

UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA

“Nuevos tiempos, Nuevas ideas”

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
OFICINA DE GRADOS Y TÍTULOS
PROGRAMA DE SUFICIENCIA PROFESIONAL**



TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL

PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD DE
MATEMÁTICA Y FÍSICA

TÍTULO:

**“LAS TEORÍAS COGNITIVAS Y SOCIALES EN LA SESIÓN
DE APRENDIZAJE”.**

PRESENTADO POR:

ARECHE CALLE, CARMEN ROSA

LIMA – PERÚ

2017

Dedicatoria

A Dios quien es mi guía y fortaleza, a mis queridos padres cuyas enseñanzas son una fuente de motivación e inspiración, y a mi amado esposo por creer en mí y ser un apoyo constante para que continúe con perseverancia y cumpla con mis ideales.

ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA	
ÍNDICE	
PRESENTACIÓN	
CAPÍTULO I: TEORÍAS COGNITIVAS Y SOCIALES DEL APRENDIZAJE	
1.1. Teorías	1
1.1.1 Definición	1
1.1.2 Clases de teorías	2
1.1.3 Utilidad de las teorías	4
1.1.4 Tipos de teorías	6
1.1.5 Las teorías en educación	7
1.1.5.1 Definición	8
1.1.5.2 Fundamentos:	9
- Epistemológicos.	
- Lógicos.	
- Sociológicos	
- Metafísicos.	
1.1.6 Teorías educativas	20
1.1.6.1 Epistemología genética (J. Piaget)	20
1.1.6.2 Teoría del aprendizaje conceptual y por Descubrimiento (J. Bruner)	22

	IV
1.1.6.3 El aprendizaje significativo (Ausubel)	27
1.1.7 Teorías sociales en educación	31
1.1.7.1 Teoría social de A. Bandura	31
1.1.7.2 Teoría social de Rotter	39
1.1.8 Enfoque histórico cultural de Vigotsky	46
1.2 Organizador del conocimiento	50
CAPÍTULO II: SESIÓN DE APRENDIZAJE	
2.1. Definición de Sesión de Aprendizaje	53
2.2. Características de las sesiones de aprendizaje	53
2.3. Planificación de una sesión de aprendizaje	54
2.4. Elementos de la sesión de aprendizaje	55
2.5. Partes de la sesión de aprendizaje	56
2.6. Procesos pedagógicos de la sesión de aprendizaje	56
2.7. La evaluación en la sesión de aprendizaje	58
2.8. Organizador del conocimiento	59
CAPÍTULO III: ANTECEDENTES	
3.1. Investigaciones internacionales y nacionales	60
3.2. Análisis crítico de las investigaciones	61
3.3. Organizador del conocimiento	62
CONCLUSIONES	64
SUGERENCIAS	65

FUENTES DE INFORMACIÓN

V

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

66

PÁGINAS WEB DE CONSULTA

ANEXOS

RESUMEN

A través de la investigación se ofrece una selección de contenidos relacionados con los conceptos de teorías cognitivas y sociales que, constituyen el cuerpo de conocimientos que fundamentan el trabajo docente en aula.

En este contexto, los aspectos psicológicos se centran lo cognoscitivo para conseguir los aprendizajes, esto es, se interesa por los aspectos que subyacen en el sujeto que aprende. Desde el aspecto social, el estudiante se desarrolla en sociedad y de ella toma aquellos que realmente contribuye a la adquisición de sus aprendizajes. Con seguridad, ambas teorías se complementan pues constituyen dos aspectos inseparables de una misma realidad: el estudiante que perteneciendo y desenvolviéndose en sociedad genera una nueva realidad que es de naturaleza psicológica: el aprendizaje.

En la investigación se define los conceptos de teoría de manera general y desde el punto de vista de su aplicación en educación. Para el efecto se define y se describe los fundamentos epistemológicos, lógicos, sociológicos y metafísicos que nos permiten precisar su naturaleza su importancia en educación

Se ofrece una visión panorámica de las principales teorías aplicadas en educación: Epistemología genética (Piaget), Teoría del aprendizaje conceptual y por Descubrimiento (Bruner), el aprendizaje significativo (Ausubel), las teorías sociales en educación (Bandura, Rotter), enfoque histórico cultural (Vygotsky).

La aplicación pedagógica se concreta en la sesión de aprendizaje, sus características, planificación, sus elementos y evaluación. En ella se aplican los contenidos curriculares y las estrategias fundamentadas en las teorías que sustentan el currículo, por tanto, los docentes deben interiorizar cada uno de ellos en su práctica pedagógica para lograr el hombre que la sociedad necesita.

Palabras claves: Teorías, teorías cognitivas, teorías sociales, teorías de aprendizaje, sesión de aprendizaje.

PRESENTACIÓN

La investigación *Las teorías cognitivas y sociales en la sesión de aprendizaje* constituye un aporte a través del cual, se brinda una selección de contenidos relacionados con los conceptos de teorías cognitivas y sociales que, a lo largo de los años han ido constituyendo un cuerpo de conocimientos a los cuales han acudido los docentes para fundamentar, su trabajo en aula y diseñado sus sesiones de aprendizaje para conseguir que los estudiantes obtengan sus aprendizajes.

Como podrá apreciarse, con dos enfoques sobre el tema: el psicológico que centra su interés en los aspectos cognoscitivos para conseguir los aprendizajes, esto es, se interesa por los aspectos que subyacen en el sujeto que aprende. En cambio, el aspecto social, presenta al estudiante como un elemento que se desarrolla en sociedad y de ella toma aquellos que realmente contribuye a la adquisición de sus aprendizajes. Con seguridad, ambas teorías se complementan pues constituyen dos aspectos inseparables de una misma realidad: el estudiante que perteneciendo y desenvolviéndose en sociedad genera una nueva realidad que es de naturaleza psicológica: el aprendizaje.

Los capítulos a través de los cuales se desarrolla los contenidos enfocan, el concepto de teorías, luego los enfoques cognoscitivos y sociales que tratan de explicar la naturaleza y alcances del aprendizaje.

Las conclusiones sintetizan los principales aspectos tratados en la investigación. En tanto, las recomendaciones constituyen aportes del investigador para aplicar los aspectos teóricos tratados en el trabajo.

CAPÍTULO I

TEORÍAS COGNITIVAS Y SOCIALES DEL APRENDIZAJE

1.1 Teorías

1.1.1 Definición

La palabra **teoría** tiene su origen en el vocablo de origen griego **theorein** (“**observar**”). Este término solía emplearse para hacer mención a la visualización de una obra de teatro, lo que puede explicar porque, en la actualidad, la noción de teoría permite hacer referencia a un asunto provisional o que no es cien por ciento real.

La evolución histórica del vocablo permitió dotarlo de un sentido más intelectual y comenzó entonces a aplicarse a la **capacidad para comprender la realidad** por fuera de las vivencias sensibles, a partir de la asimilación de estas experiencias y su descripción por medio del lenguaje.

En la actualidad, una teoría se entiende como un sistema lógico que se establece a partir de observaciones, axiomas y postulados, y persigue el propósito de afirmar bajo qué condiciones se llevarán a cabo ciertos supuestos. Para esto, se toma como punto de

referencia una explicación del medio idóneo para que las predicciones puedan ser desarrolladas. En base a estas teorías, es posible deducir o postular otros hechos mediante ciertas reglas y razonamientos.

Kerlinger (1975) define la teoría como " Un conjunto de construcciones hipotéticas (conceptos), definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que ofrecen un punto de vista sistemático de los fenómenos, al especificar las relaciones existentes entre variables, con objeto de explicar y predecir los fenómenos".

Black y Champion (1976) la definen como un conjunto de proposiciones relacionadas sistemáticamente que especifican relaciones causales entre variables.

Kantor (1978) se refiere a las teorías y leyes como formulaciones preposicionales que interrelacionan los factores en uno o más campos de eventos. A estas proposiciones interrelacionales se les llama interpretaciones y explicaciones; representan los resultados últimos de la empresa investigativa e implican la estructuración de productos progresivamente más abstractos.

Moore (1980) la define como un instrumento para la explicación y predicción razonado.

Bunge (1981) menciona que "Un conjunto de hipótesis científicas es una teoría

científica si y sólo si refiere a un determinado tema factual y cada miembro del conjunto es o bien un supuesto inicial (axioma, supuesto subsidiario o dato) o bien una consecuencia lógica de uno o más supuestos iniciales"

Stanovich (1992) la define como un conjunto de conceptos interrelacionados que se usan para explicar un cuerpo de datos y para realizar predicciones sobre los resultados de experimentos futuros.

1.1.2 Clases de teorías

Existen dos clases de ideas que pueden desarrollarse hasta lograr establecer una teoría:

- a) Las **conjeturas** (suposiciones que no cuentan con el respaldo de las observaciones)
- b) Las **hipótesis** (que sí se apoyan en múltiples observaciones). Estas ideas, dicen los expertos, pueden ser falsas, razón por la cual no evolucionan y no llegan a desembocar en una teoría.

Según la definición que se hace científicamente sobre esta palabra, una teoría es un conjunto de conceptos, proposiciones y definiciones que se encuentran relacionadas entre sí y que son recogidas desde un punto de vista sistemático de fenómenos con el objetivo de explicar o poder predecir un determinado fenómeno.

1.1.3 Utilidad de las teorías

Sirve para explicar la realidad (por qué, cómo, cuándo ocurre el fenómeno que se estudia), para ordenarla en una serie de conceptos e ideas; es el fin definitivo de cualquier investigación científica.

Primero la teoría debe **presentarse**, luego **explicar** por qué es necesario analizar el fenómeno y por último **explayar sus ideas** de forma clara y concisa. Puede analizarse un fenómeno complejo que guarde en su esencia otros fenómenos puntuales, por ej: la **teoría de la relatividad** puede explicarse en grandes rasgos o hacerlo de forma descriptiva en cada uno de los fenómenos que la forman. Cabe señalar que es común que para explicar o predecir cualquier fenómeno de la realidad sea necesario analizar detenidamente varias teorías que se interceptan, para poder encontrar las diferentes características del fenómeno y revisar cada uno de sus aspectos adecuadamente.

El término también puede hacer referencia a las ideas que alguien tiene acerca de una determinada cosa, o al conjunto de **conocimientos o razonamientos** que se hayan realizado sobre un asunto, los cuales no han sido llevados a procedimientos empíricos para probar su veracidad. Erróneamente también se habla de teoría al referirse a los conceptos que algún autor tiene sobre determinado tema, sin embargo en tal caso se confunde teoría con datos pertenecientes al estudio de la historia de las ideas.

Una teoría científica sirve para decirnos que ocurre, es descriptiva y explicativa.

Según Bunge (1981) la teoría sirve para:

- a. Sistematizar el conocimiento. Estableciendo relaciones lógicas entre entidades antes inconexas.
- b. Explicar los hechos por medio de hipótesis que impliquen las proposiciones que expresan dichos hechos.
- c. Incrementar el conocimiento derivando nuevas proposiciones de las premisas.
- d. Reforzar la contrastabilidad de las hipótesis sometiéndolas al control de las demás hipótesis del sistema.
- e. Orientar la investigación mediante el planteamiento o la reformulación de problemas científicos, mediante sugerencias sobre la recolección de datos o inspirando nuevas líneas de investigación.
- f. Ofrecer un mapa de un sector de la realidad.

Según Hernández y cols. (1991) la teoría sirve para:

- a. Explicar, decir cómo, cuándo y por qué ocurre un fenómeno.
- b. Sistematizar y dar orden al conocimiento de un fenómeno o una realidad.
- c. Predecir, hacer inferencias a futuro sobre cómo se va a manifestar o ocurrir un fenómeno dadas ciertas condiciones

De lo expuesto podemos concluir que las teorías nos proporcionan la explicación general de las observaciones científicas realizadas, explican y predicen comportamientos. Una teoría nunca puede establecerse más allá de toda duda, sino que puede ser objeto de modificaciones. En ocasiones tienen que ser desechadas, si durante la prueba no se valida, otras veces pueden tener validez por mucho tiempo y de pronto perderla.

1.1.4 Tipos de teorías

- **Teoría científica:**

Es un intento de dar una explicación general de algo que sucede en el mundo, trata de dar cuenta de un conjunto de hipótesis o leyes de la naturaleza subsumiéndolas en una explicación más general.

- **Teoría explicativa:**

Las teorías científicas son teorías explicativas en el sentido de que tratan de establecer leyes de la naturaleza que permitan explicar lo que sucede o puede suceder

Silva y Aragón (1998) proponen cambiar el paradigma secuencial de creación, desarrollo, consolidación y comprobación de teorías explicativas de los fenómenos por uno donde primero se den respuestas a problemas socialmente relevantes y sólo después se empieza a crear, desarrollar y comprobar teorías que expliquen dichos hechos científicos. En otras palabras el objetivo no es sólo la

explicación de la naturaleza sino su transformación a través de la unión de la teoría con la técnica

- **Teoría práctica:**

Una teoría práctica se preocupa por establecer una recomendación sobre una acción y de cómo llevarla a cabo.

- **Teoría limitada:**

Una teoría limitada es la que proporciona una prescripción concreta sobre un aspecto específico.

- **Teoría general:**

Una teoría general es la que proporciona recomendaciones para producir un tipo de persona o un tipo de sociedad. Hace referencia a lo que se debe de enseñar y a los fines de la educación.

Para nuestro propósito fundamental y ya con la información previa podemos integrarla y definir la concepción de una teoría educativa.

1.1.5 Las teorías en educación

1.1.5.1 Definición

Las teorías en educación son aquellas que tratan de establecer recomendaciones sobre lo que se tiene que hacer. Es un conjunto de principios,

consejos y recomendaciones interconectados y orientados a influir en las actividades que se lleven a cabo dentro del campo educativo. Es una prescripción sobre los medios para llegar a un fin. Establece los principios, consejos y recomendaciones para influir en actividades de aprendizaje y enseñanza.

La teoría educativa puede ser limitada o general, dependiendo del tipo de prescripciones que formule, por ejemplo, será limitada si la prescripción es de tipo pedagógico sobre la forma más efectiva de enseñar, ya que se limita a un objetivo técnico, por otro lado será general en la medida que sus recomendaciones sean sobre la forma de producir una persona educada o una sociedad ideal.

1.1.5.2 Utilidad de la teoría educativa

- Guiar la práctica educativa, es prescriptiva o recomendatoria, nos dice que tenemos que hacer para conseguir las competencias y capacidades en cada una de las áreas que conforman el currículo.
- Fundamentar un sistema educativo como la columna vertebral de una sociedad.
- Orientar las prácticas reales del maestro en el salón de clases.
- Fundamentar políticas sociales para el desarrollo económico de un país.
- Justificar el uso de ciertos medios educativos.

- Establecer un puente entre la práctica educativa y la investigación, también como herramienta para organizar y convertir los hallazgos en recomendaciones para la docencia (Suppes, 1974).
- Proporcionar nuevas formas de pensar sobre los problemas educativos.
- Desarrollar y utilizar herramientas que permitan crear soluciones a problemas educativos y para predecir que va a funcionar en situaciones nuevas.

1.1.5.3 Fundamentos de las teorías educacionales:

- **Epistemológicos.**

Desde el punto de vista epistemológico, las teorías interrogan permanentemente por el conocimiento, se enseña, de qué manera se enseña. Asimismo, suele referirse a aquellas regularidades mediante las cuales transcurre el proceso de conocimiento, ya sea de la realidad en la conciencia del hombre, o de los currículos o contenidos temáticos programados, aspectos que en todo momento están presentes y actuantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como componentes y fundamentos epistemológicos adicionales se menciona:

- a) Lo sensorial y lo racional en la formación de conocimientos, habilidades y valores.
- b) Lo empírico y lo teórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- c) La verdad en la educación.
- d) La interrelación ciencia-docencia.

De esta forma, la perspectiva la fundamentación epistemológica considera que la educación debe procurar un conocimiento con base ética y verdadera, donde la veracidad del proceso de enseñanza - aprendizaje debe fundamentarse en la diversidad de aspectos y momentos de la verdad; la importancia de la toma en consideración y del empleo de la práctica en su dimensión absoluta y relativa durante el proceso educativo; así como que la calidad de la enseñanza por parte del maestro y del aprendizaje por parte del alumno se vincula estrechamente con la comprensión y el empleo consciente de la verdad, entre otros aspectos.

- **Lógicos.**

Toda teoría general de la educación contiene un cierto número de teorías que, al margen de que sean limitadas o generales, lo que las caracteriza es su estructura lógica. En este sentido cualquier teoría práctica implica un conjunto de supuestos y conjeturas que son la base de su argumento. Del mismo modo, toda teoría general está compuesta de suposiciones generales, por ejemplo el compromiso con un valor, una finalidad considerada como valiosa, una noción general de hombre educado un tipo de sociedad, etcétera.

Las teorías también contienen supuestos lógicos acerca del material con el que se trabaja, la naturaleza de los alumnos, la naturaleza del conocimiento y las habilidades así como la efectividad de diferentes métodos pedagógicos.

Este tipo de problemáticas, implícitas en las teorías educativas, no solo se incluyen como una reflexión más, sino que el ejercicio de reflexión necesariamente se desarrolla desde una perspectiva lógica que integre la congruencia y coherencia de los distintos tópicos sujetos de reflexión. Asimismo la reflexión teórica se somete a tratamientos lógicos con el objeto de verificar la consistencia interna, por ejemplo no es lógico promover un sujeto educado de manera autónoma y crítica, con métodos pedagógicos restrictivos; una condición así, deriva en una teoría inconsistente lógicamente. Por otra parte, toda teoría deberá proporcionar por lo menos una acepción de los conceptos que propone, si por ejemplo habla de “un hombre educado” deberá proporcionar una especie de definición de lo que se entiende, al interior de esta teoría como “hombre educado”. Ahora bien, dicha definición será desde una serie de parámetros – propios de la teoría-, y criterios normativos.

Lo trascendente en este punto es que, precisamente es el carácter normativo el que proporciona el punto de partida lógico de la teoría general, el compromiso de generar algo de valor o de definir un tipo deseable de individuo. Desde otra perspectiva, los fundamentos lógicos de la actividad educativa, permiten

delimitar aquellas leyes y formas mediante las cuales opera y se estructura el pensamiento humano a lo largo del proceso docente.

Entre los mismos pueden destacarse:

- La naturaleza categorial del pensamiento y su modelación consiente.
- El ascenso de lo abstracto a lo concreto en la organización, argumentación y exposición pedagógica.
- Lo histórico y lo lógico en la actividad docente.

La formación de la capacidad de demostración.

- Las formas lógicas de estructuración del saber científico y la educación investigativa.

La importancia de tal tipo de fundamento lógico de la educación puede apreciarse claramente por ejemplo mediante la significación de la demostración, entendida como la capacidad de asumir conscientemente una posición, explicación o actitud, sobre la base de comprender y argumentar consecuentemente la misma.

A partir de ello emerge toda la trascendencia de reconocer y llevar a la práctica la exigencia de que la enseñanza debe atender, más que a la descripción y la transmisión acrítica de información, a la demostración teórica y práctica de los contenidos.

- **Sociológicos**

La sociología es una disciplina que en términos generales, estudia la constitución y desarrollo de los diversos grupos sociales.

Así las teorías educativas, tienen también un soporte en el discurso sociológico, en relación a la sociedad o cultura particular o general sobre las que se teoriza o sobre las que se pretende aplicar la teoría educativa en cuestión.

Las diversas sociedades y culturas, de antemano sabemos que no son en absoluto estáticas, es decir las sociedades son entidades vivas, en permanente transformación y movimiento; asimismo, las diversas sociedades y culturas tienen un movimiento en relación al momento histórico en que se producen.

Ahora bien, una manera de dar contenido sustancial a una meta teórica de la educación, es colocándola en un contexto social, político o religioso, manifestaciones que dicho sea de paso son al mismo tiempo objeto de estudio sociológico. La meta formal demanda simplemente un hombre educado, pero el contenido de este término variara de acuerdo con el tiempo, el lugar y la cultura en las que ha de alcanzarse dicha meta.

Platón tenía una definición y conceptualización de lo que consideraba un hombre educado y sería aquel “conocedor de la verdadera realidad por su

comprensión de las formas y es capaz, a la vez que desea, de actuar como guardián y conductor del Estado.” En nuestros días, es decir en nuestro contexto social, político, religioso e histórico, un hombre educado significa otra cosa, pero al mismo tiempo, incluso en un mismo tiempo histórico, lo que en una región o país en particular significa ser un hombre educado, no significa lo mismo en alguna otra región o país del mundo por ejemplo. Ahora bien, desde otra perspectiva, los fundamentos sociológicos de la actividad educativa se encuentran referidos en el plano filosófico a aquellos presupuestos más generales que enmarcan a lo educativo como un fenómeno humano y social, en tanto actividad direccionada a fundamentar y potenciar la esencia del hombre y la correspondencia con su existencia, a lo cual contribuye decididamente la educación. Así, en un primer orden encontraríamos como fundamentos sociológicos, aquellos que se refieren a los fines de la educación y la sociedad, es decir a los propósitos educativos y sociales.

- **Metafísicos.**

De principio, la noción de metafísica, a lo largo de la historia ha venido modificando sustancialmente su significado. Así, se ha señalado que la metafísica es una parte fundamental de la filosofía que trata el estudio del Ser cuanto tal así como de sus propiedades, principios, causas y fundamentos de su existencia.

Asimismo, la metafísica aborda los problemas centrales y más profundos de la filosofía, tales como los fundamentos (es decir, presupuestos, causas y “primeros principios”) las estructuras más generales (leyes y principios), el sentido y la finalidad de la realidad toda y de todo ser. Y habrá que agregar que el principio básico de la metafísica se sustenta en la no contradicción, razonamiento que establece que es imposible que algo sea y no sea, simultáneamente, en el mismo sentido y en el mismo sujeto.

El campo de trabajo de la metafísica comprende los aspectos de la realidad que no se pueden investigar empíricamente, es decir, aquellos que son inaccesibles a la investigación científica. En este sentido, también la metafísica comprende dos grandes ramas, la 1ª es la ontología que es el estudio del Ser y su esencia, y la 2ª es la teología que es el estudio de Dios y su esencia. Por tanto la metafísica es el estudio de una rama de la filosofía que trata lo relativo al Ser y Dios en su forma abstracta, no física.

Como podemos ver hasta el momento, el campo de la metafísica es sumamente amplio y complejo, dar cuenta de todas sus implicaciones, rebasa con mucho el propósito tanto de la materia como de esta unidad en particular, es por ello, que en esta materia daremos cuenta del fundamento metafísico de la educación respecto a la noción de sujeto, las metas y propósitos de la teoría educativa, así como los modelos de éstas en relación a lo natural y orgánico.

De este modo empezamos por señalar que el acto educativo, desde la metafísica se define como la búsqueda para el hombre del estado de virtud, que es la ejecución de hábitos operativos que perfeccionen la naturaleza. Sin embargo a este modo de conceptualizar el acto educativo, habrá que interrogar a qué hombre nos referimos, de qué sujeto hablamos, a qué se refiere la ejecución de hábitos, a qué responde el perfeccionamiento de la naturaleza.

Como primera aproximación, es importante señalar que una teoría general de la educación, empieza regular y lógicamente con los supuestos acerca de una finalidad y para que esta finalidad se realice, se recomiendan procedimientos pedagógicos. De este modo digamos que toda teoría en general y toda teoría educativa en lo particular contienen en su formulación una meta y un propósito.

La meta teórica se refiere al objetivo particular que queremos lograr y el propósito responde al “para qué” de dicho objetivo. En otros términos, podríamos ejemplificar del siguiente modo: un profesor tiene la meta de que un alumno de primaria aprenda a leer; y ¿para qué queremos que un niño aprenda a leer?, es decir ¿cuál es el propósito de que un niño lea? En una condición así, diríamos entonces que la meta es que aprenda a leer y el propósito es para que acceda al siguiente grado, para que sea un hombre educado, para que esta persona produzca conocimiento, para que sea un sujeto en este sentido cultivado, para que coadyuve al progreso nacional etcétera. Como vemos una meta al mismo tiempo implica uno o los más diversos propósitos.

Asimismo entre la finalidad y los procedimientos, deberán existir algunos supuestos sobre la persona o sujeto a ser educado. En otros términos, deberá asumirse que la naturaleza humana es a tal punto maleable que lo adquirido por el alumno tiene efectos perdurables en su comportamiento ulterior. No tendría caso enseñar a los niños si la enseñanza no produjera una diferencia entre ellos.

En este sentido es factible preguntarnos ¿a qué niño nos referimos?, ¿de qué sujeto hablamos? ¿Cuál es su naturaleza?.

Como un fundamento metafísico entonces estaríamos hablando de la naturaleza del sujeto. En este sentido, en el pasado los supuestos acerca de la naturaleza de los niños se derivaron, supuestamente, de puntos de vista metafísicos o religiosos; rara vez se basaban en un examen de los hombres o de los niños. En ocasiones, desde un punto de vista radicalmente religioso, se asumió que la naturaleza del hombre, era esencialmente pecaminosa, y que habría que tomar en cuenta esa condición proveniente del pecado original al tratar con los niños.

En otros términos el hombre es producto del pecado. Por el contrario, Rousseau rechazó la creencia de la pecaminosidad original del hombre y sostuvo que los niños, aunque no nacían moralmente buenos, eran esencialmente buenos en la medida en que no estaban manchados de la corrupción original.

Otro supuesto, pronunciado por Locke, afirma que los infantes nacen en condición de “tabula rasa” es decir mediante un vacío cognitivo. Para Froebel cada niño ejemplifica un patrón divino de desarrollo que debe realizarse durante la vida y que se logra mediante la educación.

Una objeción y crítica general a este tipo de supuestos es que pertenecen a una clase inadecuada de teoría de la educación porque son supuestos a priori, enunciados antes de la experiencia por lo tanto imposibilitados de confirmación o refutación empírica, cuando toda teoría educativa requiere una impresión factual precisa de la naturaleza humana, especialmente de la naturaleza infantil.

Ahora bien, con el objeto de ampliar la comprensión de la teoría educativa, señalemos que se han adoptado y producido direcciones por completo diferentes en la práctica educativa. Estos supuestos reflejan lo que en términos generales podrían ubicarse como visiones mecanicistas y organicistas. Al observar la conformación del mundo es factible comprobar que existen entidades mecánicas y orgánicas, digamos un automóvil y una planta respectivamente. Una diferencia crucial entre estas entidades es que los instrumentos “mecánicos” son hechos por el hombre, mientras que las entidades orgánicas son “naturales”.

Al aplicar las aproximaciones mecanicista y organicista en el contexto educativo, éstas adquieren diferentes formas.

Una teoría educativa enmarcada en supuestos mecanicistas sostendría que el hombre es una cierta clase de máquina. Como cualquier máquina, el trabajo efectivo se mostraría por la ejecución, que en el hombre sería su conducta externa. La educación sería uno de los medios para hacer esas respuestas externas lo más efectivas posibles, un alumno sería visto como un aparato cuyo trabajo podría regularse deliberadamente desde el exterior. El alumno no “crecería” o se “desarrollaría” de acuerdo con una dinámica interna: más bien su conducta sería “moldeada” o modificada para aproximarla a un fin deseable por ejemplo vivir en armonía. De este modo, un hombre educado sería aquel cuya conducta estaría basada en los criterios de valía adoptados por su sociedad.

Desde la visión mecanicista de la naturaleza del hombre, encontramos a autores como el filósofo francés Helvetius, James Mill, Skinner, entre otros. Por otra parte, una teoría de la educación basada en una visión organicista del hombre, tendería a hacer énfasis en los aspectos que una visión mecanicista ignoraría: los principios internos del desarrollo y el crecimiento. El supuesto organicista señala que el alumno es esencialmente una criatura “en crecimiento”. Ello significa que la educación no sería una modificación o moldeamiento proveniente del exterior, sino un intento por estimular el desarrollo individual desde dentro, involucrando un crecimiento orgánico más que la adaptación mecánica a presiones ambientales.

Desde la visión organicista de la naturaleza humana encontramos a autores como Rousseau, Froebel, Dewey, entre otros. De este modo, nos resta señalar que actualmente, para la estructura lógica de una teoría general de la educación, desde una fundamentación metafísica de la misma, son necesarios los supuestos, en relación a la finalidad de la teoría y lo que se refiere a la naturaleza humana, materia prima de la educación, y que los modelos mecanicista y organicista muestran un supuesto fundamental acerca de la naturaleza humana e implica una teoría general de la educación.

En síntesis, podemos señalar que se han separado los diversos fundamentos de la teoría educativa, con el objeto de hacerlos explícitos, y con fines analíticos y didácticos, sin embargo en la teoría se incluyen todos estos fundamentos en diversos grados, con diversa fuerza e intensidad. Es tarea del filósofo de la educación, hacer estos fundamentos explícitos, con el objeto de validar una teoría en particular.

1.1.6 Teorías educacionales

1.1.6.1 Epistemología genética (Jean Piaget)

Desarrolla su enfoque desde la Epistemología genética. Considera la inteligencia como la capacidad de comprender y resolver problemas para poder

adaptarse. El motor de ésta adaptación es el proceso de equilibración-desequilibración que permitirá luego una nueva equilibración. La adaptación se relaciona con la inteligencia que es la capacidad que nos permite interpretar, comprender la realidad y actuar frente al medio. El sujeto construye el conocimiento a través de la asimilación y acomodación, por las cuales la persona transforma la información que ya tenía en función de la nueva. El aprendizaje reside en poder evolucionar a partir de provocar problemas que nos permita resolver el estado de desarrollo cognitivo en que nos encontremos. Según esta teoría, el desarrollo cognitivo, es la adquisición de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de resolver a medida que crece. Los niveles de desarrollo cognitivo, se denominan estadios que son invariantes funcionales, por los cuales el aprendizaje, apenas podría modificar el desarrollo. Estos estadios (a manera de mención) son:

- 1) Sensorio-motor: (0-2 años) inteligencia práctica
- 2) Preoperatorio: (2-7 años) lenguaje, representaciones, inteligencia intuitiva.
- 3) Operatorio concreto: (7 - 12 años) tareas operacionales concretas: seriación, clasificación,
- 4) conservación.
- 5) Operatorio formal: (12-15 años) abstracción, interiorización, cuantificación, hipótesis, variables.

Para Piaget, la acción es la que pone en marcha los cambios, por lo que hablamos de un modelo problematizador.

La coordinación de acciones genera las Operaciones mentales que se organizan en esquemas (repetición, generalización y diferenciación) los cuales se integrarán en estructuras. El aprender tiene que ver con que el sujeto pueda incorporar, asimilar y apropiarse (acomodación) de los contenidos, habilidades y destrezas según sus esquemas o estructuras de acción. El docente es espectador y favorecedor a partir del estadio en que el sujeto se encuentra.

El lenguaje es considerado por Piaget como función simbólica, pero para él influye escasamente en el desarrollo del pensamiento (excepto en las operaciones formales). Este enfoque evalúa el proceso, dándole tiempo al sujeto para que resuelva los problemas por sí mismo. En este camino, la experiencia personal es fundamental. Los errores, son indicadores de los límites entre lo que los sujetos pueden hacer y lo que no.

1.1.6.2 Teoría del aprendizaje conceptual y por descubrimiento (Jerome Bruner)

Jerome S. Bruner es, sin lugar a dudas, uno de los psicólogos y científicos de la educación más importante de nuestros días. No solamente por su amplia trayectoria intelectual sino por la profundidad de la misma. Desarrolló una teoría del aprendizaje en la que describió el proceso de aprender, los distintos modos de representación y las características de una teoría de la instrucción. Su obra nos ofrece una posición opuesta a lo que sostenía Skinner y el conductismo.

En 1956, publicaba *El proceso mental en el aprendizaje*, donde juntamente con Goodnow y Austin, estudiaron cómo la inteligencia humana busca clasificar su entorno en clases significativas de hechos, tratando cosas distintas como equivalentes. Es el proceso de *categorización* o *conceptualización* (formación de conceptos, toma de decisiones, inferencia, etc.). Este libro se considera el inicio de la “revolución cognitiva”. Es decir, el paso de la conducta como objeto de estudio (según el conductismo la conducta funciona con base en el principio estímulo-respuesta) a la mente humana en tanto que facultad que procesa, filtra y manipula la información que recibe (ahora el esquema es ambiente – cognición - conducta). Dicho con pocas palabras, el sujeto codifica y clasifica los datos que le llegan del entorno a través de categorías de las que dispone para comprenderlo. Estos procesos intermedios entre los estímulos y las conductas dependen de las necesidades, las experiencias, las expectativas y los valores del sujeto (Bruner, Goodnow y Austin, 1978).

El aprendizaje se basa, según el Bruner cognitivo, en la categorización o procesos mediante los cuales simplificamos la interacción con la realidad a partir de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos (por ejemplo, el perro y el gato son animales). El aprendiz construye conocimiento (genera proposiciones, verifica hipótesis, realiza inferencias) según sus propias categorías que se van modificando a partir de su interacción con el ambiente. Es por todo esto que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación, construcción y representación. La estructura cognitiva previa del alumno provee significado, permite organizar sus experiencias e ir más allá

de la información dada (Bruner, 1963). El aprendizaje es un proceso activo de asociación, construcción y, también, representación.

Bruner ha distinguido tres modos básicos mediante los cuales el hombre y la mujer se vuelven a presentar (representar) la realidad. Estos son:

1. El modo “enactivo” (representar una determinada cosa mediante la reacción inmediata con ella, por ejemplo, montando en bici uno se representa la bici).
2. “Icónico” (en este caso se utilizan imágenes o esquemas para representar, por ejemplo, un dibujo puede representar una bici). Y, finalmente,
3. el modo “simbólico” (representar una cosa mediante un símbolo arbitrario por ejemplo, representar una bici mediante la palabra “bici”).

La propuesta de Bruner consiste en afirmar que estos modos de representación se desarrollan a medida que los niños y niñas cambian -cognitivamente hablando.

La “representación enactiva” corresponde al período sensorio-motor de Piaget (primer año de vida), la “representación icónica” es posible cuando las criaturas se encuentran en el período preoperatorio (3, 4, 5 años) y, finalmente, alrededor de los seis años de edad, es posible la “representación simbólica”, cuando los niños y niñas son capaces de utilizar ideas abstractas, símbolos lingüísticos y lógicos para entender y representar la realidad. Los tres modos de representación son, pues, reflejo del desarrollo cognitivo pero pueden actuar en paralelo, es decir, un niño o niña de

primaria puede utilizar la representación simbólica e icónica para representarse, por ejemplo, una operación matemática. Desde este punto de vista Bruner (1984) sostiene que “si la educación no consiste en inculcar habilidades y fomentar la representación de la propia experiencia y del conocimiento buscando el equilibrio entre la riqueza de lo particular y la economía de lo general, entonces no sé en qué consiste”.

Dicho con otras palabras, la educación consiste en construir “currículos en espiral”. Es decir, modos de profundizar más y mejor en un determinado corpus de conocimiento en función del entendimiento que corresponda al desarrollo cognitivo del alumno. Por eso el autor sostiene, en *El proceso de la educación*, que es posible enseñar cualquier materia a cualquier niño de un modo honesto (respetando su etapa o momento evolutivo). Se puede enseñar literatura o ciencia de varios modos: desde la utilización de cuentos, mitos, historias, juegos, pasando por dibujos y gráficos o palabras y enunciados de acuerdo el nivel de representación que el niño o niña tiene asumido (Bruner, 1963).

Los primeros aportes del pensamiento pedagógico de Jerome Seymour Bruner tuvieron implicaciones educativas, mencionándose las siguientes:

- a. Aprendizaje por descubrimiento. El instructor debe motivar a los estudiantes para que sean ellos mismos los que descubran relaciones entre conceptos y construyan conocimientos.

- b. La información o contenidos de aprendizaje se deben presentar de una forma adecuada a la estructura cognitiva (el modo de representación) del aprendiz.
- c. El currículo debe organizarse de forma espiral, es decir, se deben trabajar los mismos contenidos, ideas o conceptos, cada vez con mayor profundidad. Los niños y niñas irán modificando sus representaciones mentales a medida que se desarrolla su cognición o capacidad de categorizar, conceptualizar y representar el mundo.

En una segunda etapa, los aportes de Bruner se destacan tres implicaciones educativas, mencionándose las siguientes:

- a. El profesor debe guiar los procesos de enseñanza – aprendizaje adecuando su grado de ayuda al nivel de competencia que percibe del aprendiz y dando más responsabilidad y dominio de la tarea a medida que el niño o niña se apropia (aprende a dominar) el instrumento, concepto, habilidad o conocimiento. Esta noción debe mucho al concepto vygotskiano de “zona de desarrollo próximo”.
- b. Mediante las narraciones construimos y compartimos significados para entender el mundo y buscar un sitio en él. Se deben utilizar relatos, historias, narraciones en clase. Podemos entender la ciencia, por ejemplo, como una historia de seres humanos que superan ideas recibidas para solucionar problemas “nuevos”.
- c. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se deben desarrollar en prácticas cooperativas de trabajo en grupo. La “enseñanza recíproca” de Ann Brown es

un ejemplo práctico. Se trata de enseñar y aprender compartiendo, “haciendo cosas conjuntamente”, mediante comunidades de aprendizaje implicadas en la resolución de problemas.

1.1.6.3 El aprendizaje significativo (Ausubel)

Es un enfoque teórico-abstracto. Se apoya en el desarrollo cognitivo y da un aporte a la educación escolarizada para cómo aprender mejor conceptos abstractos. Es la base del aprendizaje significativo.

También le da importancia al lenguaje para lograr el aprendizaje verbal significativo. Determina que hay dos formas de aprender cognitivamente:

- 1) Mecánicamente: asimilando los conceptos de modo automático;
- 2) Significativo: produciendo la reestructuración de los esquemas internos a partir de la asimilación. Para que se dé el aprendizaje significativo, se requieren ciertas condiciones, que son:
 - a. La potencialidad de los contenidos: para poder relacionarlos con los anteriores (ideas previas-inclusores)
 - b. Una estructura cognoscitiva previa del sujeto que permita ser relacionada con los nuevos conocimientos, los subsumidores son los conceptos que vinculan los saberes previos con los nuevos.

- c. Una disposición significativa del sujeto, expresada en una actitud activa, de atención y motivación para incorporar con sentido un concepto y su aplicación.

El proceso de asimilación cognoscitiva, permite un aprendizaje de manera transformadora. Ese proceso se da de tres formas:

- 1) Aprendizaje subordinado: las nuevas ideas se relacionan con ideas relevantes de mayor nivel de abstracción. Las ideas previas sirven de anclaje para las nuevas ideas.
- 2) Aprendizaje supra ordenado: las ideas relevantes del sujeto, tienen menor nivel de abstracción que las nuevas ideas.
- 3) Aprendizaje combinatorio: los nuevos conceptos pueden relacionarse de una forma general con la estructura cognoscitiva preexistente.

Dicho proceso de asimilación, implica también el olvido, cuando las nuevas ideas no pueden ser disociadas de las que han servido de anclaje, por lo que se produce lo que Ausubel denomina asimilación aliterativa por la cual las conexiones significativas entre los conocimientos previos y los nuevos, dan estabilidad a los primeros.

El aprendizaje significativo, tiene que ser también un aprendizaje de interés, el alumno vincula el aprendizaje con su estructura mental cuando se da cuenta del valor que tiene el mismo. Dicho aprendizaje, se realiza para Ausubel por dos procesos:

1) La diferenciación progresiva: por la cual los conceptos inclusores se modifican y diferencian, generándose una organización jerárquica y el refinamiento de los conceptos.

Para ello, el docente debe presentar ideas generales inclusivas y utilizar organizadores previos que son conceptos de mayor nivel de abstracción que sirven como puente entre lo que el sujeto conoce y lo que necesita conocer (andamiaje ideacional).

2) La reconciliación integradora: que es la relación entre el aprendizaje ordenado y el combinatorio para permitir nuevas relaciones entre conceptos a partir de modificaciones de la estructura.

En este modelo, el docente trabaja con el alumno para que éste pueda modificar sus estructuras y las emplee. Debe proporcionar las ideas básicas organizadoras, identificar los inclusores, generar ideas claras y precisas. Debe trabajar con el currículum programando y vinculando las nuevas ideas con los saberes previos y determinar la estrategia a realizar .

1.1.7 Teorías Sociales en educación

1.1.7.1 Teoría del aprendizaje social (Albert Bandura)

La teoría cognitiva social formulada por Bandura trata de proporcionar una caracterización lo más completa y sistemática posible de los factores, tanto internos

como externos, que influyen en los procesos humanos de aprendizaje. Hay que advertir que la teoría tiene un carácter fundamentalmente *descriptivo* y, por así decirlo, clasificatorio, *taxonómico*. Es como un gran esquema de síntesis que describe minuciosamente los determinantes de la conducta. Sin embargo, en general, no define paso a paso los *mecanismos* concretos a través de los cuales se ejerce la influencia de tales determinantes. El propósito por el que se guía esta construcción teórica es el de ofrecer un cuadro que haga justicia a *todos* los factores más que el de *explicar* los procesos. Sin embargo, la relevancia educativa de la teoría de Bandura es enorme, y merece la pena hacer el esfuerzo de extraer principios pedagógicos de esa síntesis cuidadosa sobre los factores que intervienen en los aprendizajes humanos complejos.

La perspectiva cognitiva social del aprendizaje parte de un modelo de determinación recíproca entre el ambiente, la conducta y los factores personales (cognitivos, emocionales, etc.). Bandura (1987) habla de «reciprocidad triádica»: los comportamientos dependen de los ambientes y de las condiciones personales. Estas, a su vez, de los propios comportamientos y de los contextos ambientales, los cuáles se ven afectados por los otros dos factores. Esta reciprocidad «no significa simetría en cuanto a la intensidad de las influencias bidireccionales» (1987, p. 44): la influencia relativa de los factores A (ambientales), P (personales) y C (comportamentales) varía en función del individuo y de la situación.

Cuando las condiciones ambientales son muy restrictivas y demandantes pueden prácticamente obligar a realizar una determinada conducta. Es lo que sucede, por

ejemplo, en ambientes educativos extremadamente directivos y con un altísimo grado de estructura, como los que se establecen en ocasiones en educación especial: al alumno se le pide *una* determinada y específica respuesta, que se recompensa de forma inmediata y cuya emisión casi *se obliga* mediante ayudas físicas o verbales. En otras condiciones, cuando las presiones ambientales son más débiles, los factores personales pasan a jugar un papel preponderante en el sistema regulador.

De estos factores personales, la teoría cognitiva social acentúa precisamente aquellos que contribuyen a dar un halo de « autodirección», a proporcionar una impresión de la conducta humana como producida por un agente intencional y reflexivo: (1) la capacidad simbolizadora, (2) la capacidad de previsión, (3) la capacidad vicaria (i.e., de aprendizaje a través de la observación y el modelado), (4) la capacidad autorreguladora y (5) la capacidad de autorreflexión. Por esta característica, y por su naturaleza fundamentalmente descriptiva, la teoría de Bandura constituye, en cierto modo, una elaboración científica de los esquemas de las teorías implícitas de la mente del sentido común que comentábamos al comienzo de este capítulo.

1. Aprendizaje por observación

Desde su primera formulación sistemática (Bandura y Walters, 1974), la teoría cognitiva social ha acentuado la importancia del aprendizaje por observación, dando lugar a una gran cantidad de investigaciones sobre la influencia del «modelado» en la conducta humana. En todas las culturas, los niños adquieren y modifican patrones

complejos de comportamientos, conocimientos y actitudes a través de la observación de los adultos.

Bandura dice que «afortunadamente, la mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante modelado» (1987, p. 68). «Afortunadamente», porque sí las conductas se adquiriesen sólo por procedimientos de ensayo directo y error los procesos de desarrollo se verían retrasados y estarían muy expuestos a las posibles consecuencias adversas de los errores propios. El aprendizaje observacional acelera y posibilita el desarrollo de mecanismos cognitivos complejos y pautas de acción social. Cuando la imitación está seriamente dañada -como sucede en algunos niños con deficiencias importantes de la competencia social- los procesos de humanización se hacen extremadamente difíciles y sufren también daños importantes.

Si bien en todas las culturas la mayoría de las conductas complejas se adquieren por observación y modelado más que por ensayo y error, son variables los tipos de patrones comportamentales que se hacen susceptibles de observación a los niños. Así, en sociedades como las de los Lesu los niños pueden observar todos los aspectos de la vida adulta: acompañan a los adultos en el trabajo, los escuchan cuando cuentan historias escandalosas, observan su conducta sexual que pueden imitar libremente. Entre los Navajos, el modelado puede extenderse a las actividades fisiológicas más «privadas» para los miembros de nuestra cultura: «La madre o una hermana mayor salen con el pequeño cuando van a defecar y dicen que imite su posición y sus acciones» (cit. por Bandura y Walters, 1974, p. 59). En nuestra cultura, suele

permitirse tradicionalmente a los pequeños que observen, a través de los medios de comunicación de masas, la conducta de modelos agresivos y violentos, o con otras conductas socialmente muy desviadas.

Las investigaciones primeras realizadas por Bandura y sus colaboradores sobre los efectos y los determinantes del aprendizaje por observación se refirieron precisamente a las conductas agresivas. Demostraron, por ejemplo, que los modelos reales son más eficaces que los filmados en la evocación de pautas imitativas de agresión (Bandura, Ross y Ross, 1963), que los niños expuestos a modelos agresivos no sólo exhiben después respuestas imitativas específicas sino también -en comparación con los expuestos a modelos no-agresivos- un número más elevado de conductas agresivas no imitadas (Bandura, 1962), y que la observación de modelos agresivos tiene un «efecto desinhibitorio» de la agresión no sólo en niños sino también en adultos (Walters y Llevelin Thomas, 1963).

Estos y otros estudios han permitido establecer varios *efectos posibles* que puede tener el aprendizaje por observación: (1) un efecto instructor que implica la adquisición de respuestas y habilidades cognitivas *nuevas* por parte del observador, (2) efectos de inhibición o desinhibición de conductas previamente aprendidas (como cuando el observador desinhibe sus conductas agresivas, al ver que éstas son recompensadas en un modelo), (3) efectos de facilitación (se evoca una respuesta de la que el sujeto es capaz y no estaba previamente inhibida, como cuando miramos al cielo al ver que lo hace otra persona), (4) efectos de incremento de la estimulación

ambiental (por ejemplo, los niños que vieron cómo se golpeaba a un muñeco con un mazo en un experimento de Bandura -1962- no sólo imitaban esta respuesta agresiva, sino que empleaban más el mazo en otras actividades), y (5) efectos de activación de emociones (nos emocionamos al observar emociones de otros).

En sus últimas versiones, la teoría de Bandura ha hecho cada vez más hincapié en los procesos subyacentes al aprendizaje observacional: éste depende, en primer lugar, de la atención por el observador a las actividades o demostraciones del modelo. También de la codificación simbólica y retención de esas actividades. En tercer lugar, de procesos de producción que «regulan la organización de las subhabilidades componentes en nuevos patrones de respuesta» (1987, p. 73). Por último, de aspectos motivacionales. Estos procesos atencionales, mnésico-simbólicos, motivacionales y de producción dependen, a su vez, de determinantes más moleculares. Así, la atención que se presta a una conducta de un modelo depende de la complejidad de ésta, de que se ajuste a la capacidad cognitiva del niño, del atractivo que posea el modelo para el observador y del valor funcional de la conducta modelada.

Un amplio conjunto de investigaciones demuestran que los niños tienden a imitar en mayor grado: (a) conductas relativamente simples, (b) cercanas a su competencia cognitiva, (c) que reciben recompensas en otros, (d) presentadas por modelos atractivos (e) en momentos en que ellos prestan una atención activa a dichos modelos. Aunque estos principios parezcan, una vez más, de sentido común, han sido confirmados rigurosamente en numerosas investigaciones experimentales y tienen una gran importancia educativa.

Por otra parte, la eficacia del aprendizaje por observación depende de factores de memoria. Entre éstos ocupan un lugar fundamental los que implican la *recodificación simbólica* de las actividades de los modelos. En estudios realizados en niños (Bandura, Grusec y Menlove, 1966; Coates y Hartup, 1969) y adultos (Bandura, 1971; Rosenthal y Zimmerman, 1978), se ha demostrado que los observadores que transforman la actividad observada en códigos verbales o imágenes aprenden y retienen la información mucho mejor que los que simplemente se limitan a observar. Este efecto de la recodificación depende, a su vez, de que las representaciones mentales de las acciones observadas sean realmente significativas para los observadores. En un resumen útil de numerosas observaciones experimentales sobre estos efectos de retención, Bandura señala lo siguiente: < El aprendizaje implica la influencia bidireccional de las preconcepciones y de la experiencia.

Para que algo nuevo se convierta en familiar, es necesario que mediante experiencias repetidas con los acontecimientos el individuo... genere una concepción generalizada de los mismos. El proceso de aprendizaje es relativamente lento y si se desea la persistencia de la información recientemente adquirida es necesario fortalecerla cognitivamente de vez en cuando» (1987, p. 81). Esto implica que la práctica efectiva o mental de las actividades de los modelos es también un determinante básico del aprendizaje observacional.

Ahora bien, la práctica efectiva de las actividades modeladas depende, a su vez, de procesos de carácter ejecutivo. Así, una niña que trate de reproducir en su cuaderno lo que su profesora ha escrito en la pizarra no sólo tiene que *atender* a lo escrito y, a ser posible, *entenderlo* (i.e. recodificarlo significativamente en su memoria), sino

también ser capaz de realizar las conductas motoras que están implicadas en la actividad gráfica.

Esos procesos ejecutivos, de carácter neuro-motor son en ocasiones muy complejos y pueden demandar hasta tal punto la atención de los alumnos que dejen poco «espacio mental» para dedicarlo al desciframiento de la significación del estímulo o la tarea.

Por último, el aprendizaje observacional está muy determinado por los procesos de motivación.

La teoría cognitiva social del aprendizaje establece tres grandes tipos de incentivos: directos, vicarios y auto producidos. Cuando vemos que otra persona obtiene una recompensa al realizar una determinada conducta, tendemos a imitar esa conducta. En este caso se habla de un incentivo *vicario*. Bandura y Barab (1971) demostraron, por ejemplo, que cuando se exponía a un grupo de niños a diversos patrones de conducta mostrados por distintos modelos, imitaban las conductas que proporcionaban recompensas y rehusaban imitar las que carecían de ellas. Desde la perspectiva de la teoría de Bandura, las recompensas no tienen por qué ser necesariamente ni *externas* ni *proporcionadas por otros*. Pueden ser también internas y autogeneradas. Las evaluaciones que los alumnos hacen de su propia conducta, por ejemplo, condicionan la realización o no de conductas aprendidas por observación, y

los criterios de autoevaluación y sentimientos de autoeficacia condicionan el grado de atención y esfuerzo de codificación invertidos en el aprendizaje observacional.

Ciertas observaciones pertinentes para la teoría cognitiva social del aprendizaje lo son también en relación con un tema que tiene una significación educativa evidente: el de la influencia de los medios de transmisión de la información a través de los cuales se realiza el aprendizaje observacional. Mientras que en las sociedades tradicionales eran dominantes las influencias de modelos cercanos y conocidos, pertenecientes a la comunidad inmediata del individuo, en las actuales la televisión, el cine y otros medios audiovisuales transmiten actitudes, patrones de pensamiento, tendencias emocionales y nuevos estilos de conducta (Bandura, 1973; Liebert, Neale y Davidson, 1973). Bandura formula, con su estilo conciso acostumbrado, el problema que plantea a las instancias educativas tradicionales el aumento de la influencia de estos medios: «a medida que aumente el empleo de los modelos simbólicos, los padres, profesores y otros modelos tradicionales irán teniendo menos influencia en el aprendizaje social» (1982, p. 57). La escuela se ve en la necesidad de proporcionar oportunidades atractivas de aprendizaje observacional e incentivos suficientes como para compensar la influencia de los medios de comunicación de masas.

El concepto de modelado de Bandura es más amplio que el tradicional de imitación. Por ejemplo, no sólo incluye la observación y la réplica de conductas de otros, sino también lo que él llama «modelado verbal», que va adquiriendo un papel cada vez más decisivo a medida que se desarrollan las competencias lingüísticas de los

niños. En niños pequeños, el modelado conductual puede ser más eficaz que el verbal para producir cambios de conducta generalizables (Rosenthal y Zimmermann, 1978), pero incluso en edades tempranas, el modelado conductual es más eficaz cuando se acompaña de instrucciones verbales. Por otra parte, las instrucciones verbales por sí solas suelen tener efectos muy limitados. Por ejemplo, White y Rosenthal (1974) demostraron que cuando ciertos principios abstractos se enseñaban mediante instrucciones verbales, el aprendizaje y el interés de los niños eran mucho menores que cuando se acompañaban las instrucciones de demostraciones modeladas de los principios enseñados. Las formas exclusivamente verbalistas de instrucción predominantes en algunos modelos de enseñanza pueden ser, por consiguiente, menos motivadoras y eficaces que las de modelado conductual con instrucción verbal.

El aprendizaje por observación no se limita a la adquisición de conductas concretas y específicas.

Bandura (1987) ha demostrado que también permite la adquisición de reglas abstractas, conceptos y estrategias de selección, búsqueda y procesamiento de la información. Así, en un experimento de Rosenthal y Zimmerman (1978), los niños observaban cómo modelos adultos realizaban una tarea de clasificación conceptual de ciertos estímulos.

Las pruebas posteriores demostraron que los niños inferían las reglas, las generalizaban a estímulos nuevos y las retenían durante largo tiempo.

En general, se ha demostrado que el modelado puede ser superior a la experiencia directa en la enseñanza de reglas y conceptos y, aunque los niños con mayores habilidades conceptuales son más rápidos en la inferencia de reglas a partir de la observación (Ito, 1975; Sukemune, Haruki y Kashiwagi, 1977), el modelado puede mejorar la habilidad conceptual de niños que no la poseen en alto grado.

Desde la perspectiva de la teoría cognitiva social del aprendizaje, puede ser útil concebir al profesor como alguien que presenta constantemente modelos conductuales, verbales y simbólicos a los alumnos. Su eficacia dependerá de la consistencia entre los modelos, la adecuación de éstos a las competencias de los alumnos, la valencia afectiva entre éstos y el propio profesor (i.e., el atractivo del profesor como modelo para los alumnos) y la efectividad de los procedimientos que el profesor ponga en juego en la presentación de los modelos. Por otra parte, los alumnos no sólo obtienen oportunidades de aprendizaje observacional de lo que hacen y dicen los profesores, sino también de sus compañeros. El empleo sistemático de formas estructuradas de presentación de modelos entre compañeros puede convertirse en un recurso educativo de gran importancia.

1.1.7.2 Teoría del aprendizaje social de Rotter

Julian Rotter se refiere a su trabajo como una teoría de aprendizaje social, por medio de la cual expresa su creencia de que adquirimos la conducta a través de

nuestras experiencias sociales. Fue el primero en utilizar el término de *Teoría del aprendizaje social*. Bandura, empleó el término hasta pasado varios años.

En 1954, Rotter publica la obra "Social Learning and Clinical Psychology", en la que presenta su teoría de forma explícita y detallada.

Rotter criticó a Skinner por:

- ·Estudiar sujetos individuales y aislados de las experiencias sociales y afirmaba que sus explicaciones no reflejan el aprendizaje, tal como ocurre en el mundo real donde las personas interactúan.
- ·Por estudiar las respuestas de sujetos animales a estímulos simples, por considerar que dicha investigación sólo proporciona un punto de partida para entender la conducta humana más compleja.

En las investigaciones de Rotter y sus seguidores estudiaron sujetos humanos normales, principalmente niños y estudiantes universitarios. Hay que resaltar, que su teoría se sustentaba en experimentos de laboratorios rigurosos y bien controlados, no en experiencias clínicas. Rotter sugiere que nosotros nos percibimos como seres conscientes, capaces de influir en nuestras experiencias y tomar decisiones que regulan nuestra vida. El reforzamiento externo es importante, pero la efectividad del reforzamiento depende de nuestras capacidades cognoscitivas.

Rotter describe la personalidad como la "interacción del individuo y su ambiente significativo"(1982). Por ello, a pesar de que la teoría de Rotter ha partido de un planteamiento conductista, se considera un modelo puente o interaccionista.

Dos de los supuestos básicos de la teoría del aprendizaje social de Rotter son los siguientes:

- La personalidad es aprendida.
- La personalidad está motivada hacia metas específicas. Las conductas que nos acercan a las metas anticipadas se reforzarán con mayor fuerza que otras conductas.

Conceptos básicos de la Teoría de Julián Rotter

Para explicar cómo funciona la personalidad, Rotter propuso cuatro conceptos primarios o básicos que se interrelacionan entre sí:

- **Potencial de conducta**

Potencial (o posibilidad) **de conducta**: es la probabilidad de que una conducta concreta ocurra en una situación determinada.

La selección de una conducta frente a otra se basa en la impresión subjetiva personal de la situación. Por ello, el potencial o la posibilidad de elegir una forma particular de comportarnos está influido por:

- **Nuestras circunstancias.**

- Nuestra preferencia consciente por esa conducta sobre todas las alternativas conductuales a nuestro alcance. Y todo ello, en función de la percepción subjetiva personal de la situación.

Rotter difiere del concepto de conducta de Skinner. Mientras éste trabaja con acontecimientos que pueden observarse de manera objetiva, Rotter incluye tanto acciones manifiestas como encubiertas. Pero, ¿qué son las acciones encubiertas? Las acciones encubiertas son nuestros procesos cognoscitivos internos, los cuales afectan a la forma en que percibimos y actuamos en las situaciones ante un estímulo determinado. Esos procesos no pueden observarse de manera directa. Aquí se incluyen la racionalización, represión, consideración de alternativas y planificación. Los conductistas skinnerianos no consideran que esas variables sean de conducta.

Rotter insiste en que los procesos cognoscitivos pueden observarse de manera objetiva y medirse de forma indirecta, así como inferir los de la conducta manifiesta. Por ejemplo, la conducta de solución de problemas puede inferirse o asumirse de la observación de la conducta de los sujetos al tratar de completar una tarea asignada. Si los sujetos necesitan más tiempo para resolver un problema que otro, esto es evidencia de que están en el proceso de consideración de soluciones alternativas. Es difícil investigar las actividades cognoscitivas por medios objetivos, pero los principios que regulan la ocurrencia de esas conductas implícitas no son diferentes de los que regulan directamente las conductas

manifiestas. Ambos son importantes para determinar el potencial de que ocurra una conducta concreta.

- **Expectativa**

Es la probabilidad que ve el individuo de que un refuerzo específico ocurra en función de una conducta determinada, en una situación concreta.

Sostenemos una creencia, o expectativa, en función de una probabilidad, que oscila entre cero y 100 por ciento, de que el reforzador se presentará. Este grado de expectativa lo determinan, en gran medida:

- El reforzamiento previo (y por tanto la experiencia)
- La generalización

La generalización se realiza a través de situaciones similares, pero no idénticas.

En el desarrollo de cualquier conducta intervienen dos tipos de expectativas:

Expectativas específicas: se refieren a situaciones concretas, muy especiales y circunscritas, con comportamientos muy concretos. Esto explicaría la conducta desarrollada en una situación concreta no tiene que ser idéntica a la misma situación vivida en un pasado o en situaciones similares.

Expectativas generalizadas: son las creencias que posee el individuo acerca de sus posibilidades o estrategias para solucionar y hacer frente a las situaciones que se le pueden presentar, que nacen como consecuencia de una síntesis de las experiencias experimentadas en anteriores situaciones. Dentro de las expectativas generalizadas podemos encontrar tres clases:

- *Expectativas generalizadas de solución de problemas*: esta creencia se generaliza a partir de la conducta manifestada en situaciones anteriores y de los resultados obtenidos en los mismos.
- Expectativas generalizadas de reforzamiento: creencia en que un tipo de refuerzo o consecuencia puede seguir a la conducta, con independencia del tipo de situación en la que la misma se desarrolla.
- Expectativas generalizadas de control sobre los refuerzos: hace referencia a la relación causal que el individuo percibe entre su conducta y el refuerzo que obtiene. Es precisamente la expectativa generalizada la que más ha influido en el desarrollo del concepto: locus de control. Dicho concepto se desarrollará en el apartado.

- **Valor del refuerzo**

Valor del refuerzo: grado de la preferencia que se tiene por una recompensa (refuerzo) sobre otra.

Diferentes actividades proporcionan distintos grados de satisfacción y de reforzamiento. Esas preferencias se derivan de asociar los reforzadores pasados con los actuales, de los cuales desarrollamos expectativas para el reforzamiento futuro. Así, Rotter relaciona los conceptos de expectativa y valor del reforzamiento: cualquiera puede servir como señal del otro.

Pero, para que haya una conducta, ¿siempre debe haber un reforzamiento?

La expectativa de ganar en esa situación es mayor, aunque el valor reforzante del premio sea menor. De esta manera, nuestra expectativa de éxito se determina en parte por el valor reforzante de la recompensa que puede ser adquirida.

- **Situación psicológica**

Situación psicológica: es la combinación de factores internos y externos que influye en nuestra percepción y respuesta a un estímulo.

A menudo reaccionamos a nuestros ambientes interno y externo, y esos ambientes interactúan. Rotter llama a esto la situación psicológica porque respondemos según nuestra percepción psicológica de la situación estímulo externa.

Para Rotter, la conducta sólo es predecible cuando conocemos la situación psicológica, y no del conocimiento de lo que algunos teóricos de la personalidad llaman un "núcleo" de la personalidad. En la aproximación al núcleo, la predicción del comportamiento se basa en la suposición de elementos personales relativamente constante, como los motivos y los rasgos. Por lo general, se espera que una persona

que posee un rasgo o característica particular se comporte de cierta manera, sin importar la situación externa. No obstante, Rotter establece que el comportamiento personal varía con nuestra percepción de cada situación.

"El potencial para que ocurra una conducta en una situación específica es una función de la expectativa de que la conducta conducirá a un reforzamiento particular en esa situación y del valor de ese reforzamiento "(Rotter, 1975 :57).

1.1.8 Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky

La concepción constructivista del aprendizaje de Vygotsky reconoce como esencial el aspecto social, que contribuye con los mediadores, a transformar la realidad y la educación.

El psiquismo y la conducta intelectual adulta son el resultado de una impregnación social del organismo de cada sujeto, y esto no es un proceso unilateral, sino dialéctico.

Mediadores:

Las Herramientas: elementos materiales.

Los signos: No son materiales. Actúan sobre los individuos y su interacción con el entorno. Por ejemplo: el lenguaje oral. El mundo de la cultura aporta las herramientas y los signos y es el que da sentido a la enseñanza y al aprendizaje.

En este contexto, el aprendizaje es el proceso de internalización de la cultura, y en cada individuo da significado a lo que percibe en función de su propia posibilidad de significación y a la vez, incorpora nuevas significaciones.

La internalización se produce a través de una actividad que implica la reconstrucción y resignificación del universo cultural.

Este es un proceso interactivo, en el que la acción parte del sujeto, pero a la vez, está determinada por el mundo exterior.

Vygotsky logra equilibrar las posiciones del sujeto y el objeto.

El nivel de desarrollo alcanzado no es un punto estable, sino un amplio y flexible intervalo.

El Área de desarrollo potencial o Zona de desarrollo próximo.

Vygotsky afirma que el aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, y estimula procesos internos. El desarrollo sigue al aprendizaje, pues el aprendizaje crea el área de desarrollo potencial.

El aprendizaje sería una condición previa al proceso de desarrollo.

La Psicología Genético-Dialéctica considera que existe una distancia óptima entre lo que se sabe y lo que se puede saber. Recorrer esta distancia necesita de la acción

docente y constituye aprendizaje. Esta concepción concede importancia fundamental al lenguaje, puesto que la palabra es el instrumento más rico de transmisión social.

La actividad del individuo es el motor fundamental de desarrollo, en su participación en procesos grupales y de intercambios de ideas. Quienes rodean al niño, constituyen agentes de desarrollo, que guían, planifican, encauzan, las conductas del niño.

Nivel de desarrollo potencial y Nivel de desarrollo actual

Nivel de desarrollo potencial: es el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda de los demás.

Nivel de desarrollo actual: es el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí mismo, sin la ayuda de otras personas.

El aprendizaje a través de la influencia es el factor fundamental de desarrollo.

La enseñanza eficaz es la que a partir del nivel de desarrollo del alumno, lo hace progresar para ampliar y generar nuevas zonas de desarrollo próximo.

Vygotsky (1978) planteó que el aprendizaje precede al desarrollo.

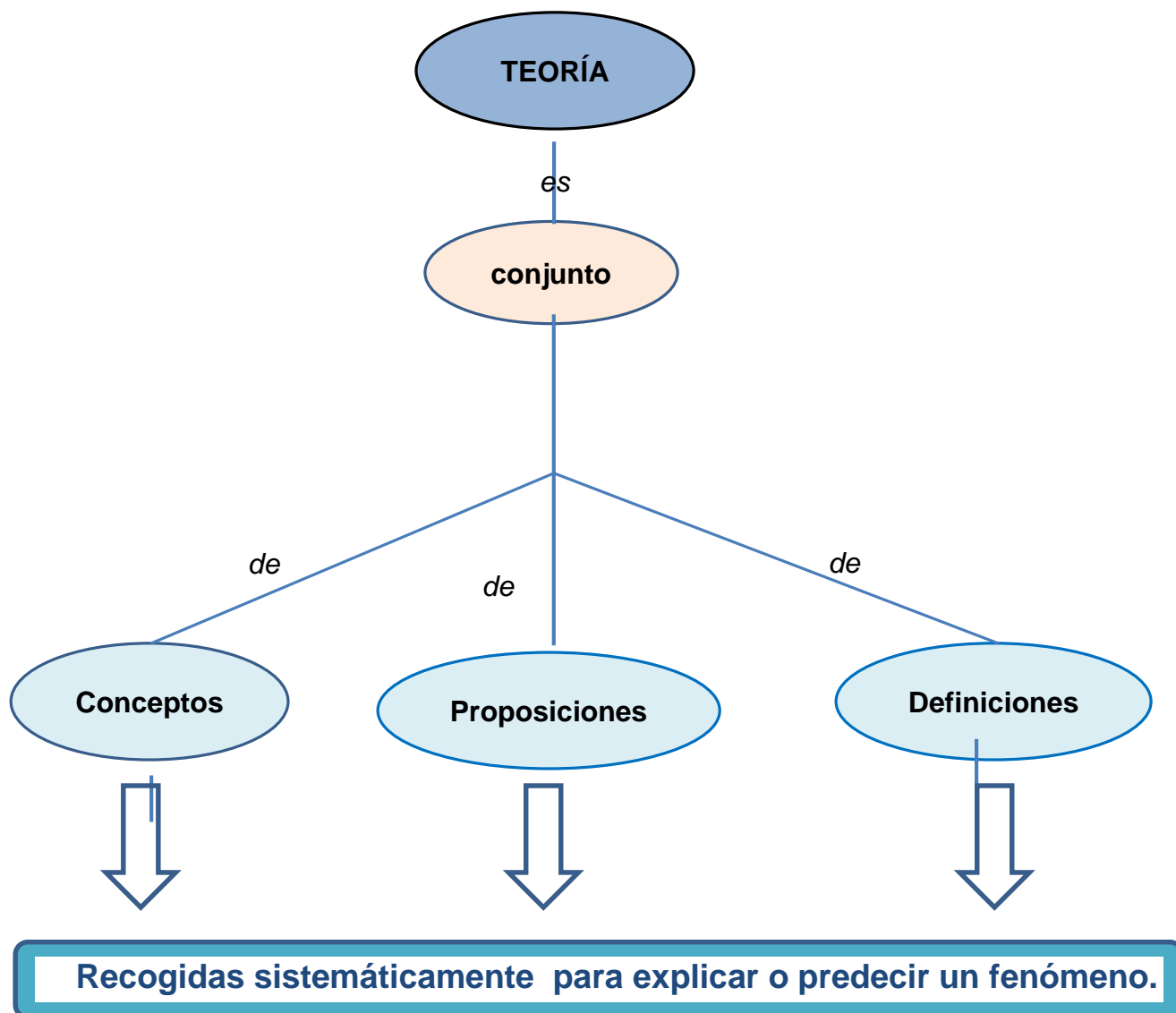
Vygotsky conceptualizó dos niveles de desarrollo:

El desarrollo actual y el desarrollo potencial. Reconoció que el desarrollo actual está condicionado por las dimensiones señaladas por Piaget. No obstante, Vygotski argumentó que el desarrollo potencial está condicionado por el aprendizaje. El

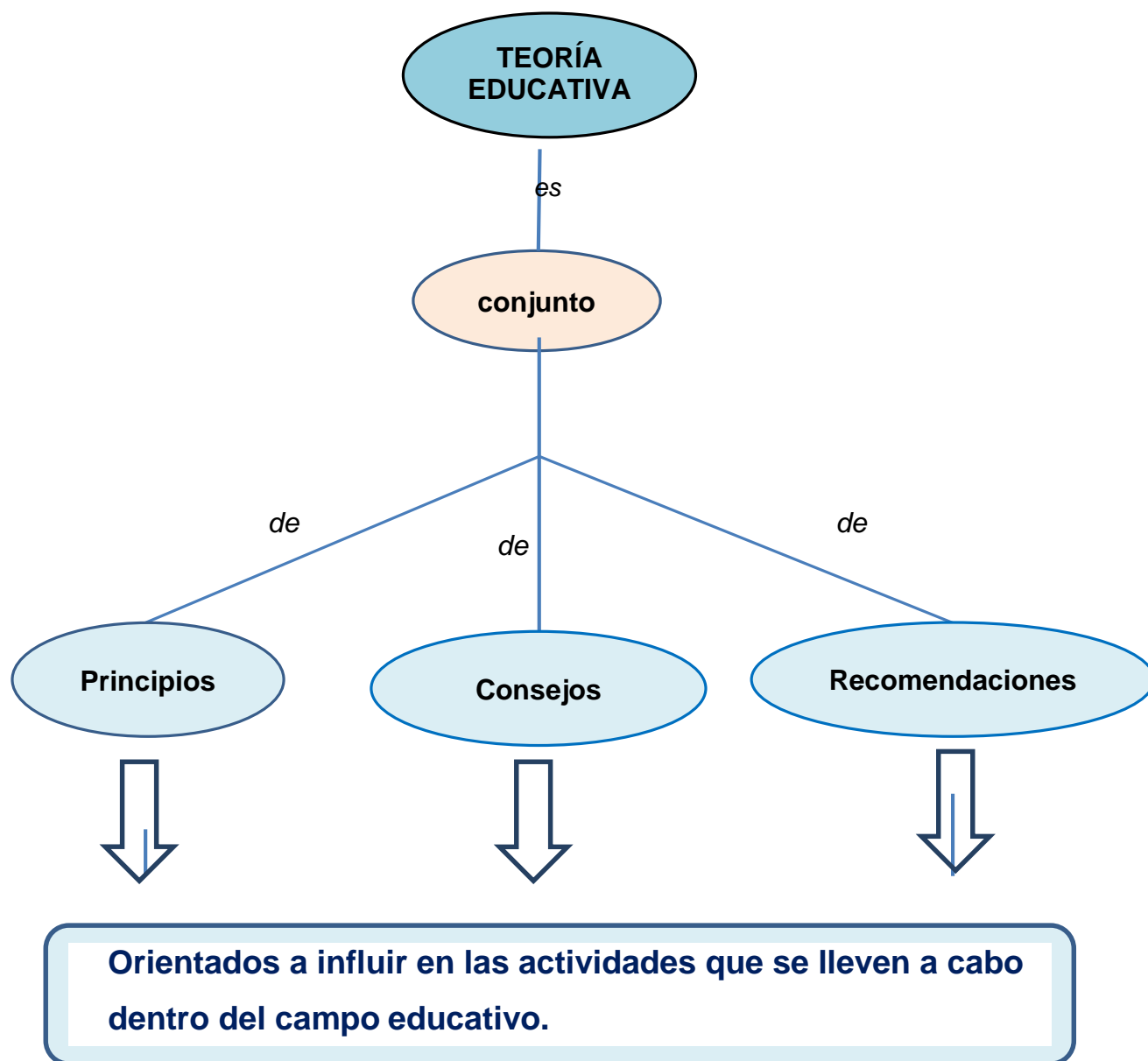
planteamiento es que el aprendizaje precede al desarrollo *únicamente cuando* dicho aprendizaje actúa en un espacio imaginario creado a partir del desarrollo ya alcanzado (Palacios, 1987). A este espacio Vygotsky lo designó como la zona de desarrollo potencial o próximo, una de las nociones vygotskianas que más se ha discutido e investigado en el campo de la educación y la evaluación psicológica (Rodríguez Arocho, 1995b). Vygotski (1978) definió la zona de desarrollo próximo como "la distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces" (p. 86). A partir de esta definición, Vygotski estableció que el nivel actual de ejecución en la tarea representa el desarrollo cognoscitivo retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo potencial representa el desarrollo cognoscitivo prospectivamente. A partir de esta idea, Vygotski propone que la instrucción debe basarse en el análisis del potencial del alumno para "elevarse a sí mismo a niveles superiores de desarrollo por medio de la colaboración, para moverse de lo que tiene a lo que no tiene por medio de la internalización" (Vygotski, en Rieber y Carton, 1987, p. 210).

Vygotski planteó que "la zona de desarrollo próximo es un rasgo definitorio de la relación entre educación y desarrollo" y sostuvo que "la única educación que es útil al alumno es aquella que mueve hacia delante su desarrollo y lo dirige" (p. 211). (p. 211).

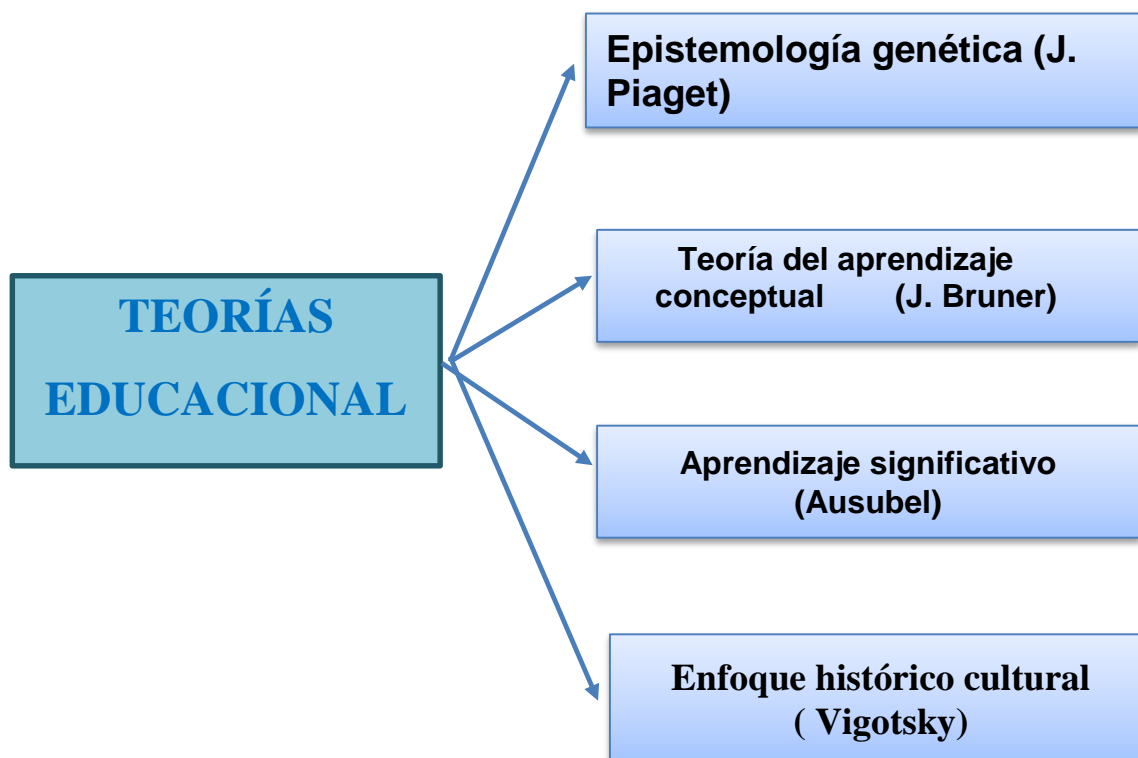
1.2 Organizador del conocimiento



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 2

SESIÓN DE APRENDIZAJE

2.1. Definición de Sesión de Aprendizaje

Las sesiones de aprendizaje se definen como el conjunto de estrategias de aprendizaje que cada docente diseña y organiza en función de los procesos cognitivos o motores y los procesos pedagógicos orientados al logro de los aprendizajes previstos en cada unidad didáctica.

Es un conjunto de situaciones de aprendizaje que cada docente diseña y organiza con secuencia lógica para desarrollar los aprendizajes esperados propuestos en la unidad didáctica.

2.2 Características de una sesión de aprendizaje.

Una sesión de aprendizaje presenta las siguientes características:

1. Presta atención prioritaria a los procesos mentales
2. Presenta los contenidos en orden cronológico por el grado de dificultad
3. Los conocimientos nuevos adquiridos son aplicables a la realidad
4. Los contenidos que se desarrollan en la sesión de aprendizajes son entendibles.

5. La sesión de aprendizaje gozan de organización y orden de las actividades de aprendizaje

2.3 Planificación de una sesión de aprendizaje

La planificación de una sesión de aprendizaje debe considerar las capacidades específicas y las actitudes. Para lograrlas se menciona las siguientes etapas:

- Describir las situaciones problemáticas. El diagnóstico permite identificar las debilidades, las amenazas, fortalezas y oportunidades que tipifican a todo problema educacional, lo cual servirá de insumo para formular las siguientes etapas.
- Materiales. Este apartado permite identificar los materiales que habrá de emplearse en el desarrollo de las unidades de aprendizaje y las sesiones. Para el efecto, MINEDU provee a las I.E. del material, tanto de escritorio como bibliográfico e informático.
- Actividades de motivación. Sabiendo que la motivación es el momento en el cual el docente capta la atención del alumno y genera el interés por el desarrollo de los contenidos, el docente debe planificar con mucha anticipación las actividades de motivación que habrá de emplear en el desarrollo de una sesión de aprendizaje.

- Actividades para el desarrollo del proceso cognitivo. El aprendizaje es el resultado del desarrollo y aplicación de los aspectos cognitivos, es decir, la forma cómo el docente planifica sus sesiones de manera secuencial teniendo en cuenta los aspectos cognitivos dentro de una sesión de aprendizaje.

- Indicadores de evaluación. Los indicadores constituyen formas de conducta que ofrece el estudiante y que señalan que el aprendizaje se ha producido, como por ejemplo: Lee, analiza la formulación de problemas. Realiza operaciones matemáticas.

- Estrategias. El concepto estrategia nos indica la previsión minuciosa para la realización de una acción con la seguridad de lograr el éxito. En consecuencia, las estrategias anteceden el desarrollo de la sesión.

- Número de preguntas. En este momento, el docente elige el instrumento de evaluación. En una sesión de aprendizaje, se evalúa en forma permanente.

2.4 Elementos de una sesión de aprendizaje

Toda sesión de aprendizaje posee los siguientes elementos:

- Acción. El docente formula la capacidad que pone en uso el estudiante para lograr un determinado aprendizaje. En cada área de aprendizaje se especifica las capacidades que el docente fortalecerá en el estudiante.

- Contenido básico. Representado por los temas que se irán desarrollando en el transcurso de la sesión de aprendizaje.

- Aprendizaje esperado. Está representado por objetivo final que ha dado origen a la(s) sesión(es) de aprendizaje.

2.5 Partes de una sesión de aprendizaje

Toda sesión de aprendizaje está constituida por las siguientes partes.

1. Inicio. Responde a la interrogante: ¿Cómo inicio mi sesión de aprendizaje?
2. Proceso: ¿Cómo continúo mi sesión de aprendizaje ¿
3. Salida: ¿Cómo finalizo mi sesión de aprendizaje

2.6 Procesos pedagógicos de la sesión de aprendizaje

Se denomina procesos pedagógicos a las "actividades que desarrolla el docente de manera intencional con el objeto de mediar en el aprendizaje significativo del estudiante" estas prácticas docentes son un conjunto de acciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en el proceso educativo con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común. Cabe

señalar que los procesos pedagógicos no son momentos, son procesos permanentes y se recurren a ellos en cualquier momento que sea necesario

Los procesos pedagógicos de la sesión de aprendizaje son:

- **Motivación:**

La motivación incita a los estudiantes a perseverar en la resolución del desafío con voluntad y expectativa hasta el final del proceso para ello se debe despenalizar el error para favorecer un clima emocional positivo

- **Recuperación de saberes previos:**

Es el conjunto de aprendizaje que posee el estudiante acerca del contenido que se estudia como consecuencia de sus experiencias cotidianas. Es el punto de partida de cualquier aprendizaje a partir del cual se construirán nuevos aprendizajes.

- **Conflictos cognitivos.**

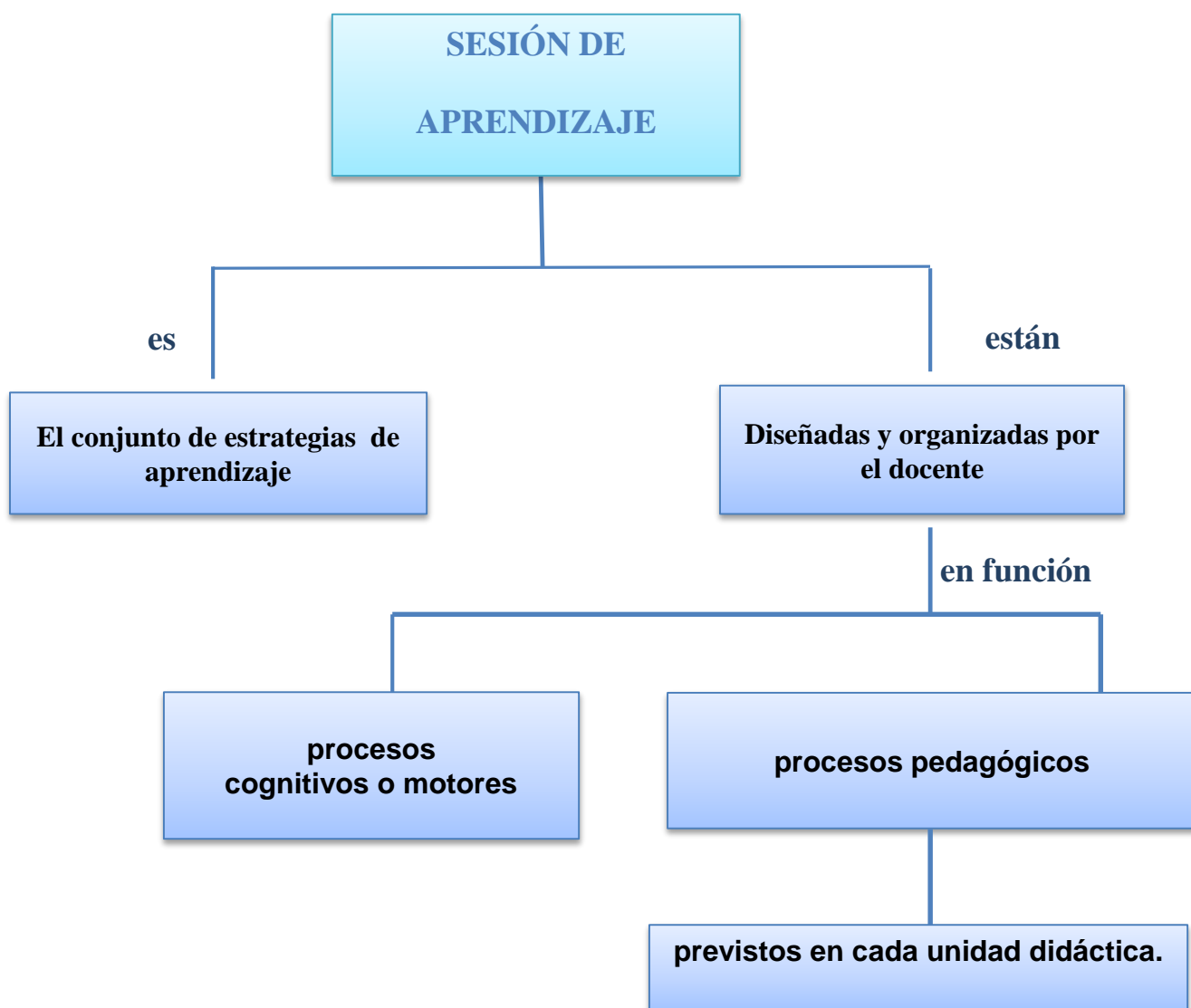
Es el momento en el cual, se genera en el estudiante la necesidad de aprender aquello que se propone en la sesión de aprendizaje.

- Procesamiento de la información
- Aplicación de lo aprendido. Transferencia a situaciones nuevas
- Reflexión sobre el aprendizaje
- Evaluación. Recojo frecuente de información acerca del progreso de los aprendizajes de los estudiantes para asegurar una evaluación flexible, abierta y cíclica.

2.7 La evaluación en la sesión de aprendizaje

Para evaluar la sesión se tiene presente las actividades didácticas realizadas por el estudiante durante las actividades de proceso. Estas actividades deben guardar relación con los indicadores previstos en la unidad. La evaluación formativa comprueba los avances del aprendizaje y se da en todo el proceso, confronta el aprendizaje esperado y lo que va alcanzando el estudiante. Se debe evaluar y calificar lo que se trabajó en la sesión, atendiendo el conocimiento, las habilidades y herramientas cognitivas, lo mismo que las actitudes. La evaluación debe ser oportuna y asertiva. El instrumento de evaluación debe corresponder al propósito o logro de aprendizaje. Se aplica una evaluación de proceso, es decir a lo largo de la sesión. Se registra las actividades ejecutadas por el alumno y que directamente se relacionan con las competencias y las capacidades. Genera situaciones donde el estudiante se autoevalúe y coevalúe en sus respuestas y mejore la calidad de su desempeño. Para la metacognición, se realiza un monitoreo mental de los propios procesos de pensamiento utilizados por el alumno, que reflexione sobre las estrategias utilizadas por él durante el procesamiento de información.

2.8 Organizador del conocimiento



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 3

DEMOSTRACIÓN CIENTÍFICA

3.1 Tesis “Estrategias metacognitivas y de aprendizaje”

Tesis sustentada por Pedro Mariano Bara Soro, para optar el grado de doctor por la Universidad Complutense de Madrid, en el año 2001. El desarrollo de la tesis tuvo por objetivo demostrar que el alumno es un sujeto activo en el proceso de aprender, para lo cual resulta de especial utilidad la enseñanza de estrategias metacognitivas, que ayudan a planificar, regular y evaluar el aprendizaje. Se persigue que el alumno domine una serie de estrategias de aprendizaje, y que llegue a ser capaz de auto-regular su actuación en respuesta a las demandas de la tarea y de la situación, es decir, que se convierta en un alumno estratégico, reflexivo, autónomo y capaz de desarrollar aprendizajes significativos. Lo que se pretende en definitiva, es que el alumno aprenda a aprender, para lo cual se debe fomentar la reflexión personal y la elaboración de lo que se ha aprendido; garantizando la funcionalidad de los aprendizajes, entendidos no sólo como el conjunto de contenidos válidos para consolidar estructuras mentales que sirvan de base para adquirir más conocimientos, sino también como el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje.

Esta tesis refrenda la investigación al señalar que el estudiante debe ser un elemento activo y responsable en el proceso de aprendizaje, debe elaborar esquemas que le permitan adquirir el conocimiento. Relacionándola así con las teorías cognitivas, recogiendo el aprendizaje de la teoría de la construcción del conocimiento de Jean Piaget y de la Teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner. Por lo que el maestro cumple el rol de facilitador y contribuye en la construcción de un aprendizaje significativo.

3.2 Tesis “Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión Lectora en estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM”

Tesis sustentada por Pilar Paucar Miranda, para optar el grado académico de magíster en psicología con mención en psicología educativa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2015.

La presente investigación tuvo como objetivo principal establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación para el estudio y la comprensión lectora. Se utilizó un diseño descriptivo correlacional, con una muestra de 290 estudiantes de todos los ciclos académicos, a quienes se les aplicó dos instrumentos de evaluación: el MSLQ (Motivated Strategies For Learning Questionnaire) de Paul Pintrich y la Prueba CLP Formas Paralelas de Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic. Después de realizar la investigación, llegó a las siguientes conclusiones: los análisis a los que fueron sometidos estos instrumentos determinaron consistentes niveles de validez y confiabilidad. Los resultados

indican que existen correlaciones significativas y positivas entre las Estrategias de aprendizaje, la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en esta muestra de estudiantes. Los análisis estadísticos efectuados permiten concluir que las variables en estudio están correlacionadas significativamente.

Este estudio nos permite comprender la importancia de las estrategias, la motivación permanente en la sesión de aprendizaje, para que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo lo cual sustenta la investigación realizada ya que dentro de lo que son las teorías cognitivas se considera la motivación como el estímulo para que el estudiante alcance las metas propuestas.

3.3 Análisis crítico de las investigaciones

El marco teórico que sustentan las tesis permiten demostrar que las teorías formuladas por estudiosos como Ausubel, Vygotsky, Bandura; tienen validez cuando se contrastan con las experiencias docentes del aula. En este sentido, los aprendizajes resultan ser alcanzados con mayor rapidez y sus efectos son permanentes cuando están estrechamente ligados con sus experiencias previas y permiten solucionar sus necesidades inmediatas. En este sentido, la teoría se cumple en la vida real, tanto como que los aprendizajes son susceptibles de ser logrados cuando se tiene un modelo significativo de quien se posee experiencia, la transmite al aprendizaje.

Visto desde la experiencia docente, los autores dan nuevos aportes acerca de la importancia que tienen los denominados procesos en una sesión de aprendizaje. Está en el docente seguir lo estipulado en la teoría para conseguir efectos prácticos en la vida del estudiante.

Por tanto, vemos la importancia de estas teorías en la sesión de aprendizaje, como la propuesta por Vigotsky que considera que el aprendizaje se produce más en situaciones colectivas de interacción donde para que exista un intraaprendizaje, este debe partir de un interaprendizaje. Por lo cual dentro de una sesión de aprendizaje no debe faltar los trabajos grupales que permiten el aprendizaje significativo.

CONCLUSIONES

PRIMERA: El docente debe consultar permanentemente los principios y teorías de psicólogos del aprendizaje para seguir sus lineamientos en el diseño y desarrollo de sus sesiones de aprendizaje y así desarrollar mejores aprendizajes en los estudiantes.

SEGUNDA: La sesión de aprendizaje es el último proceso de concreción curricular, por lo que en éstas deben estar presentes estrategias que lleven a tomar en cuenta las teorías asumidas por nuestro currículo, por tanto los docentes deben interiorizar cada uno de estos sustentos teóricos para que su práctica pedagógica sea más científica y pueda así lograr formar el hombre que la sociedad necesita.

TERCERA: Los trabajos de investigación revisados como antecedentes para el trabajo en curso, permiten demostrar que existe relación directa entre el empleo de estrategias y el aprendizaje significativo en los estudiantes.

SUGERENCIAS

1. El docente debe programar las estrategias de aprendizaje en función de los logros previstos en cuyo desarrollo el alumno sea un sujeto activo en el proceso de aprender, para lo cual resulta de especial utilidad la enseñanza de estrategia metacognitiva.
2. El docente debe procurar que el alumno domine una serie de estrategias de aprendizaje, y que llegue a ser capaz de auto-regular su actuación en respuesta a las demandas de la tarea y de la situación, es decir, que se convierta en un alumno estratégico, reflexivo, autónomo y capaz de desarrollar aprendizajes significativos.
3. En todo el proceso del desarrollo de las sesiones de aprendizaje, el docente debe relacionar permanentemente las estrategias de aprendizaje, la motivación, la metodología y los instrumentos pedagógicos más adecuados al logro de los aprendizajes.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Ferrer Santiago (2008) *Teorías del aprendizaje y tics*. Barcelona. Cúspide S.A.

Ministerio de Educación. (2014) *Las capacidades en la sesión de aprendizaje*. Lima

Pacheco, E. (2014) *Los momentos de la sesión a través de las rutas del aprendizaje*

Universidad Nacional “Daniel Alcides Carrión. Pasco

Riviera Ángel (1992) *La teoría social del aprendizaje. Implicancias educativas*.

Madrid; Ed. Alianza.

Rodríguez W. (1999) *El legado de Vygotsky y de Piaget en educación*.

Bogotá. Revista Latinoamericana de Psicología.