de actividad, en el que, gracias al uso de instrumentos mediadores, el sujeto modifica el estímulo, no se limita a responder ante su presencia de modo reflejo o mecánico, sino que actúa sobre él. La actividad es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos.

La mediación a través de signos en la historia sociocultural es solamente uno de los varios focos de análisis que Vygotsky podría haber escogido, pues, le preocupaban especialmente aquellas formas de vida social que acarrear las consecuencias más profundas para la vida psicológica. Vygotsky pensaba que estas residen básicamente en las esferas simbólico-comunicativas de la actividad, en las que los seres humanos producen colectivamente nuevos medios para regular su comportamiento (Ávila, 2018).

Es decir, propone una teoría marxista del funcionamiento intelectual humano que incluye tanto la identificación de los mecanismos cerebrales subyacentes a la formación y desarrollo de las funciones psicológicas, como la especificación del contexto social en que ocurrió tal desarrollo (Ávila, 2018). O, dicho de otra forma, Vygotsky aplica la lógica dialéctica y el materialismo histórico al estudio del hombre para explicar la conducta mediante la historia de la conducta, la conciencia mediante la historia de la representación.

### **Objetivos de la teoría del paradigma socio cultural**

De acuerdo a los postulados de Vygotsky (1979):

- el hombre es un ser histórico-social o, más concretamente, un ser histórico-cultural, el hombre es moldeado por la cultura que él mismo crea
- el individuo está determinado por las interacciones sociales, es decir, por medio de la relación con el otro el individuo es determinado; es

por medio del lenguaje el modo por el que el individuo es determinado y es determinante de los otros individuos

- la actividad mental es exclusivamente humana y es resultante del aprendizaje social, de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales
- el desarrollo es un proceso largo, marcado por saltos cualitativos, que ocurren en tres momentos: de la filogénesis (origen de la especie) a la sociogénesis (origen de la sociedad); de la sociogénesis a la ontogénesis (origen del hombre) y de la ontogénesis para la microgénesis (origen del individuo)
- el desarrollo mental es, esencialmente, un proceso sociogenético
- la actividad cerebral superior no es simplemente una actividad nerviosa o neuronal superior, sino una actividad que interioriza significados sociales que están derivados de las actividades culturales y mediados por signos
- la actividad cerebral está siempre mediada por instrumentos y signo
- el lenguaje es el principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores
- el lenguaje comprende varias formas de expresión: oral, gestual, escritura, artística, musical y matemática
- el proceso de interiorización de las funciones psicológicas superiores es histórico, y las estructuras de percepción, la atención voluntaria, la memoria, las emociones, el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas y el comportamiento asumen diferentes formas, de acuerdo con el contexto histórico de la cultura
- la cultura es interiorizada bajo la forma de sistemas neurofísicos que constituyen parte de las actividades fisiológicas del cerebro, las cuales permiten la formación y el desarrollo de los procesos mentales superiores.

### **Fundamentos epistemológicos**

Para Vygotsky, el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto del conocimiento se resuelve con el planteamiento interaccionista dialéctico (Sujeto - Objeto), donde existe una relación de influencia recíproca entre ambos, a esta interacción en doble dirección le llama actividad objetual, puesto que

transforma al objeto (la realidad) y al portador mismo de la actividad, al sujeto (hombre) (Hernández G. , Caracterización del paradigma sociocultural, 1997).

En la actividad objetual, se materializan y desarrollan las prácticas histórico-sociales (el proceso de producción). En este sentido, en la interpretación marxista, existe un salto dialéctico respecto a las teorías que entienden a la actividad del sujeto como una pura adaptación individual y biológica, hacia una concepción donde se ve la actividad como una práctica social sujeta a las condiciones histórico-culturales. Por tanto, según Vygotsky, la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento está mediada por la actividad que el individuo realiza sobre el objeto con el uso de instrumentos socioculturales, los cuales según Vygotsky pueden ser básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos (González, Sánchez, & Olmedo, 2015).

Cada uno de estos instrumentos, orientan en forma distinta a la actividad del sujeto. El uso de herramientas produce transformaciones en los objetos, o como diría Vygotsky (1979) las herramientas están extremadamente orientada, Por otro lado, los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad, es decir, están orientados en el interior. A través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural, el sujeto construye-internaliza las funciones psicológicas superiores y la conciencia.

La mediación a través de signos en la historia sociocultural es solamente uno de los varios focos de análisis que Vygotsky podría haber escogido, a Vygotsky le preocupaban especialmente aquellas formas de vida social que acarrear las consecuencias más profundas para la vida psicológica.

## **Supuestos teóricos**

Vygotsky establece una nueva teoría que incluye una concepción del desarrollo cultural del ser humano por medio del uso de instrumentos, especialmente el lenguaje, considerado como instrumento del pensamiento. Ahora bien, el núcleo teórico del programa vygostkiano está compuesto por los siguientes tópicos:

- La convicción en el método genético o evolutivo.
- La tesis que sostiene que las funciones psicológicas superiores tienen su raíz en las relaciones sociales.
- La tesis de que sólo los procesos psicológicos superiores pueden entenderse mediante el estudio de la actividad mediada instrumental (uso de instrumentos).

Para Carrera y Mazzarella (Carrera & Mazzarella , 2001) los tres temas están en interacción recíproca, sin embargo, es el tema de la mediación el que considera de mayor relevancia en el paradigma, puesto que los dos primeros no pueden ser explicados si no se invoca a éste.

Desde la perspectiva de Vygotsky, el proceso de dominar una herramienta semiótica es fundamentalmente social, aunque, por supuesto, tiene momentos psicológicos individuales y los resultados también.

En su Ley genética general del desarrollo cultural, Vygotsky argumenta que las funciones mentales superiores aparecen por primera vez en el plano intermental y luego en el intramental (Montealegre, 2005). Cuando se enfrentan a una nueva herramienta cultural tal como un instrumento estadístico, esto significa que las primeras etapas del conocimiento típicamente implican la interacción social y la negociación entre expertos y novatos, así como entre los grupos de novatos. Es precisamente por medio de participar en esta interacción social que las interpretaciones son primero propuestas y elaboradas y, por lo tanto, disponibles para ser asumidas por los individuos (Ávila, 2018). Vygotsky, influenciado por la teoría marxista, afirmó que las funciones mentales superiores se derivan de la participación del individuo en la sociedad.

El aprendizaje sociocultural a partir de signos o símbolos, como el lenguaje, es el mediador que explica la relación dialéctica existente entre los procesos individuales y sociales. Los signos son los instrumentos que mediatizan las relaciones entre las personas. Vygotsky destacó la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, entre la actividad mental y la palabra. La función principal de los signos es la comunicación; ellos permiten la mediación interpersonal y la relación social. El habla y el pensamiento verbal, como productos históricos del hombre, tienen una función esencial en la estructuración de la mente y la conciencia.

Según (Vygotsky, 1960) la transición de una influencia social externa de la persona a una influencia social interna a la persona, es de importancia central para el desarrollo. Una distinción importante que realiza Vygotsky es señalar que las funciones mentales superiores tienen sus raíces sociales y su desarrollo histórico en las interacciones significativas, concluyendo que un proceso interpsicológico, se transforma en un proceso intrapsicológico (Vygotsky, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, 1979).

## El aprendizaje en el desarrollo

El enfoque histórico cultural representado por Vygotsky, le provee una particular importancia al papel de la actividad humana y considera que esta trasciende el medio social. Para Vygotsky, el aprendizaje es una actividad social y no solo un proceso de realización individual, como se había sostenido, una actividad de producción y reproducción del conocimiento, mediante la cual el niño asimila los modos sociales de acción e interacción.

Este concepto del aprendizaje sitúa en el centro de atención al sujeto activo en su interacción con otros sujetos, con sus creencias y con el objeto, elementos que a su vez permiten las transformaciones dentro de él, es decir, sus modificaciones psíquicas y física (Patiño, 2007).

Vygotsky (1991) le asigna una importancia medular al aprendizaje en relación con el desarrollo, Para Vygotsky aquello que el sujeto logra hacer con la ayuda de otras personas puede ser, en cierto sentido, un indicativo más determinante sobre su desarrollo mental que lo que logra individualmente.

El proceso de desarrollo lo expone como la encarnación de la experiencia vivida dentro del significado personal. En los términos más populares se entiende como el paso de la actividad interpsicológica a la intrapsicológica. El diálogo social se resume en uno privado para pensar.

La instrumentalización del pensamiento superior mediante signos, específicamente los verbales, clarifica la relación entre el lenguaje y el pensamiento; es decir, el habla se reconoce como un instrumento, un intermediario para el pensamiento superior. Las palabras median y completan el pensamiento, no lo reemplazan.

Para este paradigma, el buen aprendizaje es aquél que precede al desarrollo, contrariamente a lo que plantea la corriente constructivista. La teoría psicogenética establece que, para que el sujeto adquiera ciertos aprendizajes, es necesario que alcance los niveles cognitivos que cada uno de los estadios de desarrollo supone. Vygotsky considera que es precisamente el aprendizaje logrado a través de la participación en actividades organizadas y con el apoyo de otros individuos más preparados, como se puede incidir en el desarrollo de procesos cognitivos más complejos

De esta manera, Vygotsky distingue dos momentos de desarrollo, que están relacionados dialécticamente. El primero referido al paso de las funciones psicológicas elementales, en un plano natural, a las funciones psicológicas superiores, en un plano cultural, y el segundo, el paso de un nivel social de

actividad en el contexto social y por medio del lenguaje (actividad intersíquica o interpsicológica) a un nivel individual de actividad y autorregulación en cuanto pensamiento (actividad intrapsíquica o intrapsicológica).

### **Zona de desarrollo próximo (ZDP)**

El paradigma sociocultural se relaciona con el paradigma cognitivo, aunque considera con mayor interés la influencia que en el aprendizaje ejercen las influencias escolares y socioculturales. Su posibilidad de utilización en el campo de la educación, a diferencia de otros paradigmas o corrientes, ha sido factible por el hecho de que Vygotsky establece con gran claridad la relación entre la psicología y la educación.

La enseñanza, debidamente organizada, puede conducir a la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP), es decir, relacionar lo que es capaz de hacer ahora el sujeto con lo que será capaz de hacer mañana, con el apoyo de otros individuos más capaces. En esta perspectiva, el profesor es un agente cultural, un mediador entre el saber sociocultural y los procesos y mecanismos de apropiación por parte de los estudiantes.

La Z.D.P. se puede definir como la distancia entre el nivel real de desarrollo del aprendiz, y el nivel de desarrollo potencial al que puede ascender mediante la ayuda de otro u otros más capaces que él (el maestro, el tutor, un profesor, un compañero, etc.); este concepto se puede aplicar también a la ayuda de herramientas psicológicas que hacen las veces del maestro, tutor, etc.

Vygotsky (1979) se refirió al concepto de Z.D.P. y la definió como

... la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus iguales (pág. 133)

Según el mismo Vygotsky, esta zona comprende funciones que aún no han madurado pero que se hallan en proceso de maduración. En este sentido, el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

Con esto, Vygotsky resaltó la importancia de la enseñanza para la facilitación del desarrollo cognitivo, y que el aprendizaje es la condición de desarrollo de las funciones de esta zona de desarrollo potencial, entendiendo que,

a partir de esto, la concepción de desarrollo se refiere a una apropiación de instrumentos y especialmente de signos proporcionados por agentes culturales de interacción a través de las funciones interpsicológicas (Peredo, 2019).

Para Vygotsky, la única enseñanza buena es aquella que se adelanta al desarrollo, y, por tanto, la evaluación del desarrollo infantil debe intentar captar el proceso en su movimiento.

Por ello, es fundamental comprender la importancia de la interacción entre aprendizaje y desarrollo infantil. Una cabal comprensión de la Z.D.P debería concluir en una nueva evaluación del papel de la imitación en el aprendizaje. Por lo general, al evaluar el desarrollo cognitivo, sólo se toman en consideración aquellas respuestas o soluciones que el niño alcanza sin la ayuda de nadie, sin demostraciones ni pistas y dentro del tiempo estipulado, en tanto la imitación en el aprendizaje se considera muchas veces como un proceso mecánico. Sin embargo, la evaluación apropiada del nivel de desarrollo potencial y futuro logro de aprendizaje de un niño debiera realizarse permitiendo que el niño reciba una guía, ayuda o demostración (sin realizar por él, el problema presentado) a la hora de resolver las tareas o ejercicios de las pruebas de evaluación

La enseñanza consiste, básicamente, en crear zonas de desarrollo próximo con los alumnos, por medio de la estructuración de sistemas de andamiaje (sistemas de apoyo y ayuda) flexibles y estratégicos. El profesor debe promover los procesos de apropiación de los saberes y los instrumentos de mediación socioculturalmente aceptados, aprovechando su influencia y estimulando la participación de todos los estudiantes en un proceso de construcción colectiva. El concepto de andamiaje adquiere una importancia particular, en razón de las posibilidades que ofrece para promover el traspaso del control sobre los contenidos de un estudiante-novato, de manera que desarrolle las construcciones necesarias para aprender los contenidos.

La instrucción se realiza mediante el aporte de apoyos estratégicos: especial importancia adquieren la conducta de imitación y el uso del discurso lingüístico (preguntas, demandas, peticiones, explicaciones, etc.) El maestro (experto) trata de “enseñar”, aunque no hay enseñanza directa en sentido estricto: más bien induce, modela, clarifica, resume o hace preguntas. Por su parte, los estudiantes proponen, ejercitan y practican las habilidades que se pretenden enseñar.

## Concepción sobre la mediación

Vigotsky amplió el concepto de mediación en la interacción ser humano-ambiente respecto al uso de los signos, además de los utensilios o herramientas, como ya se indicó en los puntos precedente.

Para Vigotsky (1979) los elementos del desarrollo son los instrumentos de la cultura que actúan como signos y vienen a ser “mediadores” del desarrollo del mundo psíquico de la persona, junto con el lenguaje y la actividad misma del individuo. Las mediaciones son tan necesarias para el desarrollo del medio humano exterior (es decir, la cultura material) como del medio interno del pensamiento y la conciencia, porque por una parte permiten la regulación y transformación del medio exterior, pero por otra parte la regulación del propio comportamiento y el de los demás. Esto es posible a través de los signos, que son los instrumentos especiales que median la relación del ser humano con los objetos, con los otros y consigo mismo. Para Vigotsky, el funcionamiento psicológico elemental se caracteriza por la influencia del entorno natural, una ausencia de realización consciente, sus orígenes individuales y la falta de mediación por medio de herramientas psicológicas.

En cambio, en el caso de los procesos psíquicos superiores, el control voluntario, la realización consciente y la influencia social implican la existencia y utilización de herramientas psicológicas artificiales, o signos, transmitidas por medio de la mediación de agentes culturales.

Para Peredo (2019) la clave para entender lo que plantea Vigotsky debe encontrarse en su análisis de los modos de mediación. Por ejemplo, muchas formas de resolución de problemas en el nivel individual son consideradas sociales y dialógicas debido al hecho de que derivan de la participación en encuentros dialógicos en el plano intersíquico. A partir de estas consideraciones, Vigotsky postuló que el mecanismo fundamental del desarrollo psíquico es la internalización de los instrumentos y signos culturales.

Por ello, es posible considerar que Vigotsky propuso la idea de una mediación externa, proveniente del lenguaje social y la regulación del comportamiento del niño por medio del habla de los demás, y de una mediación interna a través del pensamiento, la reflexión y la autorregulación por parte del propio niño de su propia conducta, y que hace posible la conciencia.

No obstante, según Vigotsky los procesos sociales no son una simple transformación del plano intersíquico exterior, al plano intrapsíquico interno. Más bien, los procesos psicológicos internos son generados como resultado de la exposición del niño a formas culturales maduras de comportamiento (Vy-

gotsky, 1991) indicando que los cambios en el funcionamiento intersíquico se encuentran ligados a los cambios en el funcionamiento intrapsíquico, y los procesos internos reflejan ciertos aspectos de la interacción social, desarrollando en su interior un plano interno de la conciencia que hace posible a su vez la reflexión.

Para Vigotsky, es la internalización de la actividad social y de los sistemas culturalmente producidos, como el lenguaje, lo que conduce al desarrollo de los niños. De esta forma, asignó al lenguaje una función determinante, tanto en lo que respecta a la guía, determinación y control del curso la acción respecto a la planificación y solución de problemas, como en lo referido a los medios para reflejar el pensamiento.

Su estrategia, a la que llamó método experimental-evolutivo consistía en estudiar cómo las funciones psíquicas, tales como la atención, percepción, memoria y pensamiento aparecen primero en forma primaria, para luego cambiar a formas superiores. Así distinguió el desarrollo natural del desarrollo social o cultural en tanto niveles cualitativamente diferentes de funcionamiento psíquico. Este último, el desarrollo sociocultural es el que transforma los procesos elementales en superiores.

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

**TOMO V**

## Capítulo

### VI

*Aportes a la educación e  
implicaciones pedagógicas  
del paradigma socio - cultura*



## Johanna Griselda Ramírez Pinargote

 <https://orcid.org/0000-0002-4034-6343>

Desde una perspectiva sociocultural, el desarrollo cognitivo es un proceso mediante el cual las capacidades de maduración emergentes de la persona interactúan con el contexto cultural del desarrollo, ya que se crea una instancia de la experiencia social. El resultado de este proceso dinámico es un individuo maduro en el que la naturaleza, culturalmente específica de la experiencia, es una parte integral de qué y cómo la persona piensa. Las principales hipótesis de un enfoque sociocultural son:

- El aprendizaje y el desarrollo cognitivo dependen en buena medida de la participación de la persona en las actividades y prácticas en los ámbitos en los que se produce el crecimiento
- Estas actividades y prácticas se organizan en gran medida por la cultura
- Los miembros culturales con más experiencia juegan un papel vital en la determinación de la naturaleza y oportunidad de participación de los niños en estas actividades y prácticas.

En el contexto de la enseñanza adquieren renovada vigencia los postulados vygotskianos referidos al diagnóstico, a los niveles de ayuda, a la zona de desarrollo potencial y a las situaciones sociales de desarrollo, ya que estos favorecen un proceso de transformación para profesores y estudiantes

### **Aportes a la educación del paradigma socio cultural**

El concepto vigotskyano que tiene mayor aplicabilidad en el campo educativo es la zona de desarrollo próximo (ZDP), tal como se mostró en el apartado anterior. Este concepto designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente sólo en interrelación con otras personas, en la comunicación con éstas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria.

Vigotsky considera a la educación formal, es decir a la escuela, como fuente de crecimiento del ser humano, si en ella, se introducen contenidos contextualizados, con sentido y orientado no al nivel actual de desarrollo del párvulo, sino a la zona de desarrollo próximo. Para él lo esencial no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos sino es el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido (Chaves, 2001).

La enseñanza debe apuntar fundamentalmente no a lo que el infante ya conoce o hace ni a los comportamientos que ya domina, sino aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente. Es decir, debe ser constantemente exigente con las estudiantes y los estudiantes y ponerlos ante situaciones que les obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y de actuación. Además, la enseñanza y el desarrollo son el resultado directo de la actividad de la estudiante y el estudiante en su relación con el mundo circundante.

Para Vygotsky, los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educativos, ambos están vinculados desde el primer día de vida del niño, en tanto que éste es participante de un contexto sociocultural y existen los otros (los padres, los compañeros, la escuela, etc.), quienes interactúan con él para transmitirle la cultura.

La cultura proporciona a los integrantes de una sociedad las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social; uno de gran relevancia para los individuos son los signos lingüísticos, (el lenguaje) que mediatizan las interacciones sociales y transforman incluso las funciones psicológicas del sujeto cognoscente (funciones psicológicas superiores). La educación (cultura), entonces, es un hecho consustancial al desarrollo humano en el proceso de la evolución histórico cultural del hombre y en el desarrollo ontogenético, genera el aprendizaje y éste a su vez al desarrollo.

### **Concepto del aprendizaje**

De acuerdo con los escritos vygostkianos, el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo. Entre el aprendizaje y el desarrollo existe una relación de tipo dialéctica (de influencia recíproca, de unidad de contrarios dialéctica). La actividad del sujeto que aprende supone una práctica social mediada, al utilizar herramientas y signos para aprender. De este modo el sujeto que aprende por un lado transforma la cultura y por otro la interioriza. La interiorización o internalización la define Sarmiento (2004) como la incorporación al plano individual, intrapsicológico, de lo que previamente ha pertenecido al ámbito de nuestras interacciones con los demás.

En un primer momento, el individuo depende de los demás; en un segundo momento, a través de la interiorización, adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar. Es así, como en contextos socio- culturales organizados, toma parte la mediación cultural a través de la intervención del contexto y los artefactos socio- culturales y se originan y desarrollan los procesos psicológicos superiores, la inteligencia y

el lenguaje. La inteligencia es interindividual y cuando el sujeto comienza a socializar con otros se hace intraindividual (cualquier función del desarrollo cultural del niño aparece

La instrucción o enseñanza adecuadamente organizada, puede conducir a crear zonas de desarrollo próximo; es decir a servir como un imán para hacer que el nivel potencial de desarrollo del educando se integre con el actual. Estas modificaciones, a su vez pueden promover progresos en el desarrollo cognoscitivo general. Como se ha señalado, la ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana y no entre el niño y su pasado (Hernández G. , Caracterización del paradigma sociocultural, 1997). Dos procesos revalorados en la concepción del aprendizaje desde la óptica de la ZDP son la conducta de imitación (necesaria para el proceso del traspaso de competencia del experto al novato) y el uso del discurso lingüístico (preguntas, demandas, peticiones, apoyos, explicaciones, etc.).

Como el conocimiento y la experiencia de los demás posibilita el aprendizaje del individuo; entonces se debe procurar que las interacciones con ellos sean ricas y amplias. La zona de desarrollo próximo, en consecuencia, está determinada socialmente. Aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la ZDP. La ZDP es una metáfora en doble sentido: porque aglutina las tesis centrales de la teoría sociocultural vigotskiana y porque resume su planteamiento relativo a las relaciones entre cultura, educación y desarrollo psicológico (Hernández G. , Caracterización del paradigma sociocultural, 1997).

### **Rol del docente en el paradigma socio- cultural**

El docente es un elemento imprescindible en el proceso educativo, debido a que es quien orienta y guía el proceso de aprendizaje del alumno. La teoría sociocultural les da énfasis a las interrelaciones sociales. En el ámbito escolar es fundamental la relación entre estudiantes y adultos. El docente es el encargado de diseñar estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo, para ello debe tomar en cuenta el nivel de conocimiento del estudiante, la cultura y partir de los significados que ellos poseen en relación con lo que van aprender.

Restrepo (2000) reflexiona sobre su qué hacer pedagógico, observa los resultados que sus estudiantes obtienen y se esfuerza por aplicar nuevas estrategias para motivar a sus alumnos. Se convierte en un guía, orientador y

facilitador de ese proceso. Permite al niño asumir un papel protagónico, lo invita a ser partícipe activo, dinámico y constante en su formación.

El docente debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y lleven a su modificación en el infante, por lo tanto, es conveniente planear estrategias que impliquen un esfuerzo de comprensión y de actuación por parte del estudiante. Esa exigencia debe ir acompañada de los apoyos y soportes de todo tipo, de los instrumentos tanto intelectuales como emocionales, que los posibiliten a superar esas exigencias, retos y desafíos. Para ello es importante diversificar los tipos de actividades, posibilitar la elección de tareas distintas de parte de los alumnos y recurrir a diversos materiales de apoyo.

La participación del docente en el proceso instruccional para la enseñanza de algún contenido (conocimientos, habilidades, procesos) en un inicio debe ser sobre todo directiva, mediante la creación de un sistema de apoyo por donde transitan los alumnos (y sin el cual ellos no podrían aspirar a niveles superiores de desempeño y ejecución) y posteriormente con los avances del alumno en la adquisición o internalización del contenido, se va reduciendo su participación al nivel de un simple espectador empático. Para crear y negociar zonas de desarrollo próximo, el maestro debe ser experto en el dominio de la tarea y ser sensible a los avances progresivos que el alumno va realizando (Chaves, 2001).

El docente seguirá un modelo que subyace en lo técnico-crítico. Esta condición involucra al educador a comportarse como mediador tanto de la cultural social e institucional como en el aprendizaje, debiendo emplear técnicas de mediación y métodos cooperativos; sin olvidar que, la base del aprendizaje-enseñanza tiene como centro la vida misma y el contexto social donde se desenvuelve el alumno. En efecto, el docente orientará su trabajo para alcanzar el desarrollo de las facultades superiores (capacidades, destrezas, valores y actitudes) (Vargas, 2010).

Algunas de las metodologías más interesantes propuestas por el paradigma se basan en las ideas de tutelaje experto y de aprendizaje cooperativo. La asimetría derivada del mayor dominio que tiene el docente sobre los contenidos hace que en un principio, tenga un papel directivo. En la medida en que conoce las competencias de los estudiantes y ha logrado establecer mecanismos de diálogo para negociar las ideas involucradas en el aprendizaje de los contenidos, el docente comienza a ceder el papel protagónico del proceso a los estudiantes, hasta lograr un manejo más autónomo y autorregulado.

Algunas de las recomendaciones que hacen algunos de los autores adscritos al paradigma para que la intervención conduzca a aprendizajes verdaderamente significativos de los alumnos son:

- Tratar de integrar las actividades que los estudiantes realizan en contextos más amplios y con objetivos de mayor alcance, de manera que logren darles sentido
- Promover la participación y un nivel creciente de implicación de los alumnos en las tareas mediante la observación, la crítica, la actuación, el diálogo. o Utilizar de manera pertinente y explícita el lenguaje, con la intención de establecer una situación de intersubjetividad (profesor- aprendiz/estudiante) apropiada, que permita negociar significados evitándose incomprendiones en la enseñanza.
- Establecer sistemáticamente, vínculos entre lo que los estudiantes ya saben (conocimiento previo) y los nuevos contenidos del aprendizaje.
- Promover el uso cada vez más autónomo y autorregulado de los contenidos, por parte de los estudiantes.
- Promover sistemáticamente la interacción entre los propios estudiantes, de manera que se involucren en acciones de apoyo mutuo, entre pares. De esta propuesta se deriva una de las estrategias más interesantes del paradigma: la enseñanza recíproca, la cual se sustenta en la creación de situaciones de andamiaje entre el “experto” y los estudiantes, así como de relaciones de cooperación entre los compañeros. Se forman grupos de trabajo con estudiantes de diversos niveles de competencia, de manera que, a través de la participación de todos se van desarrollando las habilidades propuestas. El papel del profesor o guía es, solamente, como “observador empático” de los estudiantes y, eventualmente, como inductor o modelador de ciertos aspectos.

El docente debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados además de un mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. El docente promueve actividades conjuntas en zonas interactivas de construcción para que los alumnos se apropien de los saberes siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada.

Una dimensión muy importante es la dirección del proceso pedagógico, en el que el docente muestra la adecuada interrelación entre el proceso de

enseñanza y el de aprendizaje, con vistas a alcanzar objetivos del más alto nivel educativo. Esta dimensión revela el elemento interventivo, directamente relacionado con el desempeño. Permite concretar las intenciones del docente a favor del desarrollo futuro de sus estudiantes.

### **Concepción del alumno en el paradigma socio-cultural**

Según Vigotsky el alumno es un ser constructor activo de su propio conocimiento. Es un aprendiz que posee un nivel determinado de conocimiento los cuales determinan sus acciones y actitudes.

Con los planteamientos de Vigotsky queda claro que el aprendiz debe ser consciente que él es quien construye su conocimiento a partir de lo que sabe, de lo que ha cimentado de manera personal, lo que co-construye en colaboración con los otros que intervienen en este proceso, a la internalización de los saberes que fueron transmitidos, compartidos y hasta cierto punto regulados por otros, terminarán siendo de su propiedad para ser utilizados de manera consciente y voluntaria

El alumno debe ser animado a conocer los físicos, lógicos-matemáticos y sociales por sus propios medios. Igualmente, se le debe ayudar a adquirir desconfianza de sus propias ideas, a tomar sus propias decisiones y aceptar sus propios errores como constructivos.

El alumno es una persona que internaliza (reconstruye) el conocimiento, el cual estuvo primero en el plano interindividual y pasa posteriormente al plano intraindividual (Vygotsky, 1979). Los conocimientos, habilidades, que desde el principio fueron transmitidos y exorregulados (regulados por otros); después el educando los interioriza y es capaz de hacer uso de ellos de manera autorregulada. En este sentido el papel de la interacción social con los otros (especialmente los que saben más: experto, maestro, padres, niños mayores, iguales, etc.) es considerado de importancia fundamental para el desarrollo cognoscitivo y sociocultural. (Hernández G. , Caracterización del paradigma sociocultural, 1997).

Cubero y Luque (2004) sugieren que los niños también pueden ser creadores de sus propias zonas de competencia, aunque la explicación a ello sería necesario analizarla de acuerdo con el papel de uno o ambos de los siguientes argumentos:

- que los niños hayan probablemente internalizado de alguna o de otra forma la audiencia (el papel de los otros), después de verse implicados en situaciones interactivas que involucrasen la generación de zonas y/o

- que no depende en forma exclusiva de la influencia externa, sino de la construcción del conocimiento y/o de la organización interna del propio aprendizaje.

El alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extra escolar (Hernández G. , 2005). Las interacciones sociales desarrollan las funciones psicológicas superiores, en las que la persona mantiene prioridades organizativas en común con los que están a su alrededor. Gracias a las interacciones que el niño tiene con su cultura, en su comunidad y en el ambiente escolar, se culturiza y fortalece la capacidad de convivir en sociedad, pudiendo desarrollar al máximo su autonomía, individualidad y personalidad.

Por otro lado, el estudiante, como personalidad total, es parte del proceso de aprendizaje cuando aporta con sus saberes y experiencias previas, sus intereses y motivaciones, así como las cualidades y rasgos peculiares configurados a lo largo de su historia anterior en determinados ambientes socioculturales y educativos. Como sujeto activo, construye y reconstruye sus aprendizajes, autorregula su actividad de estudio en el contexto particular del aula y la vida del grupo docente, despliega diferentes recursos para aprender y recibe la influencia directa de los componentes del proceso

## **Estrategias de enseñanza desde el enfoque sociocultural**

### **Una mirada de la pedagogía**

La pedagogía en este enfoque es pensada como un conjunto de prácticas sociales que conforman el desarrollo cognitivo, afectivo y moral de los individuos, a través de la construcción de su identidad y del logro de aprendizajes definidos. En este sentido, el principal aporte de fue desarrollar un enfoque que integra la educación como actividad humana fundamental en una teoría del desarrollo psicológico.

Para Vygotsky la educación tenía como meta principal, la formación de un hombre capaz de trascender su medio, un proceso activo, dialéctico y dinámico que transforma al mundo y al ser humano a través de una lucha de fuerzas poderosas, complejas y heterogéneas.

Vygotsky (2001) sostenía “la pedagogía nunca es y nunca ha sido políticamente indiferente porque quiérase o no, mediante su propio trabajo en la psique, siempre ha adoptado una pauta social, una línea política particular, de acuerdo con la clase dominante que ha guiado sus intereses” (pág. 485). A la vez, afirmaba:

El alumno se educa a sí mismo. La lección que dicta el maestro puede enseñar mucho, pero sólo inculca la habilidad y el deseo de aprovechar todo lo que proviene de manos ajenas, sin hacer ni comprobar nada. Para la educación actual no es tan importante enseñar cierta cantidad de conocimientos, como educar la aptitud de adquirirlos y valerse de ellos. Y eso se logra únicamente – igual que todo en la vida – en el propio proceso del trabajo y de la conquista del saber. Como no se puede aprender a nadar quedándose en la orilla, sino que es preciso tirarse al agua aun sin saber nadar, es exactamente igual aprender cualquier cosa, la adquisición del conocimiento sólo es posible haciéndolo, es decir, adquiriendo esos conocimientos. (pág. 475).

Resalta el carácter creativo del proceso pedagógico, ni pacífico ni lineal, ni exento de contradicciones ni de lucha, ni neutral ni aséptico ni apolítico. El proceso pedagógico es la vida social activa, es el intercambio de vivencias combativas; la vida, a su vez, se revela como un sistema de creación, de permanente tensión y superación, de constante combinación y creación de nuevas formas de conducta (Vygotsky, 2001, pág. 489).

Vygotsky (2001) afirma que el requisito esencial de la pedagogía exige inevitablemente un elemento de individualización, es decir, una determinación consciente y rigurosa de los objetivos individualizados de la educación para cada alumno. La propuesta es generar diversidad en lugar de imponer uniformidad en el aprendizaje y en el desarrollo.

### **Metodología de enseñanza**

La metodología básica de enseñanza de los vygotkianos se fundamenta en la creación de ZDP con los alumnos para determinados dominios de conocimiento. El profesor debe ser un experto en ese dominio de conocimiento particular y manejar procedimientos instruccionales óptimos para facilitar la negociación de las zonas. La creación de las ZDP, se da dentro de un contexto interpersonal maestro-alumno (experto-novato en general) y el interés del profesor consiste en trasladar al educando de los niveles inferiores a los superiores de la zona, prestando un cierto grado necesario de competencia cognoscitiva y guiando con una sensibilidad muy fina, con base en los desempeños alcanzados por los alumnos, es decir, el proceso va de la exorregulación a la autorregulación.

La tarea instruccional se realiza por medio de la provisión de apoyos estratégicos a los alumnos, para lograr una solución superior del problema a aprender, también por el planteamiento de preguntas claves, o por la inducción del autocuestionamiento del niño, etc. Por lo tanto, en las fases iniciales de enseñanza, el maestro toma un papel más directivo y provee un contexto de apoyo (andamiaje) amplio, a medida que aumenta la competencia del alumno en ese dominio, reduce su participación sensiblemente. El educando durante todo este proceso debe ser activo y manifestar un alto nivel de involucramiento en la tarea. En resumen, la instrucción escolar debe preocuparse menos por las conductas, conocimientos fosilizados o automatizados y más por aquellos en proceso de cambio (Hernández G. , 1997).

### **Estrategias de enseñanza**

El aula constituye el espacio educativo donde el docente cumple un papel determinante para garantizar un buen aprendizaje, asegurando procesos de desarrollo en los individuos, la institución escolar y la pedagogía son las llamadas a convertirse en elementos que faciliten que el estudiante se exprese por sí solo y desarrolle en su interior aquello que carecen intrínsecamente.

La esencia dialéctica de la enseñanza desarrolladora se muestra en su situación procesal, gradual y progresiva, entendida como la necesidad que muestran los estudiantes por tomar y dominar aquellas situaciones que fueron alcanzadas a lo largo del desarrollo histórico de la sociedad humana, por medio de procesos activos y sistemáticos, de construcción, reconstrucción y apropiación de la cultura.

Un escenario de aprendizaje se convierte en el espacio de interacción en el que se generan condiciones propicias para el desarrollo de procesos que garanticen la apropiación y dominio de los contenidos de la enseñanza-aprendizaje. El docente, al diseñar las situaciones diversas en las que los estudiantes desplegarán las acciones de aprendizaje, concibe al aula como el espacio de actividad e interactividad de ellos, no el espacio exclusivo de impartición, sino de creación de condiciones que impulsarán a los estudiantes a nuevos niveles de desarrollo intelectual personal, como individuos y como parte del grupo.

Así mismo, el estudio de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para promover el aprendizaje desde, este enfoque, obliga a considerar la complejidad del área del conocimiento en que debe trabajarse. En tal sentido, se presenta algunas formas en que la teoría de Vygotsky puede incorporarse en el aula de clases según Ledesma (2014):

1. Utilizar la ZDP para enseñar al estudiante: La enseñanza debe empezar por el límite superior de la zona, donde el estudiante es capaz de alcanzar las metas sólo con la ayuda de un instructor. Con la adecuada instrucción continua y práctica, los estudiantes organizan y ejecutan las secuencias del comportamiento requeridas para alcanzar el dominio de su habilidad específica. A medida que la instrucción continúa, la responsabilidad se transfiere del maestro al estudiante. El maestro gradualmente reduce las explicaciones, demostraciones y pistas hasta que el estudiante sea capaz de realizar la tarea por sí mismo. Una vez que la meta se ha logrado, se convierte en el fundamento de una nueva ZDP.
2. Utilizar el andamiaje. Buscar oportunidades para usar el andamiaje cuando los estudiantes necesiten ayuda con sus actividades iniciales de aprendizaje. También se puede utilizar el andamiaje para ayudar a los estudiantes a pasar a un nivel más alto en las habilidades y conocimientos. El grado de ayuda o andamiaje es adaptado al nivel actual del aprendiz.
3. La cantidad de apoyo o andamiaje decrece cuando la habilidad del aprendiz aumenta.
4. Para un aprendiz, en cualquier nivel de habilidad, se le ofrece mucho apoyo si la dificultad de la tarea crece y se le reduce el andamiaje si la dificultad disminuye.
5. El andamiaje es integrado con el modelamiento.
6. La ayuda o andamiaje son internalizados, mediante lo cual permite la ejecución habilidosa independiente.
7. Utilizar a compañeros más calificados como maestros. Recordar que, según Vygotsky, no sólo los maestros son importantes para ayudar a los estudiantes a aprender ciertas destrezas. Los estudiantes también se benefician con la ayuda que les brindan los compañeros más expertos.
8. Monitorear y motivar a los niños a que utilicen su comunicación privada. Ser consciente del cambio del habla externa o consigo mismo cuando el niño resuelve un problema durante los años preescolares, al habla privada consigo mismo en los primeros años de la escuela elemental. En la escuela elemental, motivar a los estudiantes a interiorizar y regular su habla interna.

González, Rodríguez y Hernández (2011) describen siete tipos de actividades para estimular la ZDP por los docentes: Estas actividades son:

- Modelar el comportamiento por imitación brindándole al estudiante una imagen que le recuerde los niveles de ejecución
- Retroalimentación y autocorrección
- Dirección de contingencia aplicando refuerzos positivos y negativos.
- Instrucción directa para proporcionar claridad en la información transmitida.
- Preguntas que requieran respuestas colectivas
- Diseñar tareas estructuradas
- Los razonamientos de los estudiantes deben ser explicados por estos para conocer sus estructuras cognitivas y así crear nuevas situaciones de aprendizaje

Labarrere (2016) considerar los siguientes aspectos:

- El docente debe plantear específicamente los objetivos que deben ser alcanzados por las y los estudiantes y describir con precisión lo que se espera que aprendan o sean capaces de hacer al terminar la tarea grupal.
- El docente debe conversar con los estudiantes para que se pongan de acuerdo con respecto a lo que deben hacer y cómo, en qué orden, con qué materiales, etc.
- El docente debe organizar grupos mixtos de estudiantes e irlos variando cada cierto tiempo, con la finalidad de que se conozcan entre sí y aprendan a aceptar diferentes maneras de pensar y trabajar.
- Los estudiantes de cada grupo deben comprometerse con la meta o producto final, siendo capaces de comprender y aceptar que todos en el grupo necesitan manejar la información que será brindada o las habilidades a desarrollar para alcanzar dicha meta.

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

**TOMO V**

## Capítulo

### VII

*Paradigma crítico social:  
postulados básicos y  
características fundamentales  
del aprendizaje*



**Fernando Vinicio Armas Vega**

 <https://orcid.org/0000-0002-4595-7661>

## **Fundamentos del paradigma crítico social**

### **Teoría crítica**

El concepto conocido como teoría crítica, tuvo su inicio a partir del análisis hecho por Horkheimer y Marcuse, a mediados de los años 30, a partir del trabajo realizado por Carlos Marx sobre Crítica de la Economía Política. La comprensión del término crítica, de parte de este grupo de marxistas, se entendió como dialéctica crítica.

Esta teoría intenta superar las posiciones positivistas impuestas por las tendencias convencionales de la ciencia y las formas de producción de conocimientos a partir de orientaciones únicas de interpretación, comprensión y transformación del mundo social y natural. Una de estas críticas, está dirigida a considerar la unicidad de la ciencia, y su generalización y aplicación, olvidándose de la existencia de situaciones contextuales concretas y específicas. Éstas pueden develarse y transformarse por los propios principios de la teoría crítica, que supera la esencia de las tendencias positivistas y neopositivistas tanto del método como de la misma producción de conocimientos.

La teoría crítica, no descuida el papel que juega la historia de los acontecimientos socio-naturales, tanto en el ámbito universal como local. Todo lo que existe en la realidad social y natural, influye directa e indirectamente en los objetivos, metas e ideas de los seres humanos. Por otra parte, todo lo que hoy se conoce como la historia del mundo, no es más que el producto de las permanentes interacciones recíprocas, explícitas o implícitas de los seres humanos con sus realidades concretas, abstractas y lejanas (Mora, 2009).

La teoría crítica, entonces, no comparte el mito, en muchos casos generalizado, en el campo de las ciencias y sus consecuencias, de la libertad teórica, garantizada supuestamente por el instrumental científico y por la pulcritud del objeto de investigación. Todo lo que se cree que está dado por la existencia de la naturaleza y las sociedades, es histórico y socialmente construido. No se trata de una simple construcción mental de la realidad, al estilo de las posiciones constructivistas ingenuas radicales, sino de hechos socio-históricos dinámicos y producidos por la interacción social.

El concepto de la teoría crítica, tiene una doble dirección y connotación. Por un lado, y como primer componente, parte del principio de la necesidad de constituir una teoría sólida, analítica y científica, separada de la metafísica o la simple explicación filosófica de las cosas, los sujetos y las relaciones. El carácter teórico del planteamiento de la teoría crítica, pretende delimitar dos aspectos fundamentales:

- La explicación filosófica general de las ciencias, en especial en el campo de las ciencias sociales.
- El componente dogmático de las ciencias y la reproducción de conocimientos, de forma similar a las tendencias positivistas conservadoras.

Estos dos elementos le proporcionan a la ciencia, el conocimiento, su producción-reproducción y significado sociocognitivo, el componente de la experiencia para la explicación, comprensión y transformación de la realidad, con lo que se completa el análisis dialéctico de los hechos socio-naturales. Es decir, se supera el planteamiento positivista del análisis de los hechos a partir de la suposición de una supuesta verdad teórica, cuyo sustento podría estar sobre la base del dogmatismo o la generalización puramente filosófica. De igual forma, se supera la creencia de la explicación proveniente de los procedimientos inductivos de carácter empírico, generando una concepción mucho más rica, fuerte y coherente con la historia, los contextos específicos, la globalidad de las interacciones, la temporalidad, las teorías explicativas existentes y la participación de la máxima cantidad de actores posibles (De la Herrán, 2005).

Por otro lado, la teoría crítica también discute, entre otros aspectos propios de las tendencias conservadoras, la producción de conocimientos desde la forma única positivista de las ciencias y su implicancia respecto al impulso de los procesos de transformación. Este es, sin duda, un aporte fundamental de la teoría crítica en cuanto al papel de la ciencia, la tecnología y el conocimiento en general en la sociedad. Identifica la existencia de ciertas tendencias dogmáticas conservadoras, dogmáticas desde la perspectiva científica, reproductoras de las prácticas metodológicas científicas del capitalismo que niegan la posibilidad de superar la maquinaria metódica de la ideología enraizada en el capital, en contradicción con la prédica de su superación y eliminación en un momento histórico futuro (Mora, 2009).

Igualmente, la teoría crítica, no está interesada en la explicación parcial o individual de las opresiones con la finalidad de que otros/as algún día las eliminen, sino más bien en la superación del poder y la opresión del colectivo,

de la totalidad, porque la explotación, desigualdad, discriminación y opresión, no representa comportamientos individuales como piensan los positivistas, sino estas conductas, son producto de la construcción histórica y material de las sociedades, construcción social y no puramente individual. Por ello es necesario superar estas contradicciones por medio del desarrollo de teorías científicas revolucionarias, como es el caso de la teoría crítica, teoría colectiva de la acción y del conocimiento (Fraga, 2021).

### **Paradigma socio crítico**

El paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa. Su contribución se origina de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuesta a problemas específicos presentes en el seno de la comunidad, pero con la participación de sus miembros. Se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter auto-reflexivo.

Algunas denominaciones para el paradigma socio crítico, orientadas en el contexto de las ciencias sociales y las ciencias de la educación, han estado vinculadas a distintos términos como: crítico, emancipatorio, sociopolítico, re-constructivo, participativo, democrático, militante, orientado a la acción, comprometido socialmente, entre otros.

Castillo (2010) señala que el paradigma socio-crítico tiene dos principios fundamentales.

- Busca recuperar y reconocer los elementos del pensamiento social tales como juicios, intereses y valores, con el objetivo de integrarlos desde una perspectiva crítica para una nueva concepción que vincule estos conocimientos de forma objetiva para el estudio de la vida humana en general y la vida social en particular.
- Busca indicar que todo paradigma investigativo, tanto a un nivel social y educativo, es resultado de una apuesta política e ideología social determinada, y, por lo tanto, ni la ciencia ni los procedimientos metodológicos responden a formas puras, objetivas y asépticas

En este sentido, el paradigma sociocrítico se posiciona también como una respuesta política dentro de las esferas sociales y educativas, la cual busca evidenciar los procesos sociales, los intereses y prácticas que estructuran la sociedad de la forma en la que la conocemos, desnaturalizando concepciones y valores previos (Castillo, 2010).

Popkewitz, (1988) afirma que algunos de los principios del paradigma son:

- conocer y comprender la realidad como praxis
- unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores
- orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano
- proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable

Es así como el desarrollo del paradigma socio crítico está enfocado en la formación del carácter y los valores del individuo a partir de la reflexión. Esto permite el desarrollo de una actitud cuestionadora orientada a buscar la transformación de la realidad social a través de la reconstrucción de las ideologías predominantes, las cuales son reproducidas muchas veces en la educación y que se ven replicadas en la sociedad.

A lo anterior, se suma la importancia de la teoría de la acción social, puesto que está impactada por una serie de cambios ocurridos en la modernidad contemporánea, que ha dado lugar a nuevos procesos de estructuración social con los cuales las formas de vida, de pensar y de hacer, presentan cambios que, a su vez, han influido sobre el pensamiento de occidente y las prácticas sociales de los diferentes actores sociales.

Así, la realidad social se encuentra cuestionada constantemente, desnaturalizando valores, prácticas, juicios e intereses que se ven contrastados y resultan un producto de la historia y los procesos sociales en los cuales los individuos se ven inmersos. Esta perspectiva otorga un rol particular a los sujetos, quienes se convierten en individuos autónomos con capacidad de acción e influencia en los procesos sociales de los que forman parte. Los individuos inciden en la construcción y transformación de la sociedad de la que son parte a través del fomento de la crítica y autorreflexión del enfoque sociocrítico (Alvarado & García, 2008).

Los principios sobre los que se sustenta el paradigma socio crítico, según Ramírez (2009) son:

- Tiene como objetivo central el análisis de las transformaciones sociales
- Busca dar respuesta a los problemas que se producen debido a las transformaciones sociales

- Enfatiza en el conocimiento y comprensión de la realidad como praxis
- Tiende a la unión de teoría y praxis. Esta convergencia es entendida como conocimiento, acción y valores
- Procura la emancipación del saber
- Se erige sobre la base de orientar el conocimiento para emancipar y liberar al hombre
- Sus objetos de estudio están cargados de creencias, intenciones, motivaciones y valores.

A la luz de este paradigma, la teoría crítica genera las siguientes consideraciones sobre lo que se debe ser una teoría educativa:

- La teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
- La teoría educativa debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.
- La teoría educativa debe ofrecer los medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; y debe proporcionar también alguna orientación acerca de cómo superar los auto entendimientos distorsionados.
- La teoría educativa debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñaste vean cómo eliminar o superar tales aspectos.
- La teoría educativa es práctica, en el sentido de que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica.

Esta propuesta de una teoría crítica de la enseñanza pretende la búsqueda de una comprensión más consistente de la teoría y la práctica educativas, considerando al enseñante como investigador dentro de una concepción crítica de la racionalidad.

### **Paradigma socio crítico en educación**

Desde la teoría crítica se afirma que todo sistema de enseñanza institucionaliza las características específicas de su estructura y de su funcionamiento porque está constituido para producir y reproducir por los medios propios de la institución, las condiciones de la misma garantizadas por agentes intercam-

biales ejerciendo continuamente poder absoluto para mantener la arbitrariedad cultural, que prolongará su existencia.

Díaz y Pinto (2017, pág. 47) consideran que el aprendizaje y el conocimiento se construyen siempre motivados por los intereses y necesidades que surgen en los grupos, buscando una autonomía racional y liberadora del ser humano que se consigue a través de la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Así, los sujetos se convierten en agentes autónomos que promueven la transformación social a partir de su propia acción orientada por necesidades y motivaciones que se hacen presentes a través de la reflexión y la autocrítica.

Partiendo de esta premisa, se presenta una perspectiva global y dialéctica de la realidad educativa, una configuración democrática participativa del proceso compartido de elaboración de conocimientos, una posición revolucionaria y transformadora de la epistemología y su interrelación e interacción con la realidad comunitaria, espacio fundamental para activar y dinamizar la participación a través de las formas de trabajo social que la caracterizan y que se asumen como medio didáctico por excelencia: una educación comunitaria crítico reflexivo.

Alvarado y García (2008) coinciden con que el paradigma socio crítico se fundamenta en la crítica social y la autorreflexión, agregando que el aprendizaje se forja mediante un proceso de construcción y reconstrucción y que este necesariamente requiere de la teoría y la práctica en conjunto. Así, desde este enfoque, los individuos son quienes llevan a cabo el proceso de construcción y reconstrucción de sus ideas, valores, impresiones y juicios, motivados por la constante crítica, análisis y afirmación de estos en su entorno.

En este sentido, la educación se concibe como una dinámica que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y de estrategias y/o habilidades en los individuos para que puedan incidir de manera efectiva y autosuficiente en su entorno. Esto se diferencia de la educación entendida como la transferencia de contenidos o conocimientos cerrados, que no se encuentran en relación con su entorno. De esta manera, los individuos son, en mayor medida, agentes de sus propios procesos de aprendizaje, llevando a cabo el desarrollo de la práctica como de la teoría. Estos últimos dos aspectos de la pedagogía con enfoque sociocrítico se renuevan con el tiempo, a partir de la capacidad crítica y reflexiva en los individuos, que lleva a generar en ellos estrategias para incidir de manera autónoma y consciente en la construcción y transformación de la sociedad.

Freire (1980) sostiene que la educación debe situar a la teoría dentro de la práctica. Para este autor parece claro que el interés emancipador significa no sólo que se mezclan los papeles del diseñador e implementador del currículo para liberar la educación, sino que se resuelve la contradicción educador-educando al proponer que ambos tienen el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular. Este último punto se basa en que es necesario que se respete el contexto y la cultura, considerando la sabiduría popular, ya que no se puede esperar resultados positivos en la labor educativa que no tome en cuenta la visión del mundo que tenga el pueblo.

Habermas (1981) por su parte realiza importantes aportes al considerar en esta visión crítica de la educación tres dimensiones básicas.

- dimensión técnica, que hace referencia a las relaciones entre personas y naturaleza concentradas en un trabajo productivo y reproductivo.
- dimensión social, que comprende las interacciones entre sujetos centradas tanto en la cultura como en las normas sociales.
- dimensión de emancipación, que se constituye en un interés natural primario del ser humano que lo impulsa.

El paradigma sociocrítico cuestiona la neutralidad investigadora y educativa, porque cualquier decisión tiene una motivación ideológica: ninguna decisión, se dice, representa objetivamente a la realidad, sino que obedece a convencionalismos articulados sobre valores. Los valores neutrales u objetivos no existen.

Las premisas más importantes del paradigma sociocrítico asociadas a la educación, según De la Herrán, Hashimoto y Machado (2005) son:

- Es posible construir ciencia social no puramente empírica y no puramente interpretativa, si se reconoce que todo lo socialmente construido, como puede serlo la educación, está comprometido con opciones de valor.
- El objetivo de análisis socio crítico es desarrollar una lectura política de las relaciones entre escuela, educación, enseñanza y sociedad, y el modo en que los condicionantes económicos y políticos influyen en las concepciones de conocimiento, currículum y enseñanza.
- Entre estas relaciones se encuentran los intereses de clase, que tienen hacer que la educación sirva de propósitos reproductivos de desigualdades.

- La razón de ser de esta perspectiva es la transformación social, en la dirección de una mayor justicia, en la que la igualdad de oportunidades sea un hecho entre razas, clases y sexos
- Un medio puede ser la investigación orientada a un fin éticamente compensador de opresiones y condicionamientos
- Para el crítico no tiene sentido ignorar la evidencia, salvo que se carezca de conciencia para apercibirse de ella
- Las acciones educativas tienen una naturaleza social: no tecnológica (objetivista concreta), ni sólo práctica (subjetivista concreta, situada en los significados y en los contextos idiosincrásicos). Están inscritas y orientadas en sistemas de naturaleza ideológica y valorativa. Ello inspira algunos principios fundamentales de este enfoque:
  1. Conocer y comprender la realidad como (desde y en la) praxis
  2. Vincular teoría y práctica: conocimiento, acción y valores
  3. Orientar el conocimiento a liberar al ser humano
  4. Implicar al docente a partir de la autorreflexión
- El profesor es un generador de su propia teoría, conocimiento y actitudes socialmente orientados, un planteador de problemas y un transformador reflexivo y crítico de la sociedad.

Para De la Herrán, Hashimoto y Machado (2005) la estructura interna del paradigma socio crítico está compuesta por dos contenidos fundamentales:

- Un núcleo interpretativo: El núcleo interpretativo del paradigma sociocrítico no es idéntico al paradigma interpretativo, porque sus significados están inmersos en percepciones ideológicas y valorativas de naturaleza social, y porque a la misma naturaleza social desde la educación se dirigen
- Una expansión ideológica política, deológica, valorativa y social, a su vez tiene dos lecturas básicas:
  - Una sincrónica, que sitúa la realidad considerada en contacto con suprasistemas influyentes y sistemas influidos o condicionados
  - Una diacrónica, que explica y análogamente aporta visión a los procesos actuales, así como a sus relaciones de condicionamiento y a los esquemas de dependencia e influencia social.

Al ser un paradigma que fomenta la crítica y la transformación, el enfoque sociocrítico se puede encontrar y fomentar desde distintas esferas de la realidad social, teniendo una presencia particularmente importante en los espacios de aprendizaje, tanto escolarizado como no escolarizado, tales como la familia y la comunidad.

Por otro lado, Mc Laren (1994) considera a las escuelas como esferas públicas democráticas, cuya principal función consiste en educar para la acción transformadora de la sociedad global. Por tanto, este paradigma no se limita solamente al quehacer suscrito a las actividades escolares, sino que su propuesta incluye un proyecto global emancipatoria de toda la sociedad.

A partir de este planteamiento, se puede decir que el paradigma sociocrítico se encuentra comprometido no solo con la formación de determinados valores cuestionadores en los individuos, si no en la construcción de una ciudadanía participativa y despierta.

El compromiso educativo basado en el paradigma socio crítico no se reduce a la ineludible relación de convivencia con quienes se encuentran implicados en el contexto estudiado, sino a un compromiso político de reforma y concientización social, un interés de emancipación. Esta es la idea de fondo de este enfoque, de modo que, no conformándose con comprender e interpretar los contextos, tiene como finalidad última lograr la transformación social a través del currículum, mediante el diálogo democrático y el debate. En consonancia con lo anterior, el papel docente se ve ampliado, y su función ya no es, simplemente, interpretar una realidad, sino que se convierte en intelectual transformador, que ha de organizar, negociar e impulsar el currículum.

En tal sentido, Escudero citado en Ricoy (2006) considera que los presupuestos más característicos del paradigma socio crítico vinculados a la educación son los siguientes:

- Visión holística y dialéctica de la realidad educativa. La educación no es aséptica ni neutral y en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas, culturales, etc. que la rodean, influenciándola de modo positivo y negativo.
- Asume una visión democrática del conocimiento. Todos los sujetos participantes en la investigación son participantes activos comprometidos, que comparten responsabilidades y decisiones.

- La investigación trata de plantearse y generarse en la práctica y desde ella, partiendo de la contextualización de ésta y contando con los problemas, las necesidades e intereses de los participantes.
- La investigación educativa la entiende como el paradigma interpretativo, desde problemáticas reales de naturaleza condicionante u opresora, pero ligada a la transformación educativa.
  - a. Se desarrolla mediante procesos de investigación-acción colaborativa basados en la implicación de investigadores, padres, estudiantes, etc. en procesos de diálogo, análisis, negociación, cuestionamiento, etc. y discusión de la metodología (procedimientos, instrumentos, etc.)
  - b. Se centra en temáticas que a veces pasan desapercibidas: estereotipos, desigualdades, creencias, prejuicios, condicionamientos sociales, injusticia, discriminación.
  - c. Se pretende, no ya que el investigador participe de un modo más o menos respetuoso, sino que dinamice procesos de descubrimiento y de cambio en comunidades críticas, no para obtener información, sino para lograr en ellas procesos de experiencia y transformación, desde la praxis y hacia la praxis. Las técnicas son variadas, predominando apoyos instrumentales de algunas técnicas de dinámica de grupos, análisis textuales de contenido, teatro-foro etc., no encontrándose incompatibilidad en una eventual utilización de técnicas cuantitativas, lo que sí cuestionaría, a nuestro juicio, su adscripción simple o no-dialéctica al paradigma cualitativo.

Apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad desde la liberación y emancipación de los implicado.

De acuerdo con Vera y Jara (2018) la tarea educativa exige la participación social crítica y constructiva con el objeto de ir logrando la mejora de la situación existente. El fin de la teoría crítica de la educación, no es la contratación de las hipótesis con el fin de criticarlas o falsarlas para comprobar su grado de valoración científica, sino la emancipación humana personal y social. La teoría crítica de la educación no se tiene como objeto a sí misma para detectar su grado de cientificidad o para prescribir acciones orientadas hacia un fin, sino que su objeto es supra-educativo: mejorar la sociedad humana.

Para Freire (1975) existe un vínculo entre escolarización y emancipación, es decir, las escuelas deben habilitar a los alumnos para que desarrollen una

compresión crítica de ellos mismos, y educar para que los sujetos vivan y extiendan la sociedad democrática.

De esta manera, Freire (1975) caracteriza la escuela no sólo como institución de reproducción sociocultural, sino también como un sitio de contestación y lucha la tarea final es encontrar un nuevo discurso crítico radical, que cree las condiciones ideológicas y materiales para construir una esfera política radical. De esta forma, la escuela puede convertirse en un lugar donde los educadores radicales luchan por intereses emancipadores. A su vez considera que el profesor como intelectual tiene la posibilidad de desarrollar un discurso contra hegemónico, ya que la escuela no sólo es un lugar donde se apoya a la dominación, sino que también puede educarse en ella para la acción transformadora. Esto significa educar para el cambio institucional, contra la opresión y a favor de la democracia, tanto dentro de las escuelas como en otras esferas públicas opositoras al poder que se encuentren a nivel de la sociedad en general.

### **Aportes a la educación del paradigma crítico social**

Los aportes del paradigma socio-crítico a la educación se pueden clasificar según:

Uso del paradigma crítico social como educadores, de acuerdo con Trujillo (2017) son:

- La práctica pedagógica se modifica teórica y prácticamente.
- La educación se enfoca como intervención en la práctica social y antropológica del sujeto.
- La toma de decisiones se centra en la capacidad crítica. Con un enfoque crítico e interpretativo, que comparten un criterio de lo práctico, donde el sujeto se desempeña.
- Ideal para un investigador educativo por que toma distintos puntos de vista para investigar las causas de los problemas, toma elementos importantes del paradigma positivista como las investigaciones, estadísticas y comprobaciones hechas por él. Por otro lado, toma la parte subjetiva del paradigma interpretativo, que suma a la mirada del problema. Esto conlleva a tener más soluciones desde distintas miradas.
- Induce a la crítica reflexiva en los diferentes procesos de conocimiento como construcción social y de igual forma, induce a la crítica te-

niendo en cuenta la transformación de la realidad basándose en la práctica y el sentido.

- Utiliza el método inductivo-deductivo para llegar al conocimiento, lo que implica el uso de diversas fuentes e interpretaciones de los hechos para llegar así a una transformación de la realidad, enfocados directamente en la comprensión e interpretación de los hechos y de sus implicados.

Para Trujillo (2017) los beneficios para el estudiante:

- Tiene agudeza perceptiva, hace cuestionamientos permanentes, construye y reconstruye saberes, es de mente abierta, posee una valoración justa, tiene control emotivo y coraje intelectual.
- Los alumnos son capaces de defender y justificar sus valores intelectuales y personales, ofrecer y criticar argumentos, apreciar el punto de vista de los demás; de esta manera se prepara individuos para que gocen de una vida productiva, responsable y armoniosa.
- Puede brindar información, definir, formular hipótesis y resolver problemas, evaluar las pruebas aplicadas y obtener conclusiones, según la guía ya mencionada. En otras palabras, los estudiantes serán individuos autosuficientes y responsables para enfrentar las demandas en este mundo en permanente cambio e incertidumbre.

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

**TOMO V**

## Capítulo

### VIII

*Aportes a la educación  
e implicaciones pedagógicas  
del paradigma crítico social*



**Jaime Alfredo Troya Chasi**

 <https://orcid.org/0000-0002-9171-4409>

La pedagogía y la didáctica desde la perspectiva de la teoría crítica, tiene por finalidad iniciar y acompañar toda actividad educativa de los procesos de aprendizaje y enseñanza, a través de la reflexión política del quehacer pedagógico-didáctico. La teoría crítica proporciona los elementos científicos básicos necesarios para establecer, una estrecha relación entre la educación, en su sentido amplio, y la política, también en su real significado.

La apuesta del paradigma sociocrítico por desarrollar una conciencia crítica y una autonomía de pensamiento en los individuos, y por lo tanto en la sociedad, encuentra un lugar idóneo en la escuela. Esta, al ser parte de la primera etapa de socialización de los individuos y adoptar un rol fundamental en las comunidades, se convierte en un espacio que permitiría la formación de individuos conscientes y responsables con su contexto, con habilidades críticas y prácticas para actuar de manera que incidan en él. De esta manera, se trata de una educación para el pueblo en busca de la emancipación de cualquier tutela, subordinación, dependencia o servidumbre. No es el pueblo en abstracto, se refiere a las personas que viven en la marginación social, política y económica (Silva, 2019).

Por esta razón, la educación, desde la perspectiva de la teoría crítica, tiene como objetivo básico el esclarecimiento, la emancipación, liberación y destrucción de la dominación tanto en el ámbito personal, particular, como social, general. Por ello, este paradigma considera que cualquier acto educativo implica un posicionamiento político y viceversa. Esto significa, que los conceptos de educación, pedagogía y didáctica no pueden ser considerados sin el componente crítico, reflexivo y político.

### **Pedagogía crítica**

La relevancia de indagar por la práctica pedagógica está dada por su carácter territorial de estar inscritas en un saber, en un tiempo y en un espacio, de ahí la importancia de presentar algunos asuntos implícitos en ella. Una de las consideraciones de la práctica pedagógica la inscribe en un sentido amplio, una praxis social objetiva e intencionada en la cual intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia, así, como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la acción de los maestros (Ortega, 2009).

Para Giroux (2003) la práctica pedagógica se refiere a formas de producción cultural inextricablemente históricas y políticas que, a su vez, se interrelacionan con formas de regulación que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismos y del mundo. En otros términos, construcciones mediadas por la subjetividad, historia, deseo, necesidades, la experiencia y el conocimiento disciplinar, los intereses políticos y culturales, entre otros aspectos.

La pedagogía y la didáctica son actos prácticos, interactivos, sociales, activos y conservadores o esclarecedores, por lo tanto, son acciones políticas. Por otra parte, los grandes conflictos sociales, económicos y políticos de la sociedad, sustentados en la presencia de procesos opresivos y contra libertarios de la humanidad, dieron génesis a las pedagogías críticas.

Se denominan pedagogías críticas, por cuanto obedecen a una amplia gama de enfoques teóricos sobre los procesos sociales, culturales, políticos, educativos, de la escuela, el hombre y la sociedad, originados en las teorías críticas. La pedagogía, la didáctica y el método, desde la teoría crítica, asumen una concepción crítica, reflexiva, emancipadora y política de la práctica educativa. Así, el paradigma sociocrítico en la educación está estrechamente ligada a la pedagogía como la ciencia que trabaja la metodología de la enseñanza, quien representa un papel determinante en cualquier proceso formativo. Mientras la teoría crítica de la educación tiene un enfoque más académico, más científicista, la pedagogía crítica tiene un carácter menos explicativo y más orientado hacia la práctica, o si se prefiere, hacia la praxis.

La pedagogía crítica para Martínez (1996) es “una producción cultural, una producción de saber para dar cuenta de una realidad, una red de significaciones que da razón también de los obstáculos que vence y de sus recreaciones a lo largo de la historia” (p. 79). De esta manera, ellas representan una opción frente al proyecto político inconcluso de la modernidad y la ilustración, y pretenden no sólo el reconocimiento de la educación como proyecto político emancipador y liberador de las conciencias del yugo totalitario de la razón, sino también la constitución de un proceso de transformación, renovación y de reconstrucción de lo social.

La diferencia fundamental con el campo de la pedagogía crítica está en la comprensión de la pedagogía no sólo como un campo conceptual autónomo y productor de conocimiento, aspectos fundamentales del campo pedagógico, sino como un campo político, es decir, desde la lectura la pedagogía no es neutra, pero tampoco está subordinada y supeditada per se a las condicio-

nes económicas, políticas y sociales, más bien reconoce la potencia política y biopolítica de los maestros desde la potenciación de la pedagogía como práctica política con implicaciones específicas en contextos particulares, y no con un impacto imaginario y etéreo.

La pedagogía crítica tiene componentes éticos, políticos, metodológicos, y vitaliza al hombre como sujeto dentro del proceso. Un sujeto con conciencia crítica capaz de reconocerse en el mundo y transformarlo, llegando a obtener esta conciencia, necesita una educación dialógica, en la que se establezcan relaciones horizontales y el conocimiento sea reflexivo (y co-construido). Un diálogo que signifique construcción colectiva de conocimientos, que se aleje de las concepciones emisor-receptor, y en el que, en cambio, los sujetos del proceso sean *emirec* (emisores-receptores al mismo tiempo) (Patterson, 2008).

Esta corriente pedagógica tiene la particularidad de expresar preocupación por temáticas diversas, desde lo que sucede en el aula, el desarrollo del currículo, las prácticas educativas del docente, la investigación en el aula, la comunicación alumno-profesor, entre otros temas, hasta discursos sobre el papel de la sociedad en la formación del ciudadano, revisando contundentemente la aseveración de saber es poder.

De acuerdo a Grijalba, Mendoza y Beltrán (2020) numerosos son los autores que han abordado el tema de la teoría crítica en el ámbito educativo, con lo cual se dispone el escenario que permite enfocar el pensamiento socio crítico, entre ellos, se puede nombrar a Giroux (1997); McLaren (2005); Mora (2009); Freire & Faundez (2013); Fernández, Morales & Saiz (2014) comprometidos con la libertad, el pensar crítico y transformador del hombre.

En Latinoamérica se considera como su fundador al brasilero Paulo Freire. Su pensamiento educativo fue considerado como un aporte fundamental para esta corriente. Las propuestas de Freire (1975) denominada "La pedagogía del oprimido" plantea dos puntos de vista, por una parte, se destaca a los oprimidos quienes deben ir descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo con la transformación de su entorno, por otra parte, una vez transformada la realidad opresora, "esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación" (pág. 21).

Igualmente desarrolló como línea de investigación la tesis de una educación emancipadora, focalizando su atención en torno a la educación en comunidad, la praxis educativa (como acción evaluada críticamente). Representa

el máximo exponente de los desarrollos emancipadores de las pedagogías crítica sobre el cual se conforman muchas de las investigaciones de esta corriente en la actualidad.

Por otra parte, la pedagogía crítica se centra en cuatro grandes temas a saber:

- Educación-escuela-sociedad
- Conocimiento-poder-subjetivación
- Institucionalización-hegemonía
- Vínculos entre teóricos y práctico

Estos temas fundados en el estudio sobre la sociedad, la escuela, la educación y los procesos hegemónicos y totalizadores que ocurren en ella, permiten delinear a las pedagogías críticas. Estas se estructuran conceptualmente bajo tres lineamientos interrelacionados:

- Su origen en los discursos del estructuralismo, así como de otros enfoques derivados de la escuela de Fráncfort quienes se mostraron preocupados por el predominio de la ciencia positiva y el grado en que esta se había convertido en un elemento poderoso de la ideología del siglo
- La génesis del proceder de los discursos, que van desde lo académico hasta los discursos teóricos críticos construidos en y desde la escuela (génesis de producción discursiva)
- La orientación e intencionalidad de los discursos pedagógicos críticos. Se hace crítica de la escuela y se propone una escuela crítica, por medio de una hermenéutica crítica

### **Supuestos teóricos de la pedagogía crítica**

Existen seis supuestos que es necesario considerar para describir y comprender la pedagogía crítica:

- participación social: implica concienciar a los miembros de la comunidad educativa y a los miembros del grupo social sobre la responsabilidad que tienen para con el presente y el futuro desarrollo de su contexto. La participación incluye el fortalecimiento del pensamiento democrático para asumir los problemas y las alternativas de solución del mismo. Participar supone estudiar las prácticas concretas de los actores comprometidos con el micropoder y el macropoder (Gramsci,

1976) analizar la hegemonía de valores provenientes de una clase social específica, ser parte del éxito como también del proceso que se lleva a cabo para lograrlo

- comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos: liga las voluntades en intenciones de los sujetos en iguales condiciones de acción y de vida, es decir, en este proceso los interlocutores simbolizan y significan con base en la validación del discurso del otro, con base en la legitimación de las intervenciones y análisis de las visiones que en ellas subyacen. En esencia, la comunicación es poner en común unos signos que suscriben unas intenciones compartidas por quienes intervienen en un acto discursivo; es reconocerse éticamente y mutuamente en el discurso, sin que ello implique ausencia de diferencias (Ramírez R. , 2008).
- significación de los imaginarios simbólicos: enlaza la reconstrucción histórica, sociocultural y política de un grupo. La reconstrucción histórica porque en ésta se dirime la manera en que se han construido los comportamientos y procedimientos que se apropia un grupo social frente a una situación o fenómeno dado; porque facilita la comprensión esencial e inteligente de los procesos: la experiencia vital del hombre es comprender las propias experiencias y las circunstancias en las que se desarrollan; comprender e interpretar las condiciones materiales y la conciencia humana como base de la estructura social (Ramírez R. , 2008).
- humanización de los procesos educativos: sugiere estimular la habilidad intelectual, pero también sugiere agudizar el aparato sensorial y cultivar el complejo mundo de los sentimientos; presume crear escenarios en los que la colectividad tiende a autogobernarse y a autoinstituirse, tiende hacia la ruptura de la clausura institucional (Ramírez R. , 2008).
- contextualización del proceso educativo: se revierte en la posibilidad de educar para la vida en comunidad, dicho fenómeno supone la confrontación de la realidad existente con la realidad estudiada, sugiere buscar la información en la sociedad para encontrar señales de identidad que abiertamente cuestionen la crisis cultural, la profunda crisis de valores manifiesta en la exclusión social, la marginación, la política oscurantista, la seudodemocracia y la dominación simbólica, apunta a nuevos modelos de vida que sustituyan la noción de estado

como aparato represivo propio de una élite (Ramírez R. , 2008).

- transformación de la realidad social: se convierte en proceso y resultado de los anteriores acontecimientos. La escuela, entendida como acontecimiento político, circunscribe a la docencia como una aventura inagotable, dinámica y apasionante en la que se recoge la problemática social para analizarla y proponer caminos conducentes a la búsqueda de soluciones.

### **Estrategia y didáctica sociocrítica**

La preparación de la enseñanza y la aplicación de una modelo que apunte a la reflexión y el espíritu crítico deben tener en cuenta que la actividad educativa, en este contexto, debe adecuarse a las transformaciones. De esta manera la didáctica sociocrítica en general le otorga especial importancia, en relación con la preparación de la enseñanza y la ejecución de ésta, a la interacción docentes –alumnos contenido, en contextos institucionales escolares, rechazando el aplicacionismo de las teorías de aprendizaje.

### **Didáctica en el pensamiento crítico**

En los apartados anteriores se definió la pedagogía crítica como la base ideológica de la educación. Base ideológica que asume la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social como fines del quehacer educativo. En este contexto se suscribe la didáctica como la disciplina en la que se concreta la teoría pedagógica.

El pensamiento crítico puede desarrollarse mediante experiencias pedagógicas donde los actores del proceso de enseñanza -aprendizaje puedan observar, analizar, interpretar, emitir una opinión o argumentar posturas propias en el marco de bases teóricas.

Se entiende por didáctica crítica la ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora (Rodríguez, 1997)

Ahora bien, la didáctica se hace visible directamente en el aula, en el proceso de interacción discursiva sobre un saber particular. La didáctica se pregunta sobre:

- ¿Cuáles son los contenidos relevantes para el proceso?
- ¿Cómo se debe desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje?
- ¿Por qué se deben enseñar y aprender esos contenidos y no otros?
- ¿Cuáles son las incidencias que tiene enseñar y aprender ese saber?
- ¿Quiénes son o serán los usuarios de ese conocimiento?
- ¿Dónde y cuándo ese saber será de utilidad para resolver problemas individuales o sociales?

Dicho de otra manera, la didáctica se ocupa de proponer y de presentar respuestas a interrogantes propios de una disciplina y, particularmente, de proponer formas de interrelación discursiva disciplinar entre estudiantes, docentes y sociedad en general. Se preocupa por comprender, no únicamente el conocimiento, sino también por interpretar el modo de ser en la relación sujeto–saber (Contreras, 2019).

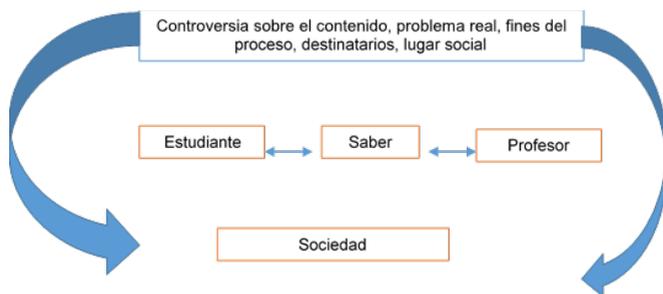
Si bien, no se identifican alguna didáctica específica del modelo sociocrítico, se aprecian algunas estrategias que se basan en la teoría de este. Adecuándose a cada población y contexto específico para analizar y propiciar diálogos que fomenten un ejercicio colaborativo.

En este contexto, algunos de los elementos que se tienen en cuenta en la interrelación estudiante–saber–profesor y sociedad de acuerdo con Ramírez, R (2008) se observan en la figura 2.

- La controversia o el conflicto de intereses sobre un contenido. Plantea el desacuerdo o polémica sobre un tema o un caso particular de la disciplina objeto de estudio.
- El objeto o problema real. Es el pretexto para generar conocimiento en el contexto de la disciplina especial y, sobre todo, el estímulo para generar actitudes responsables frente a la propia cotidianidad desde el saber.
- El objetivo o fines del proceso. Son los propósitos epistemológicos de la disciplina específica, las intenciones políticas y pragmáticas que impulsan el desarrollo de actividades particulares.

## Figura 2.

### *Didáctica en modelo de la pedagogía crítica.*



**Fuente:** Ramírez, R (2008)

- El o los destinatarios. Son las personas quienes regulan y modifican el discurso y las actividades, ya que se establecen como usuarios del proyecto. En otras palabras, son los afectados por el saber en unas condiciones particulares de aplicación
- El lugar social. Es el factor que condiciona el diseño y ejecución del proyecto didáctico; es la cotidianidad más cercana a los actores del proceso educativo. En conjunto con el anterior componente, establece el contexto pragmático de aplicación del saber específico.

Con base en lo anterior, se conjetura que la didáctica es un acontecimiento marcado por encuentros y por relaciones entre los actores y las actividades educativas. De acuerdo con Mora (2009) para impulsar una relación pedagógica y didáctica que fortalezca el estrecho vínculo entre teoría y práctica, es importante realizar las siguientes precisiones:

- Se necesita dominar un discurso teórico, que podría, a su vez, estar constituido por diversos niveles de abstracción, de acuerdo con el avance de los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- Se requiere, antes de entrar en el mundo concreto de las acciones, tener una percepción clara y precisa de las realidades concretas; es decir, de las prácticas, objeto de estudio y, en consecuencia, de transformación.
- Identificar el ámbito concreto de las acciones prácticas.

Los tres espacios deben ser considerados en conjunto, no puede existir independencia entre ellos, así se logrará la relación intrínseca entre teoría y

práctica. Los tres, aunque estén diferenciados, en apariencia obedecen en cierta forma a leyes similares.

El docente con interés por la didáctica crítica, entiende y realiza su práctica educativa interrelacionando la teoría, la investigación y la práctica bajo la perspectiva indisoluble que le permita abordar el salón de clases analizando e interpretando el contexto, la institución y el aula con el fin de construir estrategias didácticas coherentes y propiciadoras del desarrollo integral de la propia maestra, del propio maestro, de sus colegas y de las alumnas y alumnos (Rojas A. , 2017).

Desde la perspectiva crítica la pedagogía no debe enclaustrarse o reducirse solo hacia lo empírico o técnico-instrumental, sino debe direccionarse hacia problemas axiológicos de la sociedad con la intención de resignificar a los actores socio educativos mediante la incorporación de los elementos éticos, políticos, así como una racionalidad crítica.

En consecuencia, la pedagogía crítica vincula el proceso de formación integral, en el cual el docente es un agente transformador no solo de las relaciones de aprendizaje, sino también del currículo, la comunicación profesional de la educación-estudiantes, gestión escolar, entre otros componentes; capaz de reflexionar críticamente para teorizar a partir de sus vivencias, es decir, la realidad para hacer explícito un saber que le es propio, manifestado en su praxis pedagógica (Leal, 2020).

La didáctica del enfoque socio crítico propone cambios en el rol del profesor, exigen el considerar al alumno no un mero objeto del proceso docente-educativo, sino como auténtico sujeto de sus aprendizajes y de su formación, de un aprendizaje y una formación a lo largo de toda su vida. En consecuencia, también el docente debe cultivar sus propios aprendizajes y su formación de manera continuada, lo cual le permitirá transformar sus prácticas y mejorar su accionar como docente, a partir de una práctica reflexiva y de la investigación como vía de cambio (Valenzuela, Candia, & Carrasco, 2022).

La didáctica se hace visible directamente en el aula, en el proceso de interacción discursiva sobre un saber particular. Se ocupa de proponer y de presentar respuestas a interrogantes propios de una disciplina y, particularmente, de proponer formas de interrelación discursiva disciplinar entre estudiantes, docentes y sociedad en general. Se preocupa por comprender, no únicamente el conocimiento, sino también por interpretar el modo de ser en la relación sujeto-saber.

## **Estrategias didácticas de la pedagogía crítica**

### **Comunidades de aprendizaje**

Se fundamenta en la pedagogía crítica, permitiendo el desarrollo de ejercicios de enseñanza- aprendizaje que fomentan cambio social, respeto a la diversidad cultural, económica, de género, entre otras mediante el uso de la pedagogía dialógica como herramienta de la transformación del entorno que necesita el siglo XXI.

La comunidad de aprendizaje como proyecto de transformación social habilita los espacios de aprendizaje colaborativo, dialógico y participativo de los integrantes del proceso educativo con el principal fin de incluir los aportes de todos por igual (para lograr un objetivo común de aprendizajes contextualizados y capaces de cambiar el mismo entorno. Arguello y Mondragón (2012) describen los factores constitutivos de las comunidades de aprendizaje, los cuales podrían aprovecharse en las dinámicas del proceso enseñanza – aprendizaje que se basen en este enfoque:

- Aprendizaje dialógico: Basado en el intercambio de información entre los sujetos que intervienen en el ejercicio colaborativo de construcción de conceptos y de asimilación de la realidad con el compartir de experiencias propias y de sus semejantes para comprender y transformar su entorno.
- Diálogo igualitario: Importancia de respetar y validar los aportes del otro “otredad”, enriqueciendo con la diversidad el aprendizaje el ejercicio dialógico en el proceso de enseñanza -aprendizaje, para la adquisición del conocimiento.
- Aprendizaje instrumental: El cual hace referencia a las estrategias de aprendizaje necesarias para afrontar los retos propios de la demanda educativa del contexto social y laboral en el que se desarrollarán los educandos.
- Creación de sentido: Procesos de enseñanza- aprendizaje orientados a la búsqueda de metas comunes, que puedan redundar en el cumplimiento de objetivos y transformaciones del entorno pensados en proyectos de vida individuales y grupales.
- Transformación: Capacidad que tienen los educandos de transformar sus estructuras internas de pensamientos preestablecidos, para proponer transformación de su entorno inmediato en pro del bienestar común, gracias al desarrollo de sus reflexiones y posturas críticas

formadas en su proceso de aprendizaje.

- **Inteligencia cultural:** Capacidad de entender su contexto gracias a las diferentes interacciones sociales, de aprendizaje dialógico que se torna en el proceso educativo colaborativo, donde todos los integrantes pueden dar sus puntos de vista de manera igualitaria, para construir el conocimiento en todos sus ámbitos.
- **Solidaridad:** Surge como respuesta a las problemáticas que se evidencian de desigualdad en los contextos de globalización del modelo neoliberalista, por lo que la solidaridad como práctica educativa dialógica, formando en principios de igualdad e integración.
- **Igualdad de diferencias:** Una educación de calidad e igualitaria para todos los miembros de la comunidad diversa, respetando sus particularidades e identidad cultural y social, para así mismo, desarrollar las competencias y habilidades necesarias dentro del proceso de aprendizaje por el bienestar de sus realidades culturales y sociales.
- **Participación:** Habilidad que permite el enriquecimiento de la comunidad con los aportes y experiencias de todos los actores del proceso educativo, para el crecimiento en conjunto por las reflexiones críticas que se realizan de forma permanente en el ejercicio dialógico del proceso de enseñanza aprendizaje.

## **Estrategias de interaprendizaje en el aula**

Las estrategias de interacción en el aula se desarrollan mediante la interrelación de acción y reflexión. Lo cuales son elementos constitutivos de la acción pedagógica que integran la práctica y la teoría. Asimismo, promueven transformaciones significativas que afectan la vida del estudiante, del docente, de la institución educativa y del entorno.

Las estrategias pedagógicas y didácticas que generan aprendizajes en forma lúdica, activa, constructiva y productiva; motivan la participación activa de los estudiantes. En función de los cuales estos desarrollan su creatividad, capacidad reflexiva e ingeniosa. Esto a través de procesos de aprendizaje que desarrollan la autonomía del estudiante mediante actividades que rompen la monotonía y promueven la participación de los mismo. Entre estas estrategias destaca el debate, que es una dinámica grupal (Viveros & Sánchez, 2019).

La elección de las metodologías y estrategias en la interacción en el aula debe tomar en cuenta básicamente la conciencia crítica para liberar la educación.

## Metodología para conseguir un aprendizaje crítico en el aula

Las siguientes recomendaciones propuesta, para Trujillo (2017) estimularan el pensamiento crítico en el aula:

- Hacer preguntas durante las clases para estimular la curiosidad: Si los estudiantes quieren saber algo, bien porque sienten curiosidad, bien porque les será de utilidad en su vida diaria, estarán motivados a aprenderlo. Si las preguntas hechas en clase son de naturaleza inquisitiva, también llevarán a una mayor comprensión.
- Utilizar preguntas guía: Estas preguntas deben probar la habilidad de entender, explicar, ilustrar y aplicar los conceptos y principios enseñados.
- Tomar una prueba corta de cinco minutos al comienzo de cada clase: Estas pueden ser de unos cuantos ítems de selección múltiple, o de verdadero o falso que provengan de las preguntas guía.
- Enseñar principios del pensamiento crítico a la vez que enseña la materia
- Colocar los nombres de los estudiantes en tarjetas y llame a todos los estudiantes, no solo a los voluntarios.
- Fomentar la escucha atenta: Con frecuencia seleccionar estudiantes para resumir en sus propias palabras lo que dijo otro estudiante. También puede pedirle a uno que repita lo que otro acaba de decir.
- Hablar menos para que los estudiantes piensen más: Tratar de no hablar más del 20 % del tiempo de la clase. Detenerse cada diez minutos y pedir que sus estudiantes en grupos resuman en tres minutos los puntos clave.
- Ser un modelo: Pensar en voz alta en frente de los estudiantes.
- Utilizar el método socrático para hacer preguntas:
- Tratar de usar la enseñanza en pirámide: Pedir que los estudiantes discutan una pregunta o problema en pares para llegar a un consenso. Luego pida a cada par que se junte con otro par hasta llegar a un consenso. Entonces dos grupos de cuatro se juntan y así sucesivamente.
- Pedir que los estudiantes redacten ejercicios de preescritura: Antes de dar una clase, por ejemplo, haga que sus estudiantes lean sobre

el tema y pídeles que escriban en cinco minutos unas notas preliminares. Pueden usar estas notas como base para una discusión en clase o en grupos pequeños

- Pedir que los estudiantes expliquen sus tareas y sus propósitos: Esto ayuda a aclarar cualquier malentendido antes de empezar.
- Fomentar que el estudiante determine el siguiente paso: Pida que los estudiantes determinen el próximo paso en el estudio del tema actual. Esta estrategia desarrolla la autonomía de pensamiento y responsabilidad intelectual.
- Pedir que los estudiantes documenten su progreso: Pida a sus estudiantes que escriban lo que piensan sobre el tema de la clase antes de empezar a estudiarlo. Después de la lección, pídeles que escriban lo que piensan ahora sobre el tema y que lo comparen con sus pensamientos anteriores.
- Descomponer proyectos en partes más pequeñas: Asigne una serie de pequeñas tareas escritas, cada una un subtema de una más amplia. La asignación final puede ser juntar las secciones en un trabajo más largo. Luego pida que los estudiantes diseñen una serie similar de tareas para sí mismos cuando se atasquen en algún proyecto grande. Los estudiantes que se bloquean con proyectos grandes a menudo no los dividen en tareas pequeñas.

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

**TOMO V**

## Capítulo

### IX

*Paradigma conectivista:  
postulados básicos y características  
fundamentales del aprendizaje*



**Luz María Delgado Medina**

 <https://orcid.org/0000-0002-3439-1869>

La aparición de la Internet ha cambiado la forma en que nos comunicamos, interactuamos y aprendemos, la inclusión de tecnologías web en la educación ha revolucionado las formas de aprender y de enseñar. La integración de las tecnologías en la educación es un hecho natural e irreversible. Los modelos del docente y del estudiante conectado devienen a ser un hecho real. La educación formal se mueve con rapidez hacia una educación combinada presencial y no-presencial para aprovechar el caudal creciente de conocimientos, información y comunicación que fluye en los medios digitales.

La llamada época industrial se ha transformado en una sociedad del conocimiento donde la revolución de la tecnología de la información ha modificado todo el quehacer humano, incluyendo, desde luego, el quehacer educativo.

### **¿Qué es el conectivismo?**

El conectivismo es una teoría del aprendizaje para la era digital desarrollada por George Siemens (2004) y ampliada por Stephen Downes que trata de describir cómo se produce el aprendizaje del ser humano en contacto con Internet y las redes sociales. Por tanto, se puede entender la emergencia de esta nueva tendencia en un contexto social caracterizado por la creación de valor económico a través de redes de inteligencia humana para crear conocimiento (Floridi, 2008). Lo anterior contribuye a la configuración de un nuevo escenario, donde la tecnología juega un rol significativo, la antigua estructura de la era industrial se transforma en una sociedad donde “La revolución de la tecnología de la información ha transformado los modos de hacer negocios, la naturaleza de los servicios y productos, el significado del tiempo en el trabajo, y los procesos de aprendizaje” (Fendiwick, 2001, pág. 4).

En este complejo y a menudo contradictorio escenario emerge el Conectivismo como una nueva teoría de aprendizaje. Según Siemens, esta teoría de aprendizaje se ha de contextualizar en la era digital, la cual se caracteriza por la influencia de la tecnología en el campo de la educación.

### **Principios del conectivismo**

Según Siemens (2004) el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de un ambiente nebuloso de elementos cambiantes, los cuales no están enteramente bajo el control del individuo. En esta dirección, el mismo autor

indica que el aprendizaje se caracteriza por ser caótico, continuo, complejo, de conexión especializada, y certeza continua. El Conectivismo define el aprendizaje como un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios, incluyendo comunidades de práctica, redes personales y en el desempeño de tareas en el lugar de trabajo.

Siemens (2004), ha definido los siguientes principios del Conectivismo:

- Aprendizaje y conocimiento se encuentran en la diversidad de opiniones.
- Aprendizaje es un proceso de conexión especializada de nodos o fuentes de información.
- Aprendizaje puede residir en artefactos no humanos.
- La capacidad para conocer más, es más importante que lo actualmente conocido.
- Alimentar y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad para identificar conexiones entre áreas, ideas y conceptos, es esencial.
- La toma de decisiones es un proceso de aprendizaje en sí mismo.
- Seleccionar qué aprender y el significado de la información entrante, es visto a través de los lentes de una realidad cambiante.

El Conectivismo está además preocupado de cómo las corporaciones están enfrentando el desafío de gestionar el conocimiento que reside en bases de datos, las cuales necesitan ser conectadas con las personas adecuadas, en el momento adecuado (2012). La relevancia en el aprendizaje de la conexión entre redes, es una diferencia crucial entre el Conectivismo y las teorías tradicionales de aprendizaje.

### **Teorías clásicas de aprendizaje y conectivismo**

Siemens (2004) indica que algunas teorías tradicionales del aprendizaje, tales como el Conductismo, Cognitivismo, y Constructivismo, tienen limitaciones porque estas teorías fueron desarrolladas en un tiempo cuando la tecnología no había tenido impacto en el aprendizaje al nivel que hoy lo hace. De hecho, estas teorías fueron desarrolladas cuando el conocimiento crecía más lentamente. En cambio, en nuestros días, el conocimiento está creciendo a un ritmo dramáticamente superior.

Algunas tendencias en el aprendizaje desde la perspectiva del Conectivismo describen que quienes aprenden hoy transitan a través de diferentes campos laborales y de especialización durante su vida y, en consecuencia, el aprendizaje ocurre de diferentes formas y escenarios. Debido a lo anterior, el aprendizaje es descrito como un proceso, y hay una relación estrecha entre él y las tareas que se realizan en el lugar de trabajo, lo que implica que, organizaciones e individuos son concebidos como identidades de aprendizaje.

Siemens, además, argumenta que las teorías tradicionales de aprendizaje, presentan algunas limitaciones. Por ejemplo, estas teorías no consideran los procesos de aprendizaje que toman lugar fuera de las personas, ni consideran el aprendizaje que ocurre dentro de las organizaciones (Gutiérrez, 2012). De esta forma emergen algunas preguntas exploratorias acerca de cómo impacta la tecnología y las nuevas ciencias (caos y redes) en el aprendizaje.

En este sentido, el caos es una nueva realidad que es impredecible y considera que el aprendizaje existe. Por el contrario, el Constructivismo asume que quienes aprenden construyen la comprensión a través de tareas que desarrollan significado.

Otro importante concepto que Siemens incluye en su propuesta de Conectivismo, es el de auto organización. Rocha (1998), define la auto organización como la formación espontánea de estructuras bien organizadas, a partir de conductas en condiciones iniciales azarosas. El aprendizaje, entonces, como un proceso auto organizado, requiere que los sistemas de aprendizaje, tanto a nivel personal como a nivel organizacional, estén abiertos a la información y sean capaces de clasificar su propia interacción en el medio ambiente. En consecuencia, los sistemas deben ser aptos y flexibles para el cambio.

La auto organización a nivel personal es un micro proceso en un más amplio constructo de conocimiento auto organizado, creado al interior de corporaciones o ambientes institucionales (Siemens, 2004).

## **La red es el aprendizaje**

En el Conectivismo, la interacción entre los nodos ocurre al interior de redes, las cuales son definidas por Siemens (2004) como conexiones entre identidades. Las diferentes identidades están integradas en un todo, y luego cualquier cambio afecta la red en su totalidad, incluyendo a todos los individuos que conforman la red.

En el marco de esta perspectiva, Andersson y Dron (2007) caracterizan algunos atributos de una red: “La forma de una red es emergente, no es diseñada, y fluye de manera tal que su intensidad, tamaño e influencia responden a presiones internas y externas”. Por su parte, Barabasi (2002), indica que los nodos siempre compiten por establecer conexiones, porque las conexiones representan la sobrevivencia en un mundo interconectado. El Conectivismo le da máxima importancia a las redes que es donde la conexión entre los nodos ocurre. Un nodo es un punto de conexión de una red mayor, luego muchos nodos construyen una red de aprendizaje (Giesbrech, 2007).

Siemens (2004) sostiene que las teorías tradicionales de aprendizaje consideran el aprendizaje como una experiencia que ocurre al interior de las personas, es decir, el aprendizaje surge desde el sujeto. La noción de que los sujetos pueden aprender y conocer, funciona si los individuos pueden conocer todo al interior de un campo específico de conocimiento. Este modelo funciona bien, si el conocimiento fluye de manera moderada. Sin embargo, este modelo no funciona en el escenario de complejidad y la abundancia de conocimiento que caracteriza a las sociedades en la actualidad (Siemens, 2006).

Esto ocurre porque las redes requieren sostener puntos de conocimiento, la incorporación de nodos en la red constituye la estructura de aprendizaje, entonces cada red personal es mejorada añadiendo nuevos nodos y conexiones y de esta manera se va construyendo la experiencia de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es una experiencia aislada, sino que, por el contrario, es una experiencia que combina y conecta nodos de conocimiento. En este sentido, cobra importancia considerar el nivel de actividad y exposición de los nodos al interior de una red.

Otro importante aspecto del Conectivismo es que una red puede contener opiniones diferentes y contradictorias, este amplio rango de puntos de vista y experiencias hacen posibles mejores decisiones. Siemens (2006), indica que el proceso de conocimiento y aprendizaje ocurre al interior de ambientes nebulosos, de elementos cambiantes, los cuales están fuera del control del individuo.

### **Conectivismo desde la perspectiva pedagógica**

Giesbrecht (2007) advierte que el Conectivismo se presenta como una propuesta pedagógica que proporciona, a quienes aprenden, la capacidad de conectarse unos a otros a través de las redes sociales, y también herramientas colaborativas. En este contexto el rol del educador es crear ecologías

de aprendizaje, dar forma a comunidades, y liberar al interior del medio ambiente a quienes han aprendido.

De esta manera se asegura la reproducción del conocimiento a través de la interacción de los nodos. Giesbercht (2007), basado en Siemens, caracteriza algunas limitaciones acerca del ambiente en el cual se desarrollan los cursos tradicionales, los cuales son representados desde el punto de vista de una materia específica y que son presentados de manera aislada. Habitualmente, los cursos son desarrollados bajo la creencia de que el aprendizaje sólo ocurre en un cierto periodo de tiempo, que es mientras dura el curso. En consecuencia, desde este enfoque el aprendizaje no es dinámico, ni social, ni mucho menos complejo.

En esta perspectiva tradicional, los ambientes de aprendizaje no son desarrollados más allá de la sala de clases. Giesbercht (2007) indica que el Conectivismo se funda en conexiones, las cuales requieren que quienes aprenden interactúen con elementos que extienden las prácticas del aprendizaje más allá de las salas de clases, y que permiten experiencias en la vida real. Bajo estos principios, la educación es holística, y el balance entre las necesidades de quienes aprenden y las necesidades institucionales es un aspecto esencial.

Durante las últimas décadas uno de los aspectos de mayor influencia en la educación ha sido el avance tecnológico, el cual ha facilitado el desarrollo de un nuevo escenario para las experiencias de aprendizaje.

El aprendizaje on-line es un ejemplo de cómo las personas, en forma individual y grupal participan en experiencias de aprendizaje desde diferentes lugares a través de Internet, de esta manera se construyen las redes para el aprendizaje.

Spencer (2004), describe algunos aspectos positivos del uso de la tecnología, por ejemplo las ideas y discusiones pueden continuar más allá del tiempo que permanecen los estudiantes en la sala de clases, en tanto la participación dialógica es estimulada a través de nuevas opciones.

En este marco, el Conectivismo sugiere que el diseño de ecologías de aprendizaje podría reemplazar el diseño instruccional y Siemens define ecología como un sistema en continua evolución. Este sistema ofrece a quien aprende, el control para explorar objetivos, los cuales son definidos por el propio estudiante (Giesbrech, 2007).

Para facilitar la interacción entre ecologías, las herramientas sincrónicas y asincrónicas son esenciales, en tanto extensiones del medio ambiente de los cursos, estas herramientas son, blogs, wikis, entre otros.

Las herramientas de las redes sociales promueven una forma de pensamiento que trasciende las experiencias aisladas de cada estudiante, las herramientas on-line anteriormente mencionadas pertenecen al dominio que hoy se conoce como Web 2.0, la cual facilita la conexión social en la internet. Realmente la Web 2,0 se refiere a una serie de servicios y aplicaciones basados en la web que hoy se están utilizando ampliamente en la educación. Éstos incluyen blogs, wikis, servicios de compartición multimedia, sindicación de contenido, podcasting y servicios de etiquetado de contenido (Richardson, 2006).

Muchas de estas aplicaciones de la tecnología web son relativamente maduras, ya que se han utilizado durante varios años, aunque periódicamente se agregan nuevas características y capacidades.

En la Web 2.0 los usuarios son menos pasivos en la recepción de información, y más activos en la co-creación de contenido. Cada persona es capaz de agregar y editar información de manera autónoma (Anderson P. , 2007). Resulta evidente la importancia asignada a la interacción de diversos sujetos los cuales, representados a través de nodos que se conectan, generan una red activa.

Siemens (2004) define una comunidad como una agrupación de áreas de interés similares entre sí, que permiten interactuar, compartir, dialogar, y pensar cooperativamente. Las comunidades promueven aprendizaje informal y consideran las experiencias de aprendizaje entre pares, igualmente valiosas, como la instrucción del profesor.

En este contexto, Williams (2008) considera conveniente permitir que los estudiantes se conecten a Internet en la sala de clases y promover el compartir información en la red, conectándose con otros y utilizando métodos para evaluar críticamente la información disponible.

En esta perspectiva, Siemens (2006) indica que quien aprende debe ser capaz de identificar y establecer la relevancia de la información que precisa, entendiéndose por relevancia el grado en el cual un recurso de aprendizaje se ajusta a las necesidades individuales. Definir relevancia es crucial, porque si ésta es determinada por quien aprende, la motivación se incrementa. En este sentido, si es el estudiante quien determina los recursos que satisfacen sus necesidades de aprendizaje, éste se mostrará más dispuesto hacia los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, si la relación entre los contenidos de un curso y las necesidades del estudiante están estrechamente unidas, entonces el proceso de aprendizaje se torna más efectivo, además en este proceso social la comunidad y la colaboración son tan importantes como la exposición a el contenido de un curso dado.

Otros desafíos relacionados al concepto de relevancia, es el contenido existente en tanto conocimiento el cual es una experiencia dinámica. Por tanto, la relación de los sujetos con el contenido debe cambiar en la medida que la creación de contenido aumenta (Siemens, 2006).

### **Conectivismo y el aprendizaje en las organizaciones de trabajo**

En nuestros días el conocimiento está creciendo a una rapidez nunca antes vista, en consecuencia, los empleadores destinan una cantidad significativa de tiempo en programas de educación continua para sus trabajadores. Tomar clases ya no es suficiente, porque las formas tradicionales de aprendizaje no son capaces de mantener el paso de la velocidad con que los cambios se producen en el medio ambiente. En términos de la propuesta de Siemens, los empleadores requieren que los trabajadores estén conectados con otros nodos, y que sean capaces de encontrar soluciones de manera colaborativa a problemas particulares.

En este marco, repensar el aprendizaje resulta esencial para preparar empleados especializados para un mercado del trabajo globalizado, incierto y altamente competitivo (Siemens, 2006).

Detrás de estas ideas es posible evidenciar una visión económica, en tanto el propósito del aprendizaje es preparar a los trabajadores para la sociedad de mercado. Esta fuerte orientación económica puede acarrear ciertos riesgos, tal como lo señala Merriam et al. (2006, pág. 47): “En tanto las sociedades se tornan más conscientes de la necesidad de desarrollar una fuerza de trabajo habilidosa para competir en el mercado, el foco humanista de la educación a lo largo de la vida, dio paso a un encuadre más economicista del aprendizaje continuo”.

¿Puede el Conectivismo considerarse una teoría de aprendizaje?

Dado el cuestionamiento que efectúa George Siemens a las teorías tradicionales del aprendizaje, cabe formular la siguiente pregunta: ¿Puede el Conectivismo ser considerado una hoy una teoría del aprendizaje?

Suppeens (1974), citado por Schunk (2012) define una teoría como un conjunto de principios científicos que se presentan para explicar un fenómeno.

Las teorías proveen de un marco para interpretar las observaciones del medio ambiente, que sirven como puente entre la investigación y la educación.

De esta manera, las teorías reflejan los fenómenos exteriores y promueven la generación de nuevas investigaciones. En el contexto de la sociedad actual, los avances tecnológicos ofrecen nuevas posibilidades para el aprendizaje y la creación de nuevos conocimientos en diversas formas. En este contexto, a través de la investigación se puede explorar los efectos de la tecnología en los procesos de aprendizaje.

En el marco de esta discusión, Merriam et al. (2006) indican que el aprendizaje es un proceso, en lugar de un producto final. Las explicaciones de qué sucede cuando el aprendizaje toma lugar, son las denominadas teorías del aprendizaje.

Siguiendo esta orientación, es posible considerar los aportes del Conectivismo como una teoría de aprendizaje, en la medida en que Siemens explica e interpreta qué sucede cuando el aprendizaje ocurre, específicamente al interior de las redes, las cuales están compuestas por una diversidad de nodos. Sin embargo, y de acuerdo a diversos autores, los principios del Conectivismo han sido cuestionados.

### **Criticas al conectivismo**

Por ejemplo, Verhagen afirma que Conectivismo no es una teoría del aprendizaje, sino, más bien, una perspectiva pedagógica de la educación. El Conectivismo en lugar de explicar cómo aprenden las personas, concentra la mayoría de los esfuerzos en describir qué se aprende y por qué se aprende.

Esta perspectiva es más pedagógica que psicológica. Por ello no puede considerarse una auténtica teoría del aprendizaje (Verhagen, 2006). Este autor amplía aún más su crítica sobre el Conectivismo al señalar los siguientes problemas:

- La introducción de un nuevo enfoque del aprendizaje no está justificada, ya que los elementos principales del conectivismo se pueden encontrar dentro de las teorías de aprendizaje preexistentes.
- Las teorías del aprendizaje deben explicar los fenómenos, y esas explicaciones deben ser verificables, ninguna de las cuales proporciona el conectivismo de manera suficiente ni coherente.

- Aceptar que “el aprendizaje puede residir en aparatos no humanos” requiere una alteración fundamental de la definición de “aprendizaje”, lo que haría que este término no tuviera sentido.

Otros académicos, entre ellos Gredler (2005), enfocan sus críticas en relación al Conectivismo, en los términos siguientes:

- Estructura caótica. La teoría del Conectivismo no muestra una estructura sencilla y lineal de sus ideas. Parece algo intencionado e inspirado en su concepto de caos.
- Visión tecnológica. Se refiere siempre a un aprendizaje en constante contacto con Internet y las redes sociales. No contempla otros entornos más desfavorecidos tecnológicamente, pero reales y muy presentes todavía en la escuela actual. Para estos casos parece que las teorías clásicas del aprendizaje son suficientes: conductismo, cognitismo y constructivismo.
- Más basado en el aprendizaje informal y volátil. Se centra demasiado en la educación informal y en los conocimientos de corta vigencia. Su aplicabilidad es escasa en conocimientos más estáticos, más elementales y en ámbitos de aprendizaje más formales. La conexión de conocimientos exige un bagaje básico previo del aprendiz.
- Escaso análisis de la formación en valores. No se analiza con detalle la formación en valores asociada al uso de las redes sociales. Este factor es crítico en alumnado joven.

El centro de estos cuestionamientos, y sin duda el punto más álgido de la discusión, es si el aprendizaje puede residir en artefactos no humanos, tal como lo argumenta Siemens (Siemens, Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital, 2004).

### **Respuestas de Siemens**

Según Siemens, la inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje, empieza a mover a las teorías de aprendizaje hacia la edad digital. En este contexto, el aprendizaje se caracterizaría por ser un proceso en el que participan nodos activos conectados a través de redes, las cuales se materializan en artefactos físicos, tales como computadores, software, bases de datos, páginas Web, etcétera.

En el documento *Connectivism: Learning Theory or Pastime for the Self-Amused*, Siemens responde a sus críticos sosteniendo que el Conectivismo es una teoría del aprendizaje, por las siguientes razones:

- Las teorías de aprendizaje tradicionales son incapaces de manejar suficientemente los cambios dramáticos que ocurren en el conocimiento, la sociedad y la tecnología, lo que obliga a explorar nuevas teorías.
- Los elementos de la tecnología permiten la externalización de pensamientos, que se cree que es un elemento importante en la construcción del conocimiento.
- La tecnología ha alterado la comunicación humana, cambiando el flujo de información, dando como resultado alteraciones en el aprendizaje.
- El aprendizaje no debe verse como un evento o adquisición de conocimiento, sino como un proceso que involucra cognición, memoria, emociones, creencias y percepciones.

Siemens ofrece mayor apoyo a su noción del Conectivismo al responder las cinco preguntas definitivas que, según Schunk (1991), citado por Ertmer & Newby (1993), permiten distinguir los rasgos sustantivos de una teoría del aprendizaje de otra:

- ¿Cómo se produce el aprendizaje? El aprendizaje se distribuye dentro de una red social y tecnológicamente mejorada. El aprendizaje tiene lugar a través del reconocimiento e interpretación de patrones.
- ¿Qué factores influyen en el aprendizaje? La diversidad de la red y la fuerza de los lazos dentro de la red se encuentran entre los factores más influyentes.
- ¿Cuál es el papel de la memoria? La memoria se utiliza para identificar patrones adaptativos. Es representativa del estado actual que existe en las redes.
- ¿Cómo se produce la transferencia? La transferencia ocurre al conectarse o agregar nodos.
- ¿Cuáles tipos de aprendizaje se explican mejor con esta teoría? Esta teoría puede explicar mejor el aprendizaje complejo, un núcleo que cambia rápidamente y la capacidad de incorporar diversas fuentes de conocimiento.

En los últimos veinte años, concluye Siemens, la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos (Siemens, 2004, pág. 1).. Las necesidades de aprendizaje y las teorías que describen los principios y procesos de aprendizaje, deben reflejar los ambientes sociales subyacentes. En este sentido, el aprendizaje debe constituir una forma de ser “un conjunto permanente de actitudes y acciones que los individuos y grupos emplean para tratar de mantenerse al corriente de eventos sorprendidos, novedosos, caóticos, inevitables, recurrentes...” (Vaill, 1996, pág. 42)

Sin duda, la discusión acerca de si el Conectivismo es realmente una teoría de aprendizaje podría extenderse a través del tiempo, sin embargo, se hace necesario y recomendable profundizar en las propuestas de Siemens, pues en la medida que las redes basadas en Internet se expandan y se intensifique su uso en las prácticas educativas, se deberá necesariamente actualizar los enfoques teóricos del aprendizaje, la pedagogía y el diseño de instrucción.

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

**TOMO V**

## Capítulo

### X

*Aportes a la educación e  
implicaciones pedagógicas del  
paradigma conectivista*



**Luis Humberto Arias Muñoz**

 <https://orcid.org/0009-0009-0094-3184>

## **Educación en la era digital**

En el contexto de la sociedad actual, la educación está experimentando una profunda y significativa transformación debido a la revolución digital. El acceso generalizado a internet y a las tecnologías digitales ha cambiado la forma en que los estudiantes acceden a la información y cómo interactúan con el mundo.

La educación en línea, el aprendizaje móvil y el uso de plataformas digitales de aprendizaje son cada vez más comunes. Además, la educación a distancia se ha convertido en una opción popular para aquellos que no tienen acceso a la educación tradicional o prefieren estudiar de manera flexible.

La era digital también ha aumentado la importancia de las habilidades digitales y la alfabetización tecnológica en la educación. Estas habilidades son esenciales para los estudiantes que quieren tener éxito en la sociedad del conocimiento y, así mismo, desarrollar las competencias profesionales necesarias para competir en el mercado laboral actual.

Dentro de la perspectiva de estas ideas, la UNESCO cree que las TIC pueden tener un impacto monumental en la expansión de las oportunidades de aprendizaje para una mayor y más diversa población, fuera de los confines de las instituciones de educación y superando las barreras geográficas. UNESCO piensa que las tecnologías pueden mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje reformando los sistemas convencionales de entrega de ésta, aumentando la calidad de los logros de aprendizaje, facilitando una formación enfocada a desarrollar las habilidades requeridas por la sociedad de la información y soportando los aprendizajes a lo largo de toda la vida (OREALC / UNESCO, 2011).

En síntesis, la era digital ha transformado la forma en que se accede al conocimiento, se aprende y se enseña, y la educación en línea y el uso de tecnologías digitales son cada vez más importantes en todos los niveles de la educación contemporánea.

## **Nuevo paradigma de aprendizaje en la era digital**

En el marco de esta revolución tecnológica, y en un mundo cada vez más interconectado, la teoría del aprendizaje conocida como Conectivismo ha

surgido como una respuesta a esta nueva era digital. El Conectivismo es una teoría que enfatiza la importancia de la colaboración y la construcción colectiva del conocimiento a través de redes y conexiones en línea. Es, sin duda, la teoría que mayor impacto ha tenido en los últimos años en la educación online y, en general, en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje. En lugar de enfocarse en el aprendizaje individual y la adquisición de información, el Conectivismo promueve el aprendizaje social y la colaboración en línea para crear una red de conocimientos en la que los estudiantes puedan interactuar, aprender juntos y crear nuevo conocimiento.

Se afirma entonces que el Conectivismo es una teoría alternativa del aprendizaje desarrollada por George Siemens que aborda las deficiencias de los modelos teóricos actuales, como el conductismo, el cognitvismo, y el constructivismo (Alger, 2005). Esta teoría del aprendizaje reconoce que la tecnología ha impactado a la sociedad y que los pensamientos sobre la enseñanza y el aprendizaje están cambiando. El conocimiento ya no reside únicamente en la mente del individuo, sino que se distribuye a través de múltiples redes mejoradas por la tecnología, donde el aprendizaje «ocurre fuera de las personas o dentro de las organizaciones y otros artefactos no humanos, como las bases de datos» (Siemens, 2007). Reconoce que el aprendizaje ya no es individualista, sino que se basa en el aprendizaje informal que se produce a través de la participación en comunidades prácticas, entornos personales de aprendizaje y tareas relacionadas con el trabajo.

### **Enfoque pedagógico del conectivismo**

El Conectivismo se presenta como un enfoque pedagógico que brinda a los alumnos la capacidad de conectarse entre sí a través de las redes sociales o herramientas de colaboración. Muchas teorías asumen que el aprendizaje ocurre dentro de la cabeza de un individuo. Siemens cree que el aprendizaje actual es demasiado complejo para ser procesado de esta manera y que “necesitamos confiar en una red de personas (y, cada vez más, tecnología) para almacenar, acceder y recuperar conocimientos y motivar su uso” (Siemens, 2006). A medida que la información continúa evolucionando, su validez y precisión cambian con el tiempo a través de nuevas contribuciones y descubrimientos. Como tal, la capacidad de un alumno para comprender y desarrollar conocimientos sobre un tema también variará con el tiempo. El aprendizaje se considera multifacético y las tareas particulares definen qué enfoque del aprendizaje es el más apropiado para el alumno (Siemens, 2003). Por lo tanto, se necesita una variedad de metodologías para acomodar diferentes aspectos del proceso de aprendizaje. Internet permite que los alumnos accedan a

grandes cantidades de información; por lo tanto, la capacidad de determinar qué información es más importante se vuelve vital. Dos de las habilidades más importantes en este enfoque son la capacidad de encontrar información relevante y filtrar información secundaria o superflua. Para facilitar más oportunidades de aprendizaje, el papel del educador se convierte entonces en “crear ecologías de aprendizaje, dar forma a comunidades y liberar a los alumnos en el medio ambiente” (Siemens, 2003).

## **Rol del educador**

En un entorno conectivista, un maestro combina su experiencia como educador con la construcción del alumno. Aquí, se observan cuatro tipos de roles de educadores:

Educador como maestro artista (Seely, 2006):

- Los estudiantes crean trabajos que están a la vista de sus compañeros.
- El educador puede observar las actividades de todos los estudiantes y llamar la atención sobre enfoques específicos.
- Los estudiantes aprenden unos de otros y de las sugerencias ofrecidas por Master Artist.

Educador como administrador de red (Fisher, (s,f)):

- La tarea del educador es ayudar a los alumnos a formar conexiones y crear redes de aprendizaje.
- Las redes de aprendizaje deben ayudar a los alumnos a desarrollar competencias para alcanzar los objetivos o resultados de un curso en particular.
- El educador alienta a los estudiantes a evaluar críticamente la idoneidad de cada fuente
- El alumno aborda las brechas en la red de aprendizaje a través de la participación activa autodirigida en la construcción de la red y mediante la evaluación del educador de la naturaleza y la calidad de la red de aprendizaje seleccionada.

Educador como conserje (Bonk, 2007):

- El educador dirige a los alumnos a recursos y oportunidades de aprendizaje.

- Los educadores tienen acceso rápido a los recursos que se pueden compartir con los alumnos
- Emplea un programa de estudio diseñado por el alumno
- Alienta a los estudiantes a explorar mientras el maestro actúa como guía turístico.

Educador como curador (Siemens, 2007):

- Rol dual como experto con conocimiento avanzado de un dominio y guía que fomenta y fomenta la exploración del alumno
- El educador crea recursos de aprendizaje que exponen a los alumnos a ideas, conceptos y documentos críticos dentro de un campo.
- Reconoce la autonomía de los alumnos, pero comprende la frustración de explorar territorios desconocidos sin un mapa.
- El curador es un aprendiz experto y, en lugar de impartir conocimiento, crea espacios en los que se puede crear, explorar y conectar el conocimiento.
- El educador equilibra cuidadosamente la libertad del alumno con una inyección ocasional de interpretación del contenido.

## Heutagogía

Se trata de ir avanzando gradualmente en motivar a los estudiantes para que sean ellos quienes tomen el control de su propio aprendizaje. El docente es entendido como un guía en este proceso para que los estudiantes conformen poco a poco una red personal de aprendizaje y participen colaborativamente en los procesos y en la creación de conocimientos.

## Rol del aprendiz

- El alumno está en el centro de la experiencia de aprendizaje en lugar del educador y la institución.
- El alumno determina el contenido del aprendizaje, decide la naturaleza y los niveles de comunicación, y quién participa
- Desarrolla la capacidad de encontrar información relevante y filtrar información secundaria y superflua
- La capacidad del alumno para saber es más crítica que lo que realmente se sabe (Siemens, 2007).

- La capacidad del alumno para tomar decisiones a partir de la información adquirida es parte integral del proceso de aprendizaje.
- El conocimiento es un proceso de creación y no sólo un proceso de consumo de conocimiento
- La capacidad del alumno para ver o formar conexiones entre campos, ideas y conceptos es una habilidad fundamental.
- El aprendizaje es un proceso cíclico.
  - Se conecta a una red para compartir y encontrar nueva información
  - Modifica creencias sobre la base de nuevos aprendizajes.
  - Se conecta a una red para compartir estas realizaciones y encontrar nueva información una vez más

### **Entornos de aprendizaje conectivista**

El enfoque del conectivismo en las conexiones requiere que los alumnos estén expuestos a elementos que se extienden más allá del aula y permiten la experiencia de la vida real (Siemens, 2003). Esto no sugiere que se abandone todo el plan de estudios, sino que el diseño de un entorno de aprendizaje conectivista debe “equilibrar las necesidades y la intención del diseñador con el usuario final” (Siemens, 2007). Siemens cree que el diseño de los espacios de aprendizaje “debe permitir a los alumnos... formar conexiones y explorar áreas de interés personal y equilibrarse con la necesidad curricular” (Siemens, 2007). La educación es holística y, por lo tanto, el equilibrio entre la exploración del alumno y las necesidades de la institución es esencial para que el conjunto trabaje en conjunto (Siemens, 2007).

### **Ecologías de aprendizaje**

El conectivismo sugiere que el «diseño de ecologías» debería reemplazar el diseño instruccional. Siemens define una ecología como un sistema dinámico, rico y en continua evolución (Siemens, 2005). En una ecología, el alumno busca conocimiento, información y obtiene significado. Este sistema le da al alumno el control para explorar objetivos seleccionados por él mismo dentro de dominios organizados de campos de conocimiento. Esto no solo beneficia el desarrollo de los alumnos, sino que también permite que la ecología crezca. Los objetivos de aprendizaje aún pueden estar presentes en este entorno, pero son implícitos en lugar de explícitos (Siemens, 2005).

Para facilitar las interacciones o conexiones dentro de las ecologías, las herramientas Web son esenciales. Las herramientas sincrónicas y asincrónicas se pueden utilizar como extensiones del entorno del aula en línea: Blogs, Wikis, Trabajo en grupo, Herramientas de formación de conexiones (es decir, Skype, teléfono, correo electrónico, cara a cara), Redes sociales, entre otras.

Un diseño de ecologías debería disponer de los siguientes elementos:

- Un espacio donde alumnado y profesorado se puedan comunicar: mensajería interna, foros, chats, etcétera.
- Un espacio para la expresión propia: blog personal asociado al alumno/a donde publique sus conocimientos.
- Un espacio para el debate y el diálogo: foros, chats, etcétera.
- Un espacio para buscar conocimiento archivado: documentos multimedia con los conocimientos mínimos organizados.
- Un espacio para aprender de forma estructurada: propuesta de una secuencia de tareas.
- Un espacio para comunicar nueva información y conocimiento: wikis, glosarios, base de datos, etcétera.
- Un espacio para experimentar nuevos enfoques o ideas: foros, wikis, etcétera.

## **Comunidades**

Una comunidad es la agrupación de áreas de interés similares que permiten la interacción, el intercambio, el diálogo y el pensamiento conjunto (Siemens, 2003). Las comunidades fomentan el aprendizaje a través de medios informales y consideran que el aprendizaje entre pares es tan valioso como la instrucción del docente. Las conexiones con el aprendizaje continuo se valoran mucho más que el aprendizaje existente. Las comunidades pequeñas se ven como el futuro del aprendizaje efectivo a lo largo de toda la vida.

## **Redes**

- Una red consta de dos o más nodos enlazados para compartir recursos.
- Un nodo es un punto de conexión a una red más grande. Las comunidades de aprendizaje son nodos.
- Los cursos deben rediseñarse para reflejar la economía en red.

- Una red, en el contexto de una ecología y comunidades, es cómo organizamos nuestras comunidades de aprendizaje... resultando en una red de aprendizaje personal (Siemens, 2003).

## **Redes de aprendizaje**

Se trata de una forma de aprender que se produce cuando las tecnologías de la información y la comunicación son utilizadas para promover conexiones entre individuos que comparten una situación de aprendizaje: de este modo se relacionan entre sí, con otros docentes, monitores y/o con la comunidad de aprendizaje y sus recursos (UNESCO / MEE, 2019).

En consecuencia, se considera «redes de aprendizaje» a las comunidades que se sostienen a través de entornos mediados por tecnología que ayudan a los participantes a desarrollar sus competencias colaborando al compartir información, por lo que se entiende que las redes de aprendizaje están conformadas por personas que comparten un interés específico como nódulo puntual de interacción, buscando enriquecer la experiencia de aprendizaje tanto en contextos de educación formales (instituciones y organizaciones) como en otros ámbitos no formales (redes de consulta y de colaboración espontánea) (UNESCO / MEE, 2019).

En este sentido, las Redes de Aprendizaje formalizan y certifican, en el ámbito educativo, actos de formación y de intercambios de saberes centrados en un tema, una problemática, una obra, un concepto, una idea, un discurso; una acción o una persona.

## **Ventajas que ofrecen las redes de aprendizaje**

Según la UNESCO (2019), se pueden mencionar:

- Fortalecer las posibilidades de comunicación abierta y de diálogo entre todos los actores educativos de las instituciones educativas que forman parte de cada red.
- Modificar los propios puntos de vista sobre enfoques educativos. Pasar del análisis crítico al ejercicio creativo.
- Sustituir la competencia por la colaboración.
- Acercarse a su propia práctica con una actitud de búsqueda de alternativas para solucionar problemas de aula, de institución, de familias, o de otros actores involucrados en la gestión educativa.
- Intercambiar experiencias.

- Generar innovaciones educativas.
- Ofrecer y recibir apoyo de otros miembros de la red a través de comentarios, opiniones, dudas, observaciones, las cuales enriquecen los conocimientos sobre determinado tema.
- Evaluarse a sí mismos y a otros.
- Facilitar la producción, experimentación, aplicación, sistematización, evaluación, intercambio y difusión de conocimientos, información y experiencias educativas que contribuyan a mejorar la educación.
- Vincular las experiencias educativas innovadoras que realizan los diversos agentes educativos, facilitando la aplicación productiva de las experiencias exitosas.
- Facilitar el análisis y la reflexión de temas educativos y sobre las prácticas educativas para propiciar la construcción de un marco conceptual de referencia para el cambio y la innovación en la educación.
- Favorecer el desarrollo y mejoramiento de las potencialidades personales e institucionales en los diversos aspectos y temas educativos.
- Generar y dinamizar un espacio de comunicación e intercambio entre las instituciones educativas, los docentes y otros profesionales de la educación.

### **Aprendizaje en red**

El aprendizaje en red es aquel que se produce en el marco de una estructura de vínculos sociales tecnológicamente mediados. Por esta razón, cuando dicha estructura se encuentra orientada a la construcción colaborativa de conocimiento, se denomina red de aprendizaje.

El aprendizaje en red no tiene sentido alguno si no se valora el aprendizaje a través de la cooperación, la colaboración, el diálogo y/o la participación en una comunidad porque asumen que el aprendizaje en general y el aprendizaje en red, en particular, es un hecho social que se potencia a partir de las posibilidades facilitadas por las tecnologías de la información y la comunicación.

### **Conocimiento conectivo**

En Downes (2022) se describen algunas formas del conocimiento y se mencionan cuatro elementos necesarios para conformar un conocimiento conectivo: autonomía, diversidad, apertura e interactividad/conectividad

- Autonomía. Cada individuo conectado debe tomar decisiones propias en todo cuanto le compete a su participación en la red, incluyendo las plataformas y herramientas que utilizará para participar.
- Diversidad. La diversidad de opiniones, culturas, lenguajes, antecedentes, espacios físicos, intereses personales, es un elemento deseable para que la interactividad sea realmente productiva.
- Apertura. Una tendencia importante en Internet es la apertura. Contenidos de conocimiento abiertos y participación de los individuos en la discusión y generación de conocimiento libre.
- Interactividad y conectividad. La interacción puede generar conocimiento nuevo, útil. Este conocimiento es producido por la comunidad, no es poseído por una sola persona, es comunitario.

El conocimiento conectivo se compone de una red conectada a otras redes, cuya interacción y colaboración retroalimentan el conocimiento de las redes aportando un nuevo aprendizaje y una nueva actualización.

### **Entorno personal de aprendizaje**

Una de las conclusiones prácticas más interesantes de la teoría del conectivismo de George Siemens y Stephen Downes es una apuesta por el diseño y desarrollo de proyectos PLE (Entorno Personal de Aprendizaje). Se trata de una forma personal, informal y autónoma de aprender en la red.

#### **¿Qué es un PLE?**

**PLE** proviene de la expresión anglosajona «*Personal Learning Environment*», es decir, «Entorno Personal de Aprendizaje» y se refiere a una forma de aprender en la red. Se trata de un proyecto formativo más centrado en el aprendizaje informal y basado en una concepción conectivista del aprendizaje. Surge de la necesidad del individuo de estar permanentemente actualizado. Es el propio usuario quien elige sus objetivos, contenidos, herramientas, fuentes, etcétera. Esta elección exige cierta madurez y experiencia en la toma de decisiones y en el uso de los medios tecnológicos. Es una forma ideal para el desarrollo personal y/o profesional utilizando todos los recursos disponibles en Internet y potenciando el conocimiento global y el aprendizaje social (Ciudadanía digital, 2014).

La idea central de un PLE radica en entender el aprendizaje como un proceso de formación de redes que tiene como agente principal al propio individuo. Los nodos que utiliza para crear esa red son entidades externas:

personas, organizaciones, bibliotecas, sitios web, blogs, wikis, libros, revistas, bases de datos, etcétera. El acto de aprender consiste en crear una red externa donde los nodos se conectan para dar forma a una compleja fuente de conocimiento. Estas redes también se pueden percibir como estructuras internas de nuestra mente donde se conectan conocimientos.

## **Elementos de un PLE**

Las seis tareas básicas que se realizan en un PLE son:

1. Buscar y filtrar la información de interés.
2. Organizar los contenidos.
3. Comunicarse con los demás.
4. Crear nuevos contenidos.
5. Publicarlos para compartirlos con la comunidad.
6. Colaborar con otros en tareas de producción colectiva.

Estas actividades resultan familiares en el ámbito educativo ya que suponen la puesta en práctica de las competencias básicas y en especial de la competencia digital. Por tanto, para realizar las tareas del PLE se requieren:

- Herramientas o aplicaciones. Son los programas instalados en el equipo o los servicios en línea. Estas aplicaciones se pueden clasificar en función de la tarea para la que se utilizan: buscar, organizar, comunicar, crear, publicar y colaborar.
- Fuentes de información. Se refiere a los sitios web que se consultan. El repertorio irá variando en función del tema de investigación.
- Red personal de aprendizaje (PLN=Personal Learning Network). Es el colectivo de personas con las que mantenemos contactos y con quienes compartimos los contenidos creados.

El PLE está en constante evolución. No sólo en la selección de sus objetivos, contenidos y tareas; sino también incorporando y desechando fuentes de información, herramientas, redes, etcétera.

## **El PLE en el ámbito escolar**

Una de las características del PLE es su carácter individual, abierto y flexible en función de las decisiones de cada usuario. Aunque es un proyecto más orientado al aprendizaje informal, no cabe duda que desde el ámbito escolar podemos preparar al alumnado en las competencias que necesitará para la

construcción y desarrollo de un PLE. Esta formación facilitará el proceso de aprendizaje permanente en red del alumno/a en su futura vida adulta tanto personal como profesional. Se trataría de evolucionar progresivamente del heterocontrol al autocontrol donde al principio el docente toma las decisiones y poco a poco el discente va asumiéndolas en función de su mayor autonomía.

En la formación del profesorado en el uso educativo de las TIC puede resultar interesante instruir a los docentes en el diseño de su propio PLE. Puede ser una solución de continuidad y futuro en su formación permanente. No sólo porque se adapta al nivel inicial y a las necesidades de cada uno sino porque garantiza una permanente actualización.

### **Criterios de decisión para el diseño de un PLE escolar**

Los criterios básicos de decisión para el diseño de un PLE escolar son:

- Orientado al currículum. Se sugerirán objetivos, contenidos, temas, etcétera, centrados en el ámbito escolar.
- Fuentes de información. Cada propuesta de investigación irá acompañada de un catálogo de sitios web para consultar. Es algo similar al apartado de recursos de un webquest. De esta forma se centrará la búsqueda evitando la dispersión.
- Selección de herramientas. Se elegirá un repertorio acotado y habitual de aplicaciones locales y en línea para:
  - i. Garantizar un cierto dominio de su manejo.
  - ii. Ajustarse al nivel competencial del alumno/a.
  - iii. Evitar redundancias y duplicidades en las funcionalidades.
  - iv. Centrar más la atención en el procesamiento de la información que en los detalles técnicos de uso, etcétera.

Esta colección de herramientas formará la red de aprendizaje del alumno/a, a la cual se irán añadiendo o quitando nuevas aplicaciones en virtud de la evolución discente, docente y de la red.

- Evolución. La puesta en funcionamiento del PLE provocará que profesorado y alumnado participante actualicen su repertorio de fuentes y herramientas en un proceso cíclico, continuo y de complejidad creciente. Se puede empezar por manejar una o dos fuentes y una o dos aplicaciones para posteriormente ir incorporando más recursos en sucesivos ciclos.

- Aprendizaje formal. En el diseño del PLE se pueden incluir aprendizajes formales o estructurados que se alternarán con medios más informales.
- Optatividad. Se contemplará en la medida de lo posible que el alumno/a experimente cierta dosis de optatividad en la elección de objetivos, contenidos, tareas, fuentes, recursos, etcétera. Esto favorecerá la autonomía y toma de decisiones.
- Conectividad. Las tareas propuestas deben suponer buscar y conectar piezas de información dispersas por la red para elaborar nuevo contenido que se publica y comparte con los demás.
- Colaboración. También se plantearán tareas que fomenten la creación colectiva de objetos en un auténtico aprendizaje colaborativo.
- Social. Se enfatizará la dimensión social del aprendizaje en red. La experiencia demuestra que es posible un uso individualista de las aplicaciones, incluso aquellas pertenecientes a la Web 2.0. Sin embargo, en las tareas se mimarán las instrucciones que fomenten el intercambio y aprendizaje social.
- Valores. El uso de la Web Social implica la adopción de un código ético que es necesario explicitar, discutir y poner en práctica con el alumnado.
- Seguridad. Al tratarse de menores se hace imprescindible seleccionar adecuadamente las experiencias con las redes sociales con intención de satisfacer principios éticos y legales.

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

**TOMO V**

## Referencias



- Acevedo, J. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): El marco teórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(1), 21-46.
- Alger, B. (2005). Conectivismo: una teoría del aprendizaje para el alumno de hoy. Recuperado el 2 de Julio de 2023, de <http://www.experiencedesignernetwork.com/archives/000645.html>
- Alonso, C. (2008). Estilos de aprendizaje. Presente y futuro. *Journal of Learning Styles*, 1(1), 45-63.
- Altamirano, A., & Salinas, Z. (2016). La práctica docente-investigativa desde la tecnología educativa y el socioconstructivismo. *Ciencia Unemi*, 9(17), 118-1124.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187- 202.
- Anderson, P. (feb de 2007). *¿Qué es la Web 2.0? Ideas, tecnologías e implicaciones para la educación*. Recuperado el 1 de julio de 2023, de <https://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20140613220103/http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>
- Anderson, T., & Dron, J. (2007). Collectives, networks and groups in social software for e-Learning. Recuperado el 27 de junio de 2023, de [http://www.editlib.org/index.cfm/files/paper\\_26726.pdf?fuseaction=Reader.DownloadFullText&paper\\_id=26726](http://www.editlib.org/index.cfm/files/paper_26726.pdf?fuseaction=Reader.DownloadFullText&paper_id=26726)
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Revista de Educación*, Año 13(24), 76-92. Recuperado: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf> .
- Argüello, A., & Mondragón, U. (2012). Educación crítica y comunidades de aprendizaje, una experiencia investigativa en educación básica. Universidad Santo Tomás. Colección Selecciones de Investigación .
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. (1978). *Significado y Aprendizaje Significativo*. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ávila, A. (2018). Enfoque sociocultural y algunas aproximaciones en la enseñanza de las ciencias. En W. Mora, *Proyectos investigativos en educación en ciencias: articulaciones desde enfoques histórico-epistemológicos, ambientales y socioculturales* (págs. 125-145). Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Aznar, P. (1992). *Constructivismo y educación*. Valencia: Tirant lo blanch.
- Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción. Una teoría cognitiva social*. México : Prentice-Hall.
- Barabási, A. (2002). *Linked: The New Science of Networks*. Cambridge: Perseus Publishing.
- Berzal, P. (2019). *La educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo en las altas capacidades intelectuales*. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.
- Bigge, M. (1985). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México D.F: Trillas.
- Bonk, C. (2007). EE. UU. Hoy conduce al mañana: los maestros como conserjes en línea y ¿pueden los pioneros de Facebook salvar las apariencias? Recuperado el 2 de julio de 2023, de <http://travelinedman.blogspot.com/2007/10/usa-today-leads-to-tomorrow-teachers-as.html>
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M., & Ronning, R. (2004). *Cognitive psychology and instruction* (4ª ed.). Nueva Jersey: Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educar*, 5(13), 41-44.
- Castañón, G. (2017). O cognitivismo é um humanismo. *Psicologia Argumento*, 25(48), 51-64.
- Castillo, N. (2010). Acerca de los paradigmas de la investigación educativa. Mendive. *Revista de Educación*, 9(1), 16-24.
- Cejudo, M., & Almenara, J. (2015). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC): Escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 25-36.

- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*, 25(2), 59-65.
- Ciudadanía digital. (2014). Entorno Personal de Aprendizaje. Recuperado el 3 de julio de 2023, de [https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/contenidosdigitales/FormacionTIC/cdtic2014/02cc/6\\_entorno\\_personal\\_de\\_aprendizaje.html](https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/contenidosdigitales/FormacionTIC/cdtic2014/02cc/6_entorno_personal_de_aprendizaje.html)
- Clifford, M. (1983). *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Madrid: Editorial Océano.
- Coll, C. (1983). Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y los aprendizajes escolares. En C. Coll (Ed.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México: Siglo XXI.
- Contreras, D. (2019). El enfoque socio crítico en la educación. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, 1-10.
- Craveri, A., & Anido, M. (2014). El aprendizaje de matemática como herramienta computacional en el marco de la teoría de los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 2(3), 110-125.
- Cubero, R., & Luque, A. (2004). *Desarrollo, y educación escolar: la teoría sociocultural de desarrollo y de aprendizaje*. Psicología de educación escolar (2ª ed.). Estados Unidos: Artmed.
- De la Herrán, A. (2005). Reflejo de los paradigmas consensuados en el conocimiento pedagógico. En A. De la Herrán, E. Hashimoto, & E. Machado, *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (págs. 35-77). Madrid: Dilex.
- De la Herrán, A., Hashimoto, E., & Machado, E. (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex.
- De Zubiría, J. (2011). *Los modelos Pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, A. (2019). Análisis de la filosofía, pedagogía y epistemología: Hacia la horizontalidad en la relación docente-estudiante. *Revista Oratores*(10), s/p.
- Díaz, C., & Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54.

- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo (Una interpretación constructivista)*. México: Mc Graw-Hil.
- Downes, S. (2022). *Conectivismo*. Recuperado el 3 de julio de 2023, de [https://issuu.com/i\\_esay/docs/revistadi\\_ok/s/16729640](https://issuu.com/i_esay/docs/revistadi_ok/s/16729640)
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). *Conductismo, cognitivismo, constructivismo: Comparación de características críticas desde una perspectiva de diseño instruccional*. Recuperado el 30 de junio de 2023, de <https://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>
- Fendiwick, T. (2001). *Tides of change. New themes and questions in workplace learning*. En T. Tara Fenwick (Ed.), *Socio-cultural perspectives on learning through work* (págs. 17-3.).
- Fernández, E. (2016). *Aprendizaje constructivista para el análisis de estructuras mediante el uso de un entorno virtual*. *Revista Tecnocientífica URU*, 9, 41-50.
- Fisher, C. ((s,f)). *Docente como administrador de red*. Recuperado el 2 de julio de 2023, de [http://remoteaccess.typepad.com/remote\\_access/files/teacher\\_as\\_network\\_admin.pdf](http://remoteaccess.typepad.com/remote_access/files/teacher_as_network_admin.pdf)
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Floridi, L. (2008). *Glossary of term for the digital era*. University of Hertfordshire & University of Oxford. Recuperado el 27 de Junio de 2023, de Disponible en: <http://www.philosophyofinformation.net/glossary.htm>
- Foulquié, P. (1976). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Ediciones Oikos-Tau,S.A.
- Fraga, E. (2021). *La teoría crítica del discurso como herramienta metodológica para la investigación en teoría socia*. *Cuestiones de Sociología*(23), e107.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XX.
- Freire, P. (1980). *Educación y acción cultural*. Madrid: Zero Zyx.
- Giesbrech, N. (2007). *Connectivism: Teaching and learning*. Recuperado el 27 de junio de 2023, de from [http://design.test.olt.ubc.ca/Connectivism:\\_Teaching\\_and\\_Learning](http://design.test.olt.ubc.ca/Connectivism:_Teaching_and_Learning)

- Gil, J., & Morales, M. (2018). Las teorías psicológicas del aprendizaje. Sus implicaciones pedagógicas. *Rev Metrop. de Ciencias Aplicadas*, 1(3), 126-131. Recuperado de <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gómez, J., Monroy, L., & Bonilla, C. (2019). Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. *Entramado*, 15(1), 164-189.
- González, A., Rodríguez, A., & Hernández, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539.
- González, G., Sánchez, M., & Olmedo, E. (2015). Las estrategias cognitivas desde el enfoque sociocultural para la mejora de la calidad educativa. n. 4 –. *EDUSK. Revista monográfica de educación skepsis.org*,(4), 99-124.
- Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.
- Gredler, M. (2005). *Aprendizaje e instrucción: de la teoría a la práctica* (5.<sup>a</sup> ed.). Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson Education.
- Grijalba, J., Mendoza, J., & Beltrán, H. (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 64-72.
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: Conceptos, ideas y posibles limitaciones. *Revista educación y tecnología*, 1, 111-122.
- Habermas, J. (1981). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hernández, G. (1997). *Caracterización del paradigma sociocultural*. México: LCE- OEA.
- Hernández, G. (2000). *Paradigmas en psicología de la educación*. México : Paidós.
- Hernández, G. (2005). *La comprensión y la composición del discurso escrito*. México: Perfiles Educativos.

- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Rev. Universidad y sociedad del conocimiento*, 5(2), 26-35. Recuperado: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v5i2.335>.
- Hilario, Y. (2015). Una evaluación epistemológica de la psicología como ciencia. *Horizonte de la ciencia*, 5(8), 47-54.
- Jonassen, D. (2000). Diseño de entornos de aprendizaje constructivistas. En C. Reigeluth (Ed.), *Teorías y modelos de diseño instruccional: un nuevo paradigma de la teoría instruccional*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Labarrere, A. (2016). Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 45-56.
- Labra, O. (2016). Positivismo y constructivismo: Un análisis para la investigación social. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, 7, 12-21.
- Leal, E. (2020). La pedagogía crítica en la transformación del entramado educativo. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1(1), 103-118.
- Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. 1era. edición. Cuenca- Ecuador: Editorial Universitaria Católica (Edúnica).
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista Tecnología en Marcha*, 18(1), 8-17.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604.
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11.
- Maldonado, G. (s.f.). *Paradigmas del aprendizaje*. Bogotá Colombia: Universidad de La Salle. Recuperado el 25 de junio de 2023, de <https://www.monografias.com/trabajos108/paradigmas-aprendizaje-gonzalo-maldonado-osorio/paradigmas-aprendizaje-gonzalo-maldonado-osorio>

- Martín, G., Martínez, R., Martín, M., Nieto, M., & Núñez, S. (2017). Acerca de aprendizaje a las teorías del aprendizaje en la educación superior. *Unidades episteme*, 4(1), 48-60.
- Martínez, J. (1996). Poder y conciencia. *Cuadernos de pedagogía*(253), 78-84.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 16-36.
- Mashburn, A., Justice, L., Downer, J., & Pianta, R. (2009). Efectos de los compañeros en el rendimiento lingüístico de los niños durante el preescolar. *Desarrollo infantil*, 80(3), 686-702. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01291.x>.
- Maturana, H., & Varela, F. (2011). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano* (19 ed.). Santiago de Chile: Universitaria.
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Aique.
- Merrian, S., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2006). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3ra ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*(23), 33-42.
- Mora, D. (2009). Pedagogía y didáctica crítica para una educación liberadora. *Integra Educativa*, 2(1), 25-60.
- Moreira, M. (2005). *Aprendizaje significativo crítico*. Porto Alegre, Brasil: do Autor.
- Niemeyer, R., & Mahoney, M. (1998 ). *Constructivismo en psicoterapia* . Barcelona: Paidós.
- OREALC / UNESCO. (2011). Educación de calidad en la era digital. Una oportunidad de cooperación para UNESCO en América Latina y el Caribe. Recuperado el 2 de julio de 2023, de <https://www.un.org/en/ecosoc/newfunct/pdf/4.desafios.para.la.educacion.en.la.era.digital.pdf>
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*(31), 26-33.
- Patiño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. . *Educación y Educadores*, 10(1), 53-60.

- Patterson, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En M. Moacir, V. Gómez, & J. Mafra, Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía (págs. 107-112). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Peredo, R. (2019). Orientaciones epistemológicas vigotskianas para el abordaje psicoeducativo del desarrollo cognitivo infantil. *Revista de Psicología*(21), 89-105.
- Pérez, L., Miguelena, R., & Diallo, A. (2016). La efectividad de la formación en ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Campus Virtuales*, 5(2), 10-17.
- Piaget, J. (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona: Ariel.
- Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa, las funciones sociales del intelectual. España : Mondadori.
- Pozo, J. (2016). La psicología cognitiva y la educación científica . *Investigações em ensino de ciências* , 1(2), 110-131.
- Ramírez, E. (2009). La investigación educativa. *Comunicación cultura y política*, 1(1), 11 - 14.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*(2), 108-119.
- Real Academia Española (RAE). (2022). Diccionario de la lengua española. Recuperado el 19 de junio de 2023, de <https://dle.rae.es/teor%C3%ADa>
- Restrepo, A. (2000). Estrategias para la intervención pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Colombia: Huellas.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, and podcasts, and other powerful web tools for classroom*. California : Corwin Press.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Rocha, L. (1998). Selected Self-Organization and the Semiotics of Evolutionary Systems. Recuperado el 27 de junio de 2023, de <http://informatics.indiana.edu/rocha/ises.html>.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. España: La Muralla.

- Rojas, A. (2017). La didáctica crítica, crítica a la crítica educación bancaria. *Integra Educativa*, 2(1), 93-108.
- Rojas, D., Rojas, C., & Fernández, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 55-63.
- Salazar, M. (2006). Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias. *Revista Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 11(2), 139-157.
- Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades investigativas en educación*, 5(2), 1-18.
- Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Rev. Elect. Investigación Educativa*, 4(1), 129-159. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15504108.pdf>.
- Sarmiento, M. (2004). La enseñanza de las matemáticas y las Ntic. Una estrategia de formación permanente. Tesis Doctoral, Universitat Rovira i Virgili, Departament de Pedagogia, Tarrogonia.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (Sexta ed.). México: Pearson Educación.
- Seely, J. (2006). El aprendizaje en la era digital (siglo XXI). Ponencia presentada en la Conferencia Ohio Digital Commons for Education (ODCE). Recuperado el 2 de julio de 2023, de <http://www.olin.org/conferences/ODCE2006/papers/jsb-2006ODCE.pdf>
- Siemens, G. (2003). *Ecología del aprendizaje, comunidades y redes: Ampliando el aula*. Recuperado el 2 de julio de 2023, de [http://www.elearnspace.org/Articles/learning\\_communities.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm)
- Siemens, G. (12 de Diciembre de 2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado el 20 de junio de 2023, de [https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/\\_media/cursos/tic/s1x1/modul\\_3/connectivismo.pdf](https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/connectivismo.pdf)
- Siemens, G. (2005). *Diseñar ecosistemas versus diseñar aprendizajes*. Recuperado el 2 de Julio de 2023, de <http://connectivism.ca/blog/ecosystem>

- Siemens, G. (2006). Conectivismo: learning and knowledge today. Recuperado el 27 de junio de 2023, de <http://www.educationau.edu.au/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/globalsummit>
- Siemens, G. (2006). Constructivismo vs. Conectivismo. Recuperado el 2 de julio de 2023, de [http://www.connectivism.ca/blog/2006/06/constructivism\\_vs\\_connectivism.html](http://www.connectivism.ca/blog/2006/06/constructivism_vs_connectivism.html)
- Siemens, G. (2007). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado el 1 de julio de 2023, de [https://ateneu.xtec.cat/wiki-form/wikiexport/\\_media/cursos/tic/s1x1/modul\\_3/conectivismo.pdf](https://ateneu.xtec.cat/wiki-form/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf)
- Siemens, G. (2007). Diseño y elección. Recuperado el 2 de julio de 2023, de [http://www.connectivism.ca/blog/2007/01/design\\_and\\_choice.html](http://www.connectivism.ca/blog/2007/01/design_and_choice.html)
- Sierra, C., Morales, J., & Barrios, R. (2014). Mapas conceptuales como estrategia de enseñanza-aprendizaje en las ciencias ambientales. *Itinerario educativo*, 28(64), 163-176.
- Silva, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad*, 14(1), 109-121.
- Sobrinó, Á. (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. *Propuesta Educativa Número 42*, 12, 39-48.
- Spencer, B. (2004). On-Line adult learning. En G. Foley (Ed.), *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era* (págs. 182-200). Berkshire : Open University Press.
- Suppes, P. (1974). The place of theory in educational research . *Educational Researcher*, 3(6), 3-10.
- Taba, H. (1967). *Teacher handbook for elementary social studies*. Palo Alto, CA.: Addison-Wesley.
- Tarpy, R. (2000 ). *Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas* . Madrid : Mc Graw Hill.
- Torrenteras, J. (2015). Las teorías de aprendizaje y la formación de herramientas técnicas. *Revista de Educación a Distancia*, 34, 25-31.
- Trujillo, L. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.
- UNESCO / MEE. (2019). *Redes de Aprendizaje*. Recuperado el 2 de julio de 2023, de <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3012/redes-aprendizaje>

- Vaill, P. (1996). *Learning as a Way of Being: Strategies for Survival in a World of Permanent White Water*. San Francisco: Jossey-Blass Inc.
- Valenzuela, L., Candia, C., & Carrasco, R. (2022). Gestión académica del enfoque socio crítico en la Educación Superior. *LATAM*, 3(2), doi: <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.163>.
- Vargas, J. (2010). El paradigma socio cognitivo como base del cambio en la cultura pedagógica: análisis de una experiencia de intervención regional. Memoria para optar al Grado de Doctor , Universidad Complutense de Madrid. , Facultad de Educación Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Vásquez, E., & León, R. (2013). *Educación y modelos pedagógicos*. Tunja: Secretaría de Educación de Boyacá.
- Vega, E. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín Redipe*, 7(9), 56-62.
- Vera, A., & Jara, P. (2018). El paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente. 24.
- Verhagen, P. (2006). *Connectivism: a new learning theory?* Recuperado el 29 de junio de 2023, de <https://jorivas.files.wordpress.com/2009/11/connectivismnewtheory.pdf>
- Villalobos, E. (2002). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- Viveros, S., & Sánchez, L. (2019). El modelo pedagógico sociocrítico y las prácticas pedagógicas. *Revista Varela*, 19(54), 327-341.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Constructivismo radical: Una forma de conocer y aprender*. Londres, Reino Unido: Falmer Press.
- Von Glasersfeld, E. (1996). Aspectos del constructivismo radical. En M. Pakman (Ed.), *Construcciones de la experiencia humana* (Vol. 1). Barcelona; España: Gedisa.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1991). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnico.
- Vygotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica: un curso breve*. Aique Grupo Editor.

Williams, M. (2008). Conectivismo. Recuperado el 1 de julio de 2023, de [http://  
design.test.olt.ubc.ca/Connectivism](http://design.test.olt.ubc.ca/Connectivism)

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

## TOMO V



Publicado en Ecuador  
Agosto 2023

Edición realizada desde el mes de febrero del 2023 hasta  
Julio del año 2023, en los talleres Editoriales de MAWIL  
publicaciones impresas y digitales de la ciudad de Quito.

Quito – Ecuador

Tiraje 50, Ejemplares, A5, 4 colores; Offset MBO  
Tipografía: Helvetica LT Std; Bebas Neue; Times New Roman.  
Portada: Collage de figuras representadas y citadas en el libro.

# Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

## TOMO V

### *Autores Investigadores*

Soraya Del Pilar Carranco Madrid  
 Maxwell Ovildo Rodríguez Ortiz  
 Maribel Jessenia Coello Almagro  
 Oswaldo Rafael Borja Ramos  
 Mirian Violeta Galeas Guamán  
 Johanna Griselda Ramírez Pinargote  
 Fernando Vinicio Armas Vega  
 Jaime Alfredo Troya Chasi  
 Luz María Delgado Medina  
 Luis Humberto Arias Muñoz

ISBN: 978-9942-622-62-4



Usted es libre de:

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.

**Adaptar** — remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente.

