

Comunicarse y aprender en el aula universitaria



EMILIO Alberto ORTIZ TORRES



Todas las universidades en una: *EDUNIV*



COMUNICARSE Y APRENDER EN EL AULA UNIVERSITARIA

Universidad de Huguín Oscar Lucero
Moya

Centro de Estudios sobre Ciencias de la
Educación Superior (CECES)

Emilio Alberto Ortiz Torrez

2008

370-Ort-C

Comunicarse y aprender en el aula universitaria. -- Ciudad de La Habana : Editorial Universitaria, 2008. – ISBN 978-959-16-0311-1. – 121 pág.

1. Ortiz Torres, Emilio Alberto
2. Educación Superior

Edición: Dr. C. Raúl G. Torricella Morales

Corrección: Luz María Rodríguez Cabral



Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, 2008

Editorial Universitaria, 2008

La Editorial Universitaria publica bajo licencia Creative Commons de tipo: Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada. Se permite su copia y distribución por cualquier medio siempre que mantenga el reconocimiento de sus autores, no haga uso comercial de las obras y no realice ninguna modificación de ellas. La licencia completa puede consultarse en:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode>

Editorial Universitaria

Calle 23 entre F y G, No. 564

El Vedado, CP 10400

Ciudad de La Habana, Cuba.

e-mail: torri@reduniv.edu.cu

Sitio Web: <http://revistas.mes.edu.cu>

CURRÍCULUM CIENTÍFICO

EMILIO ALBERTO ORTIZ TORRES

Fecha de nacimiento: 31-3-55, Holguín, **CUBA**.

Licenciado en Psicología (1978), Doctor en Ciencias Psicológicas (1997). Profesor Titular de la Universidad de Holguín. Director del Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES). Posee más 25 años de experiencia docente en la Educación Superior en asignaturas de contenidos psicológicos y pedagógicos, tanto en pregrado como en posgrado en Cuba y en el extranjero (Colombia, México, Honduras y Perú). Es miembro del comité académico de varias maestrías y diplomados en Ciencias de la Educación. Se ha especializado en los problemas epistemológicos de la investigación educativa, la comunicación pedagógica, los fundamentos psicológicos del proceso educativo y las concepciones sobre el aprendizaje en la enseñanza superior, sobre la base de su labor docente en la enseñanza de posgrado, la realización de diferentes investigaciones y la tutoría de tesis de maestría y de doctorado. Tiene más de 20 artículos científicos publicados en revistas especializadas en el país y en el extranjero (España, México, Costa Rica, Argentina, Colombia y Perú). Tiene publicado en el 2001 el libro La Comunicación Pedagógica en formato electrónico por la Editorial Digital Libros en Red de Argentina, en el 2003 publicó como coautor en formato electrónico el libro Problemas Contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior. Ha participado como ponente y tribunal en múltiples eventos científicos nacionales e internacionales.

Ha dirigido la formación de profesionales de nivel superior en el departamento docente y en la facultad, así como el trabajo de los consejos científicos de facultad y de universidad. Ha trabajado en la elaboración y ejecución de sistemas de superación posgraduada dirigidos a la elevación de la preparación psicopedagógica de los profesores universitarios. Es miembro de la Comisión de Grados en Ciencias Pedagógicas de la Universidad y Coordinador del Doctorado Curricular en Pedagogía de la Educación Superior. Es asesor de la Vice-Rectora Docente. Es experto provincial para la evaluación de proyectos de investigación en Ciencias Sociales del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) de Cuba.

ÍNDICE

- **INTRODUCCIÓN**

- **CAPÍTULO # 1: LAS CONCEPCIONES CONTEMPORÁNEAS SOBRE EL APRENDIZAJE**
 - La Concepción Neoconductista
 - La Concepción Psicoanalítica
 - La Concepción Humanista
 - La Escuela Histórico Cultural
 - La Escuela de Epistemología Genética de J. Piaget
 - Los intentos de conciliar las concepciones vigotskianas y piagetianas
 - ¿Qué entender por eclecticismo?
 - ¿Cuáles son las coincidencias entre las concepciones de L. S. Vigotsky y J. Piaget?
 - ¿Cuáles son las discrepancias esenciales entre ambas concepciones?
 - Las Teorías Cognitivistas
 - El Enfoque Constructivista
 - Conclusión: ¿Cuál concepción de aprendizaje adoptar?

- **CAPÍTULO # 2: COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE ESCOLAR. EL APRENDIZAJE COMO DIÁLOGO**
 - Confluencias entre la Comunicación Educativa y el Aprendizaje Escolar
 - Definición de comunicación educativa
 - Antecedentes históricos del carácter dialógico del aprendizaje
 - El enfoque dialógico dentro de la Didáctica Contemporánea
 - La definición de diálogo educativo
 - Requisitos para que el diálogo sea educativo
 - Cualidades profesionales del profesor que influyen en el diálogo pedagógico
 - El estilo comunicativo del profesor
 - Los recursos socio-psicológicos
 - Los recursos didácticos
 - El aprendizaje en el grupo
 - El aprendizaje cooperativo
 - Aprendizaje grupal, interactivo y cooperativo
 - El papel del trabajo independiente
 - El papel de los medios de enseñanza
 - Los recursos de oratoria
 - El valor de la argumentación
 - El carácter discursivo de la clase
 - Conclusiones

- **CAPÍTULO # 3: ¿CÓMO INVESTIGAR LA COMUNICACIÓN Y EL APRENDIZAJE EN EL AULA?**
 - Introducción.
 - Métodos empíricos de investigación

- Algunos resultados de investigaciones sobre la comunicación y el aprendizaje en el aula

- Indicadores personalógicos
- Indicadores didácticos
- Indicadores de oratoria
- Indicadores socio-psicológicos

- **CONCLUSIONES FINALES**
- **BIBLIOGRAFÍA.**

INTRODUCCIÓN:

Este libro constituye un resultado de la labor investigativa del autor en las cuestiones de la comunicación y el aprendizaje dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior y a la vez ha servido como material docente en la asignatura homónima dentro de la Maestría en Educación Superior y del Doctorado Curricular Pedagogía de la Educación Superior, por eso es que aparecen determinadas tareas docentes en cada capítulo.

No pretende de ningún modo sentar pautas definitivas sobre los contenidos que aborda sino, por el contrario, valorar los puntos de vista de autores contemporáneos, con sus correspondientes reflexiones y argumentos, así como estimular su profundización mediante la investigación y el ejercicio profesional educativo, pues la búsqueda de nuevas vías y métodos dirigidos a perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesionales universitarios, constituye una exigencia contemporánea como fenómeno esencialmente creativo por naturaleza.

El libro posee un enfoque deductivo que parte de lo general para llegar a lo particular. El **Capítulo 1** tiene un carácter introductorio y ofrece una valoración sobre las diferentes concepciones acerca del aprendizaje escolar, destacando los autores que más han aportado a su comprensión. Al final se precisan, a modo de conclusiones, los rasgos considerados como determinantes para comprender en su esencia el proceso de aprendizaje, sin pretender enmarcarlo en una definición esquemática y definitiva.

En el **Capítulo 2** se precisan las confluencias entre comunicación educativa y aprendizaje y se exponen los elementos fundamentales que permiten considerar al aprendizaje como un proceso dialógico con los argumentos teóricos necesarios. E **Capítulo 3** aborda algunos elementos prácticos para investigar la comunicación y el aprendizaje en el aula universitaria.

Las **Conclusiones Finales** tratan de abarcar de una forma sintética los elementos más importantes abordados previamente de manera analítica y le facilitan al lector una generalización de las ideas más importantes.

Finalmente, se reflejan con carácter exhaustivo los títulos bibliográficos más importantes que han sido revisados, los cuales juegan un papel orientador a los que deseen conocer más a fondo aquellos aspectos que más les interesen.

El tratamiento brindado a lo largo de todo este libro está a tono con el tipo de investigación aplicada que se realiza en el campo educativo, la cual presupone primero revisar la bibliografía más actualizada sobre el tema, valorarla y exponer el punto de vista del autor, y posteriormente exponer vías concretas para aplicar métodos empíricos de investigación y cómo procesarlos.

El Autor.

CAPÍTULO # 1: LAS CONCEPCIONES CONTEMPORÁNEAS SOBRE EL APRENDIZAJE

Introducción:

A continuación, de forma resumida, se realiza una valoración de las concepciones más importantes que tratan de explicar el aprendizaje y que más han impactado en la teoría y la práctica psicopedagógicas actuales en Latinoamérica y en el mundo. Por la importancia del tema es frecuente encontrar diferentes puntos de vista sobre dichas concepciones con criterios dispares y hasta contrapuestos, desde posiciones que las descalifican totalmente hasta aquellas que las sobrevaloran.

En realidad, cada concepción trata de explicar qué es el aprendizaje desde un enfoque peculiar y pertinente, y sobre la base de puntos de partida epistemológicos, teóricos y metodológicos originales, los cuales contribuyen a enriquecer el acervo de la Psicopedagogía, aunque resulten enfoques parciales por abordar una u otra arista de este complejo problema. Es necesario y útil conocer y enjuiciar cada concepción antes de adoptar un criterio particular.

La Concepción Neoconductista

Dentro de la multitud de variantes que ha tenido el Conductismo, es la concepción sobre el aprendizaje de **B. Skinner** la que más influencia ha tenido en el mundo, y especialmente en América Latina, sobre todo en la década de los años 60, debido al desarrollo económico emergente que ocurrió esa época, lo cual influyó también en la educación.

La concepción skinneriana es conocida como la teoría del **Condicionamiento Operante** porque, a diferencia del Condicionamiento Clásico que se basa solo en conductas respondientes, es en la propia acción u operación donde se produce el aprendizaje, entendido este como la apropiación de conductas. Por conducta se concibe todo aquello que hacemos para producir un cambio en nuestro mundo externo.

Esta concepción parte de rechazar los enfoques pasivos, memorísticos e intelectualistas sobre el aprendizaje, por lo que destaca el carácter activo que debe tener el mismo. Como buen conductista **B. Skinner** desecha toda intención subjetiva en el análisis científico del problema y adopta la comprensión de "**caja negra**". Propone estructurar el proceso de estudio sobre la base de la experiencia y que la investigación psicológica tiene que estar al nivel de la descripción funcional de los hechos observados. Tiene como antecedentes un fuerte trabajo experimental con animales y personas al suponer el autor que los mecanismos de aprendizaje son los mismos. La obra de **B. Skinner** es muy popular y está ampliamente divulgada por lo que es innecesario abundar en ella.

De esta teoría es interesante destacar la precisión que exige del proceso de enseñanza en cuanto a su contenido y al sistema de reacciones conductuales que deben producirse en el educando con la determinación de las habilidades específicas, con sus correspondientes acciones y operaciones. Los objetivos se redactan en función de lo que el alumno hace (acciones), o sea, en términos de aprendizaje y de su proceso antes del resultado final, por lo que esta categoría didáctica adquiere carácter rector dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Constituye una postura muy práctica sobre el aprendizaje, que no se complica con disquisiciones teóricas complejas, con salida directa a la práctica educacional y con

resultados palpables en lo que el estudiante debe saber hacer. En asignaturas eminentemente prácticas, como por ejemplo, de la enseñanza técnica y profesional, son muy evidentes sus aportes.

Una derivación importante de dicha teoría es la enseñanza programada, la cual floreció en la década del 60 y con el auge de la computación ha tenido cierto rescate; a veces de forma inconsciente los profesores confeccionan programas de computación con fines docentes, en los que retoman o aplican los principios de la enseñanza programada, pero de forma totalmente empirista por desconocer los principios de este tipo de enseñanza.

Las cuestiones relativas a los principios de la enseñanza programada se encuentran bien delimitadas y divulgadas en la literatura científica contemporánea, solo se destacarán a continuación algunos elementos de aplicabilidad a nuestras condiciones socio-educativas:

- Permite una mayor explotación de los medios de enseñanza que utiliza (computadora personal y libros de texto).
- Individualiza más el proceso de aprendizaje de acuerdo con el ritmo de cada alumno.
- Obliga a una estructuración lógica del contenido de estudio con un enfoque deductivo.
- Activa el proceso al exigir del educando una mayor participación en el mismo y convertirse en sujeto de aprendizaje.
- Estimula el desarrollo de hábitos y habilidades relacionados con el contenido de la enseñanza.
- Facilita el vínculo con situaciones de la vida y con la formación profesional.
- Provoca una mayor motivación hacia el aprendizaje.
- Las leyes del Efecto, del Ejercicio y de la Disposición que **B. Skinner** adopta del Conexionista **E. Thorndike**, constituyen un aporte del neoconductismo, pues son regularidades que sí están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el profesor debe utilizar en su beneficio.

- Igualmente el concepto de reforzamiento es esencial para que se logre una motivación en el alumno y de hecho se utiliza diariamente en el aula para bien o para mal, en sentido positivo o negativo.
- Para el neoconductismo skinneriano el aprendizaje es un fenómeno activo y práctico (presupone la actuación del alumno en situaciones docentes muy específicas, aunque no obligatoriamente el incremento de su autoconciencia), algoritmizado por existir una serie de pasos previamente establecidos, dirigido por el profesor hacia el desarrollo de conductas, habilidades y hábitos.
- Desde el punto de vista didáctico esta concepción le confiere al objetivo un papel rector dentro de la dinámica de los componentes del proceso pedagógico y un carácter concreto y orientador, pues en su enunciado aparece explícito qué habilidad se desea lograr en el alumno; de lo que se infiere que al componente evaluación también le otorgue una función objetiva y precisa que mida y/o valore el cumplimiento del objetivo.

Las limitaciones que tiene esta concepción son:

- Minimiza el papel del profesor como persona esencial e insustituible en la formación y desarrollo de la personalidad de los alumnos dentro del propio proceso de aprendizaje.
- Desestiman conocer ni explicar cómo esos conocimientos, hábitos y habilidades se estructuran en la personalidad (antiteoricismo positivista).
- No se utiliza al grupo ni a las relaciones interpersonales como dinamizadores del aprendizaje individual.
- Limita el aprendizaje a conductas externas y observables.
- No estimula el desarrollo del pensamiento teórico ni de la creatividad.
- No diferencia el aprendizaje del desarrollo, para ellos el aprendizaje es desarrollo de hábitos y habilidades.

- La educación se reduce a una tecnología de la enseñanza en que los reforzadores juegan un papel esencial para el aprendizaje de conductas.

Para reflexionar:

- Identifica en el proceso de enseñanza universitario actual cuáles son las influencias neoconductistas y valora su carácter positivo o negativo.

La Concepción Psicoanalítica

Por lo general en las publicaciones, textos y valoraciones acerca las tendencias contemporáneas sobre el aprendizaje no se aborda su comprensión psicoanalítica, lo cual puede deberse a que no ha encontrado un marco propicio para su difusión debido a la propia esencia de la doctrina freudiana. No obstante, existen determinados análisis al respecto.

En realidad, no existe un tratamiento original al aprendizaje en esta concepción, pues toda consideración es explicada desde las posiciones de los instintos, el inconsciente y la libido, es decir, se intenta trasladar la concepción psicoterapéutica analítica a los marcos de la educación sin adecuación alguna.

No obstante, destacan el valor de las relaciones afectivas del niño con el profesor, lo cual es inobjetable, al igual que los alumnos trasladan al aula los problemas personales, por lo que los profesores deben poseer una intuición profunda de los dramas familiares que afectan a sus estudiantes. De igual forma recomiendan que no se debe establecer una comparación entre ellos porque estimula cierta rivalidad, con su correspondiente connotación afectiva.

Insisten en que no se puede ignorar a la familia en que vive cada educando, así como que la universidad debe estimular la autonomía, su iniciativa, la importancia de la unidad de lo instructivo y lo educativo y la necesidad y posibilidad de que cada uno se pueda expresar libremente a través de diferentes medios materiales y espirituales. Es evidente que estas consideraciones son importantes pero no constituyen un aporte original de la concepción psicoanalítica porque están presentes ya en otras.

Como destacan A. Colina y R. Osorio (1999) la incorporación de la teoría psicoanalítica a los programas de formación docente y de investigaciones en educación es reciente con el enfoque predominante del psicoanálisis ortodoxo, donde el origen de los problemas y la solución se encuentra en el individuo. Pero como la influencia de la institución educativa y de la cultura no se puede dejar de destacar, se han incorporado al enfoque psicoanalítico

las consideraciones del psicoanálisis cultural, como por ejemplo, las concepciones de E. Fromm.

La Concepción Humanista

La Psicología Humanista es conocida como la tercera fuerza para diferenciarse de las otras: el **Conductismo** y el **Psicoanálisis**. Se planteó como una alternativa posible y necesaria al pesimismo de la corriente psicoanalítica y a la manipulación del hombre por parte de los conductistas, pues la evolución de la sociedad capitalista no solo comenzó a ignorar los aspectos más esenciales del hombre, sino que empezó a oponerse a ellos de manera ostensible.

En la práctica psicológica el tratamiento psicoterapéutico mostraba degradación al considerar al paciente como un mero objeto de conocimiento o tratamiento, al cual había que extraerle toda la información posible para que concientizara su problema traumático o modificara su conducta. Los representantes de la Psicología Humanista fueron portavoces de ese estado de cosas y constituyó de hecho una protesta, desde la Psicología, por la pérdida creciente de la individualidad del hombre.

Los psicólogos humanistas no presentan la suficiente homogeneidad para ser considerados como una escuela, ni existe un fundador único como en otros casos. Es un movimiento que une a varios estudiosos de la personalidad y psicoterapeutas, cuyo propósito fundamental es profundizar en el mundo subjetivo del hombre para desarrollar lo mejor de él, lograr su crecimiento, su actualización y su autorrealización.

Enfatizan en que el hombre es libre de elegir por sí mismo su sentido de la vida, su trabajo, sus compañeros, etc. Se rechaza de plano que el hombre sea víctima pasiva de las circunstancias o un simple producto del medio. Sus precursores fundamentales fueron **A. Maslow, R. Mayo y C. Rogers**.

Entre los postulados básicos de la Psicología Humanista están la necesidad de rescatarle a la personalidad sus infinitas potencialidades creadoras, la convicción en su mejoramiento,

su perfeccionamiento constante, la riqueza del hombre está en sus relaciones con los demás, en el contacto con el otro hombre se forma y desarrolla la personalidad. En la medida que el hombre conoce más su yo, puede luchar por ser mejor y ayudar a los demás para que lo sean. El rescate de lo verdaderamente humano constituye el centro de esta corriente psicológica. Algo típico de este movimiento es su criticismo hacia la sociedad capitalista y sus aberraciones.

El modelo humanista atribuye gran importancia a la posibilidad de enseñar al hombre y subraya la reflexión, la argumentación, al razonamiento y la imaginación creadora en el proceso docente-educativo,

Las posiciones generales que sustentan esta concepción están referidas al rescate de la subjetividad, de la personalidad como lo más importante en el proceso pedagógico en su comprensión sistémica, activa y en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo del ser humano (enseñanza centrada en el alumno).

Es una postura optimista, con gran peso en los valores y creencias individuales, que responsabiliza a la persona en su condición de sujeto del aprendizaje, como activo organizador y desarrollador de su personalidad.

El papel de la educación debe ser el desarrollo de personas que ejerciten plenamente sus posibilidades, que sean seguras, conscientes de sí mismos, abiertos a la experiencia y creativos. Este enfoque hace que cambie el rol tradicional del docente y del alumno en el proceso de aprendizaje atendiendo a:

- Desarrollar todo el potencial humano (habilidades, capacidades, conocimientos, etc., en la unidad de lo instructivo y lo educativo).
- Atención a las relaciones humanas para conocerse más a sí mismo y a los demás.
- Educación de la persona como totalidad (concepción holística del hombre), que permita el desarrollo de varias cualidades en su integridad.
- Énfasis en lo emocional, afectivo y motivacional como potenciador del aprendizaje.

- Necesidad de complementar la educación con la autoeducación, al no solo aprender conocimientos sino cómo obtenerlos de manera independiente.
- Todo ser humano posee potencialidades naturales para aprender.
- El aprendizaje se hace significativo para el educando cuando lo percibe como importante para sus propios objetivos, sin amenazas externas.
- El vínculo con la vida real facilita el aprendizaje, solo así será personalmente significativo y tendrá valor práctico.
- El alumno debe participar de manera responsable en el proceso de aprendizaje (aprendizaje participativo).
- La coacción o amenaza hacen fracasar cualquier intento de aprendizaje.
- La independencia, creatividad y confianza del alumno coadyuvan a un mejor aprendizaje (ambiente de libertad).
- La no directividad del proceso de enseñanza es la clave del éxito en la educación.

Todo esto plantea exigencias al profesor como facilitador de aprendizaje:

- Crear un ambiente inicial favorable en la clase, de confianza.
- No solo preocuparse por la calidad de los contenidos a impartir, sino por conocer las necesidades y metas de los alumnos.
- Permitir que el alumno aprenda por sí mismo con los recursos didácticos que sean necesarios.
- Expresar el profesor sus ideas como un miembro más del grupo, ofrecerse como consejero o asesor útil al grupo y no como un ser autoritario que todo lo sabe. Reconocer y aceptar sus limitaciones como persona.

Es obvio que este enfoque ha condicionado una forma novedosa de enseñar, a partir del rompimiento de los esquemas de concebir el proceso docente, por lo que sus repre-

sentantes han creado y desarrollado una cantidad considerable de técnicas participativas que activan la labor de los alumnos en el aula y motivan más para el incremento de la eficiencia de dicho proceso, explotando a la vez su experiencia cotidiana (no científica).

El aprendizaje, desde un enfoque humanista, es un fenómeno personalizado, activo (donde están presentes la actividad del alumno y el incremento de su autoconciencia), participativo, independiente, creativo y en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

En sus concepciones didácticas minimizan los componentes objetivo, contenido y evaluación por ser potestad del alumno determinarlos y enfatizan en el método como esencial para lograr un verdadero aprendizaje.

Las limitaciones que presenta este enfoque son:

- No reconocer que las peculiaridades y tendencias de la personalidad son resultado de la educación y de las condiciones socio-históricas, al concebirlas como elementos inherentes a ella por naturaleza propia.
- Al enfatizar tanto en la individualidad de la personalidad, le restan valor a lo grupal en el aprendizaje. Es una concepción individualista de la enseñanza.
- En su afán por estimular la libre expresión de la personalidad (autoactualización), debilitan el carácter dirigido que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, por lo que los objetivos quedan resentidos.
- Por su rechazo absoluto a los esquemas y algoritmos para aprender, han caído en posiciones demasiado ambiguas e imprecisas desde el punto de vista metodológico, el proceso queda muy abierto y con poco rigor lógico y científico.
- El papel del profesor como conductor y guía del acto pedagógico queda relegado a simple facilitador del aprendizaje y su papel educativo esencial es limitado para permitir la libre expresión personal de los alumnos.

- Niegan la existencia de objetivos sociales de la educación al plantear que son los estudiantes quienes deben proponerlos.
- Generalizan a todas las sociedades las condiciones concretas y enajenantes del capitalismo de los países desarrollados, en las cuales la educación es autoritaria y alejada de los intereses vitales de los alumnos.

Mención aparte merecen las concepciones de Pablo Freire y sus seguidores, pues con frecuencia son incluidas dentro de la corriente humanista, lo cual no se ajusta totalmente a la verdad, porque las condiciones socio-históricas y los objetivos de esta concepción son radicalmente distintas a la de los humanistas norteamericanos en general y a la de **C. Rogers** en particular. Solamente el estudio de la obra de P. Freire y de su vida permite encontrar fuertes argumentos a favor de un análisis diferenciado.

Por ejemplo, en la obra **Pedagogía del Oprimido** (1980) de **P. Freire** son evidentes varios aspectos originales que constituyen aportes latinoamericanos al humanismo en la educación:

- ◆ La fundamentación histórica de la necesidad de una pedagogía para los oprimidos y su contextualización para las sociedades latinoamericanas.
- ◆ El carácter revolucionario de esta concepción por su proyección progresista.
- ◆ La influencia explícita de la obra de **C. Marx**.
- ◆ La importancia de un activismo revolucionario y transformador por parte del educador con el pueblo.
- ◆ El valor del diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su continuidad necesaria en la comunicación constante con los alumnos.

Las obras posteriores de P. Freire y su conducta reflejaron el perfeccionamiento de estas ideas e incluso su radicalización, a partir de una mayor conciencia política de su labor educativa.

También es considerado por otros autores como representante de la denominada **Pedagogía Crítica**, por su carácter contestatario al monopolio político-ideológico de las clases dominantes en detrimento de las clases populares y su consecuente manipulación y reproducción de las estructuras de poder y de dominación a través de la educación. Sin embargo, también en este caso sus concepciones, a diferencia de la tradicional Pedagogía Crítica europea, tienen la impronta de la originalidad propia de un pedagogo latinoamericano plenamente comprometido con su época y con el continente latinoamericano.

Para reflexionar:

- Identifica la influencia actual de la concepción humanista en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario y valora sus aspectos positivos y negativos.

La Escuela Histórico Cultural

En realidad esta escuela es mucho más que una concepción sobre el aprendizaje por su proyección y alcance teórico para la Psicología. En el momento que aparece en la escena científica **L. S. Vigotsky** (1896-1934) su fundador, era evidente el carácter infructuoso de los intentos de sistematizar una teoría que articulara los aportes de la **Filosofía Marxista** con la teoría psicológica, abocada en una crisis de sus principios teóricos y metodológicos en los medios científicos del mundo occidental.

A pesar de su corta vida y de un tiempo ínfimo para sus aportes científicos, la obra de **L. S. Vigotsky** trascendió a su época y es considerada patrimonio de la Humanidad, pues en estos momentos se encuentra profusamente traducida y publicada en muchos países y sus ideas esenciales aceptadas casi unánimemente por los psicólogos y pedagogos. Incluso hay autores como L. Morenza (1997) que la considera con un valor metateórico por enunciar postulados generales que incluyen otros más específicos.

Por determinadas condiciones históricas, las concepciones de la **Escuela Histórico-Cultural** y las obras claves de **L. S. Vigotsky** son muy familiares a la educación cubana y no muy conocidas ni aplicadas para el resto de los países latinoamericanos.

Se puede afirmar que existe una efervescencia en la actualidad acerca de los postulados básicos de esta escuela, influido entre otros factores, por el desconocimiento que existió tradicionalmente sobre los valores teóricos de la **Psicología Soviética**, pues la obra y los aportes vigotskianos se insertan dentro de lo mejor de este enfoque y de hecho, su evolución posterior fue una derivación de las elaboraciones realizadas por **L. S. Vigotsky**. En las concepciones posteriores de teóricos de la **Psicología Soviética**, tales como A. N. Leontiev, A. Luria, P. Galperin y N. Talízina, entre otros, son evidentes las huellas aportadas por su líder científico.

A pesar de la popularidad actual de las concepciones vigotskianas en Europa, especialmente en España y en Estados Unidos, es poco conocido en América Latina por diferentes razones de índole histórica, por tanto es muy útil precisar sus aportes en la

explicación científica del aprendizaje y su influencia en otras concepciones que aparecen en este capítulo.

Los aportes más destacados de la Escuela Histórico Cultural al aprendizaje se pueden resumir en que:

- Destaca el papel del profesor como esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del tránsito que se produce de lo externo a lo interno (subjetivo), como un proceso dialéctico de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.
- Precisamente el fenómeno de la interiorización es el que explica este tránsito de forma dinámica y contradictoria.
- El aprendizaje como proceso es el que impulsa el desarrollo de la personalidad al encausarla hacia formas superiores.
- Al dirigir el profesor este proceso de ninguna forma anula o limita la independencia, el activismo y la creatividad del alumno, por el contrario, la estimula.
- Los fenómenos cognitivos permanecen profundamente unidos con los motivacionales afectivos, por lo que el aprendizaje afecta a la personalidad en total y no solo a sus conocimientos, hábitos y habilidades (la unidad de lo instructivo y lo educativo).
- El papel fundamental del lenguaje y los signos en su unidad con el pensamiento como mediadores e instrumentos externos e internos (psicológicos), no solo para conocer la realidad, sino para actuar en ella. L. Morenza y O. Terré (1998) proponen una clasificación de los tipos de mediación que resulta útil:
 - Mediación social: es cuando otra persona sirve como instrumento de mediación para la acción sobre el ambiente. Incluye también a los grupos sociales en la integración del sujeto a las prácticas sociales. O sea, es el papel del otro en la formación de la conciencia individual.

- **Mediación instrumental:** son los instrumentos creados por la cultura, dentro de ellos están los signos como sistemas con diferente nivel de complejidad que eslabonan la actividad psíquica del sujeto y que permiten transmitir significados. Posibilitan la regulación de la vida social y la autorregulación de la propia actividad. Es conocida también como mediación semiótica.
- **Mediación anátomo-fisiológica:** es el sistema anátomo-fisiológico que permite el hombre entre en contacto con los estímulos y las informaciones del medio.
- La actividad objetal (con los objetos del mundo real) resulta una categoría decisiva desde el punto de vista teórico y metodológico para comprender y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El origen social de los procesos psicológicos superiores condiciona la necesidad de que el profesor contextualice el aprendizaje del alumno en el aula y en su medio familiar.
- La existencia de períodos sensibles del desarrollo psíquico obliga a que la enseñanza aproveche estas etapas de máximas posibilidades para potenciar el aprendizaje.
- La propuesta de una zona de desarrollo próximo, como lo que media entre el nivel de desarrollo actual del alumno con la ayuda del profesor, otro adulto o un coetáneo y lo que será capaz de hacer de forma independiente (desarrollo potencial), es una concepción revolucionaria que se proyecta hacia el futuro de manera optimista y que destaca no solo las potencialidades del educando, sino todo lo que puede hacer el profesor y el grupo de estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje por cada uno de sus miembros.
- La caracterización inicial del estudiante resulta una exigencia obligada para desarrollar un aprendizaje eficiente y para determinar su zona de desarrollo próximo.

Para criticar esta concepción hay que delimitar bien qué es lo que se enjuicia: la obra de **L. S. Vigotsky** o la de sus seguidores, porque entre ambos hay una continuidad pero no una identidad. Para ir en orden histórico se debe valorar en primer lugar lo escrito por su líder.

Hay autores como por ejemplo, F. González (1995) que le señala su desmedido énfasis en el papel de lo social y cultural en detrimento de las capacidades humanas, así como

algunas inconsecuencias en su teoría. En realidad la obra de **L. S. Vigotsky** quedó trunca con su muerte, por lo que siempre que se estudian sus elaboraciones teóricas queda siempre la insatisfacción de lo incompleto, pues fueron escritas en los años 20 y carentes de su necesaria sistematización posterior.

En las obras de sus seguidores dentro de la Psicología Soviética es posible encontrar alguna continuidad, pero incompleta también porque la unidad en torno a **L. S. Vigotsky** en cuanto a sus posiciones teóricas y el programa investigativo que llegó a organizar y dirigir se perdió también con su desaparición física. El desarrollo de una teoría psicológica posterior, de evidente raíz vigotskiana en la Unión Soviética padeció de un mal: su fragmentación en escuelas, lideradas por los mejores discípulos de Vigotsky.

Sin embargo, en el mundo occidental sus más fervientes seguidores han sido muy consecuentes con la concepción histórico-cultural y la han enriquecido desde el punto de vista teórico y metodológico en su aplicación sistemática a la educación, específicamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la concreción de la utilidad teórico-práctica del concepto de zona de desarrollo próximo en diferentes niveles de enseñanza.

Por ejemplo, L. Moll (1990) ha investigado en torno a la zona de desarrollo próximo para reconsiderarla en cuanto a sus implicaciones para la enseñanza, abundando acerca de que en la zona es fundamental el establecimiento de un nivel de dificultad que constituya un reto para el estudiante, pero alcanzable, proporcionarle el alumno apoyo a su ejecución, con la precisión necesaria de cuál es el objetivo o el resultado de su actuación y su evaluación correspondiente. Es evidente que el autor contribuye a delimitar más este fructífero concepto, como rechazo a la conceptualización de que la zona sea la enseñanza o la evaluación de habilidades aisladas o la simple transferencia de habilidades de los profesores a los estudiantes.

De igual forma A. Labarrere (1996b) se ha referido a este productivo concepto de zona de desarrollo próximo para enriquecerlo en cuanto a la necesidad de considerar el contexto en que se produce dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la alta dosis de actividad metacognitiva que exige del alumno y del profesor, así como la necesidad de que el

primero sea un verdadero protagonista de su aprendizaje y de su desarrollo, es decir, poner al alumno en condiciones de desarrollarse por sí mismo conociendo su lógica individual.

Para reflexionar:

- Identifica las influencias vigotskianas actuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario y valora sus efectos.

La Escuela de Epistemología Genética de J. Piaget

Las concepciones psicológicas de **J. Piaget** (1896-1980), su vasta obra y su larga vida han sido suficiente publicadas y divulgadas en el mundo, así como valoradas desde diferentes posiciones teóricas. En Latinoamérica está muy difundida y aplicada su **Pedagogía Operatoria** en la educación, lo que no ha ocurrido así en Cuba por determinados condicionantes históricos. Es innegable que las concepciones piagetianas constituyen un referente obligado cuando se aborda el aprendizaje por sus valores intrínsecos y por la influencia que ha ejercido en teorías posteriores.

La teoría piagetiana es compleja, plena de ideas y matices muy originales y en constante perfeccionamiento. Los experimentos de **J. Piaget** con niños (estudios de caso) y las elaboraciones teóricas que extrajo de ellos dan fe de su privilegiada inteligencia, de su sentido común y su originalidad. Cuando se estudia cualquiera de sus obras se destaca su profunda preparación multidisciplinaria y su ferviente vocación humanista. En su compleja teoría son notorias las influencias de su formación como biólogo, epistemólogo y psicólogo, aunque también en Lógica, Matemática, Cibernética, Informática y Sociología.

El concepto de **epistemología genética** expresa la necesidad de la búsqueda de la fuente del conocimiento en la persona, fundamentalmente en el niño a través de su desarrollo ontogenético, o sea, reconstruir científicamente su génesis, de los estados de mínimo conocimiento a los estados de conocimiento más riguroso, para lo que son necesarios los aportes de la psicología a partir de las relaciones que se establecen entre el sujeto y el objeto. El análisis genético se complementa en este caso con el análisis histórico crítico y el análisis formalizante. (J. Piaget, 1970).

Como uno de los grandes genetistas dentro de la Historia de la Psicología, en las concepciones de **J. Piaget** se refleja un enfoque dialéctico-materialista, punto de vista defendido con acierto por el autor O. Valera (1995), con una fuerte influencia de la Biología, pues considera **J. Piaget** que la Psicología es una continuación de esta ciencia natural por buscar ambas la explicación de la vida.

En la concepción de aprendizaje que preconiza **J. Piaget** están como elementos fundamentales:

- La existencia de sistemas operativos de la cognición integrados por operaciones y esquemas lógicos que se organizan de manera peculiar en el sujeto, propiciando la aparición de complejas estructuras cognitivas.
- Posición activa del sujeto que aprende, el cual elabora su propio conocimiento, por lo que el aprendizaje es un proceso constructivo peculiar de reorganización y reestructuración cognitiva. La actividad del alumno es fundamental, desde aquellas que poseen un carácter sensoriomotriz hasta las complejas operaciones formales, de acuerdo con los criterios de S. Gimeno y A. Pérez (1992).
- Los procesos de asimilación y acomodación permiten que el sujeto aprenda de manera dinámica y contradictoria, los conflictos cognitivos constituyen fuente de aprendizaje en el aula.
- El profesor como facilitador del aprendizaje debe posibilitar el desarrollo intelectual de los alumnos a partir de la creación de situaciones motivantes y estimuladoras para que ellos participen y actúen consecuentemente como protagonistas (**Pedagogía Operatoria**).
- El aprendizaje posibilita el desarrollo de la inteligencia como instrumento general del conocimiento.
- La interiorización de las acciones prácticas ocurre en el continuo intercambio del sujeto con los objetos del conocimiento.
- Destaca el papel de la maduración biológica, la experiencia con los objetos del medio, la transmisión social (la educación) y la equilibración como factores importantes del desarrollo intelectual.
- El desarrollo cognitivo se produce como resultado de la interacción del proceso de maduración y el medio social y natural.

- S. Gimeno y A. Pérez (1992) consideran como significativo en esta concepción el espacio central que juega el lenguaje, la significación de la cooperación para el desarrollo de estructuras cognitivas a través del intercambio de opiniones y diferentes puntos de vista, así como la distinción y vinculación entre el desarrollo y el aprendizaje, sin pretender identificarlos ni concebir que cualquier aprendizaje provoca desarrollo y la estrecha vinculación de las dimensiones estructura y afectiva de la conducta.
- Su propuesta de estadios del desarrollo intelectual permite conocer cómo evolucionan los procesos lógicos del niño a través de la ontogenia.

Como limitaciones se le plantean las siguientes:

- Es una concepción que privilegia la cognición, la lógica, al sujeto epistemológico, sin desconocer, por supuesto, la influencia social y dentro de ella el papel de la educación.
- Para **J. Piaget** el desarrollo psíquico precede al aprendizaje, es decir, que la misión del proceso docente educativo es permitir, facilitar, propiciar dicho desarrollo cognitivo (lógico) y de ninguna manera ir delante de él. No es fuente de desarrollo, por el contrario, el desarrollo psíquico es una condición para aprender.
- Por tanto, el papel del profesor está relegado a facilitar el aprendizaje de sus alumnos y no a dirigirlo.
- Su estructuralismo cognitivo lo lleva a reducir el aprendizaje a la adquisición de nuevas estructuras y perfeccionamiento de las existentes.
- El papel de la educación queda limitado a un mecanismo de adaptación al medio social.
- Los estadios del desarrollo que propone tienen un carácter universal, limitado al crecimiento de los procesos lógicos, descriptivos y sin influencias importantes de las condiciones sociales.
- El aprendizaje está fuertemente determinado por las condiciones internas del hombre y las de tipos sociales constituyen un escenario que puede facilitar y dificultar su evolución.

La **Pedagogía Operatoria** privilegia, dentro de la dinámica de los componentes del proceso pedagógico, al método como esencial, al no ser determinantes ni el objetivo, el cual depende del estadio del desarrollo en que se encuentre el alumno ni los contenidos, que pueden variar también en función dicho estadio. Esta pedagogía activa tiene una larga tradición que se manifiesta en la gran cantidad de investigaciones, publicaciones y prácticas educativas que la sustentan, aunque no siempre con un carácter homogéneo.

Varios de los discípulos de **J. Piaget**, insatisfechos con algunos de sus postulados por su carácter descriptivo y por no explicar convincentemente otros, han inaugurado una corriente neopiagetiana, la cual trata de compensar algunas de sus debilidades, haciendo énfasis en los mecanismos internos de tipo cognitivos sobre los que hay que incidir, o sea, sobre qué mecanismos psicológicos influir para lograr aprendizaje.

Para reflexionar:

- Identifica las influencias piagetianas en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario en la actualidad y valora sus efectos.

Los intentos de conciliar las concepciones vigotskianas y las piagetianas.

No son pocas las publicaciones científicas en que aparecen diferentes argumentos teóricos por parte de los autores dirigidos a la integración o complementación entre ambos enfoques, incluso se ha desatado una controversia científica en las revistas especializadas sobre el tema; a continuación se exponen algunos de los criterios más interesantes:

R. Duncan (1995) considera como similitudes entre ambos los enfoques del desarrollo de la psicología humana con un carácter genético, la asunción de los cambios en el desarrollo psíquico como significativos y tangibles, el uso del razonamiento dialéctico y el valor de las transformaciones cualitativas que permiten explicar el desarrollo.

J.Tudge y B. Rogoff (1989) afirman que Piaget y Vigotsky comparten similitudes en sus enfoques, pues ambos argumentan la importancia del enfoque genético en el estudio de los procesos psicológicos. Además, consideran que el desarrollo implica más transformaciones cualitativas que crecimientos graduales, o sea, un proceso más revolucionario que evolutivo. También valoran que ambos tienen en sus respectivos enfoques teóricos una base dialéctica en su concepción del desarrollo y en la relación entre el individuo y la sociedad, así como el carácter activo del niño en su propio desarrollo, pues obtiene el conocimiento del mundo a través de su actividad.

J.Tudge y P. Winterhoff (1993b) se refieren a sus similitudes al considerar que las concepciones de ambos se complementan en cuanto al papel de la colaboración de la pareja en el desarrollo cognitivo. Y estos mismos autores (1993a) abundan que estas dos teorías tienen más en común que la simple categorización que la literatura científica sugiere, aunque existan diferencias entre ellos acerca de los factores individuales y sociales del desarrollo.

Por su parte J. Pascual Leone (1996) asevera que Piaget y Vigotsky están de acuerdo en que el pensamiento humano puede seguir dos cursos o modos procesales con una multiplicidad de caminos intermedios: procesos inferiores o sensomotores y procesos

superiores o propiamente mentales, ambos señalan la diferencia entre las leyes o modelos diferentes que se aplican a los dos tipos.

Además, analiza que Piaget y Vigotsky compartían en cierto modo cuatro supuestos teóricos: 1) el principio de la praxis, 2) el principio de organización modular del sistema psicológico, 3) el principio de equilibración, o principio de síntesis dialéctica, y 4) el principio de organización simbólica de las funciones cognitivas altas.

Este análisis puede servir como muestra ilustrativa esencial de los criterios que se están utilizando en la literatura occidental para tratar de demostrar la complementariedad o las coincidencias entre las concepciones vigotskianas y piagetianas. Pudiera establecerse más de una discrepancia sobre algunos de dichos criterios en cuanto a si son elementos comunes o no a ambas teorías, pero será valorado más adelante.

De lo planteado hasta aquí se puede afirmar que son múltiples e interesantes los intentos de buscar un punto medio, de equilibrio entre ambas concepciones, aunque se reconozcan sus diferencias, lo cual puede deberse a:

- La popularidad que gozan estos autores entre los investigadores en contenidos psicopedagógicos, al existir múltiples publicaciones al respecto con sus obras y por parte de otros autores dirigidas a divulgarlas y a enriquecerlas.
- El carácter científico de los aportes teóricos de Piaget y Vigotsky, lo cual se constata en su amplia y masiva influencia en el campo educativo contemporáneo.
- El potencial heurístico de sus aportes que generan nuevas disquisiciones teóricas como consecuencia de la generalización de los resultados de las investigaciones empíricas que se ejecutan bajo su sustento.
- La aparición de continuadores de ambas teorías con los calificativos de neovigotskianos y neopiagetianos que tratan de incorporar elementos actuales y novedosos a cada una.
- El desconocimiento de la esencia de las concepciones de cada uno debido a la falta de un estudio profundo y sistemático de sus obras.

De todas estas explicaciones es en estas dos últimas donde se anida el eclecticismo en las investigaciones psicopedagógicas, al que se le pudiera agregarse el calificativo de eclecticismo por ignorancia, pues no constituye una intención explícita de los investigadores ser eclécticos.

¿Qué entender por eclecticismo?

Ante todo es necesario precisar la definición de este término porque es evidente que no existe una interpretación unitaria de él, pues hay autores que lo consideran como un problema para el desarrollo de las ciencias y otros como un logro porque asume lo mejor de cada teoría. Igualmente, no tiene la misma implicación valorarlo en la ciencia que en el arte, donde posee otra connotación muy diferente que no interesa de acuerdo con el fin de este trabajo.

Desde una óptica filosófica es considerado el eclecticismo como el intento infructuoso de conciliar elementos excluyentes entre sí, por ser incapaz de delimitar sus nexos esenciales en relación con la situación en que se aplica, de tomar de cualquier parte por conveniencia y elegir categorías muy diversas (P. Foulquié, 1967). Es decir, aquella mezcla que no obedece a principios determinados, distintos y hasta contrapuestos. Su principal defecto metodológico radica en su incapacidad para delimitar, en la suma de nexos y relaciones los lazos fundamentales del objeto, del fenómeno respecto al medio que lo circunda, lo cual le impide hallar el eslabón principal en la cadena de acontecimientos (M. Rosental y P. Iudin, 1981).

A. Merani (1983) enfoca el eclecticismo como el intento conciliar, desde una óptica filosófica o pedagógica, puntos de vista discordantes por medio de la adopción selectiva de elementos que los componen, y construir con estos un sistema más o menos consistente.

Si deseamos la óptica filosófica y se analizan solo los criterios desde la psicología y la pedagogía, se podría afirmar que el eclecticismo es el intento de compatibilizar elementos de diferentes enfoques teóricos con la aspiración de buscar lo mejor de cada uno en un nuevo enfoque, pretendiendo resolver las contradicciones y superar las insuficiencias existentes en los anteriores. Considerado de esta forma podría decirse que el eclecticismo

constituye algo favorable, beneficioso en el desarrollo de la ciencia y la denominación de ecléctico a un científico sería una cualidad positiva por su afán de perfeccionar la teoría científica.

Pero este análisis no es la esencia sino la apariencia, es imprescindible considerar al eclecticismo como una escuela filosófica por su origen, con repercusión en las ciencias sociales al incluir concepciones teórico-generales de manera evidente debido a las peculiaridades de su objeto de estudio. En la base de toda discusión sobre el problema del eclecticismo en las ciencias sociales en general y en las psicopedagógicas en particular es posible encontrar, de manera velada, el intento de conciliar las posiciones materialistas e idealistas.

En esta valoración pueden ser muy útiles los criterios de **L. S. Vigotsky**, quien en fecha tan temprana como en 1927 con su obra *El significado histórico de la crisis de la Psicología* (1991), plantea: "Los intentos eclécticos de conjugar elementos heterogéneos, de distinta naturaleza y de distintos orígenes científicos, carecen de ese carácter sistemático, de esa sensación de estilo, de esa conexión entre nexos que proporciona el sometimiento de las tesis particulares a una sola idea que ocupa un lugar central en el sistema del que forma parte" (pag. 293, op. cit.).

Y más adelante precisa: "La unión acrítica de lo uno y lo otro conduce a una brusca deformación de toda la cuestión" (pag. 306, op. cit.).

Es decir, que el problema del eclecticismo en el campo psicopedagógico, pues **L. S. Vigotsky** fue uno de los precursores de la Psicopedagogía, tiene su historia y no aparece en esta época aunque, obviamente, es en la actualidad donde adquiere mayor intensidad. En los argumentos que ofrece este autor enfatiza en la falta de un carácter sistémico de la elaboración teórica y en la heterogeneidad de los elementos utilizados, lo que se complementa perfectamente con las valoraciones realizadas con anterioridad.

De manera que existen suficientes argumentos para precisar qué se entiende por eclecticismo desde el punto de vista científico-general, el cual se manifiesta con gran intensidad al querer asimilar las concepciones de Vigotsky y Piaget.

¿Cuáles son las coincidencias entre las concepciones de L. S. Vigotsky y J. Piaget?

En realidad es posible encontrar algunas coincidencias entre ambas concepciones, las cuales fueron expuestas al exponer los argumentos que utilizaban los defensores de su integración. Como se puede apreciar estos investigadores centran sus criterios de coincidencia entre ambos enfoques en los siguientes aspectos muy relacionados entre sí:

- ✓ La consideración del desarrollo psicológico con un carácter genético y dialéctico.
- ✓ El valor de las transformaciones cualitativas en el desarrollo psíquico.
- ✓ El carácter activo del niño en su desarrollo.
- ✓ La influencia de la pareja en el desarrollo psíquico.
- ✓ La existencia de procesos cognitivos inferiores y superiores en el ser humano.
- ✓ El papel y la importancia de la organización simbólica de los procesos cognitivos superiores.
- ✓ El énfasis en los elementos racionales del desarrollo psíquico.

Pero una cosa son los posibles puntos de contacto entre dos teorías y otra muy diferente es si existe unidad o coincidencias entre sus posiciones esenciales.

¿Cuáles son las discrepancias esenciales entre ambas concepciones?

A partir del conocimiento detallado de las posiciones esenciales de cada una se evidencian las diferencias notorias entre ellas en cuanto a:

- ◆ **Sus bases epistemológicas:** la teoría vigotskiana se sustenta en el materialismo dialéctico e histórico, o sea, en la filosofía marxista y la piagetiana en el idealismo objetivo de carácter dialéctico, con evidente influencia hegeliana.
- ◆ **Sus posiciones teóricas:** para Vigotsky el desarrollo psíquico es un proceso interno con una fuerte determinación externa de carácter social-cultural, en el que juegan un papel importante las demás personas, las cuales facilitan la interiorización de lo creado

por la humanidad. Para Piaget el desarrollo psíquico es un proceso interno autodeterminado (autodesarrollado) de adquisición de las estructuras lógico formales del pensamiento, en el que lo externo social y las demás personas influyen de manera no esencial.

- ◆ **La práctica psicopedagógica:** las concepciones vigotskianas presuponen la existencia de un sistema de ayudas a los alumnos por parte de maestros, padres y compañeros para propiciar su desarrollo psíquico (zona de desarrollo próximo). Las concepciones piagetianas plantean una pedagogía operatoria donde el alumno tenga la posibilidad de operar con objetos del conocimiento y el maestro sea un facilitador de ese proceso.

Estas delimitaciones de esencia no quieren decir que solo se deben utilizar conceptos de una sola teoría científica, lo cual es prácticamente imposible en la actualidad. Pero con el cuidado de realizar una valoración teórica previa que permita definir cada concepto con precisión y demostrar que se puede lograr una coherencia con la posición teórica que se asuma. O sea, que es imprescindible la investigación teórica que permita descubrir las posibles coincidencias, complementaciones y discrepancias de esencia entre las diferentes teorías psicopedagógicas que existen.

La solución al problema del eclecticismo comienza por el estudio concienzudo de la obra de aquellos autores cuya posición teórica se intenta asumir y no conformarse con leer las publicaciones de sus partidarios y continuadores, para poder discernir cuales son sus postulados esenciales de partida, la evolución de la teoría por parte del propio autor y de sus discípulos, así como valorar su posible armonía o contradicción con el enfoque teórico que ya se posee.

Cualquier intento de valorar lo mejor de cada teoría y tratar de incorporarlo a la práctica educativa no es eclecticismo porque ello no es más que la herencia social del conocimiento y su evolución constante. El error radica en aquellos intentos que resultan incompletos y contradictorios por la falta de determinación de aquellas cuestiones que resultan esenciales en cada teoría. O sea, que se producen a un nivel epidérmico desde el punto de vista teórico, lo cual provoca que su aplicación práctica lleve el sello del empirismo y de la espontaneidad, que es sinónimo de falta de rigor científico.

Las Teorías Cognitivas

Estas teorías conforman un enfoque que parte de la **Psicología Cognitiva Contemporánea**, la cual tiene como condicionantes extrínsecos el desarrollo científico-técnico que se manifiesta en los aportes de la Cibernética, de la Computación, los descubrimientos en la Fisiología de la Actividad Nerviosa Superior y la Psicología de los Procesos Cognitivos. Es un resultado de las relaciones interdisciplinarias, ya que incorpora resultados de la Lingüística, la Psicolingüística y las neurociencias. Desde el punto de vista histórico constituyen una respuesta a las demandas del desarrollo creciente de la automatización y de la informatización de la sociedad moderna y conforman un enfoque por la gran cantidad de teorías diferentes que aportan a ella.

Como condicionantes intrínsecos están la insatisfacción con las concepciones humanistas y neoconductistas sobre el aprendizaje, así como la necesidad de iluminar la **caja negra** de **B. Skinner** para conocer los fenómenos internos del hombre.

Se plantean como antecedentes lógicos de estas teorías los aportes de la **Escuela Histórico Cultural** (y sus seguidores), de la **Epistemología Genética** (y sus seguidores) y del **Enfoque del Procesamiento de la Información** (a partir de las semejanzas entre los programas de computación y los procesos cognitivos).

La influencia del enfoque del procesamiento de la información se refleja como modelo cognitivo computacional que posee un subsistema de entrada de la información (la instrucción propiamente dicha), un registro de codificación, procesamiento y almacenamiento de la información (variable de constructo) y un dispositivo de ejecución/salida de la información ya elaborada que se manifiesta de variadas formas (A. Barca; R. G. Cabanach y otros, 1994).

Es en la década de los años 50 cuando adquiere fuerza este enfoque como resultado de los retos de la creciente automatización e informatización de la sociedad. La información es concebida como significado y como un estímulo a la vez con determinadas cualidades físicas.

Dos supuestos básicos son que el ser humano es un procesador activo de la información y que los procesos y estructuras mentales pueden ser estudiados a partir de dos indicadores: el tiempo para ejecutar una tarea y la precisión de dicha ejecución. Al concebir al hombre como una máquina, los teóricos de la información lo conciben dotado de programas elaborados para enfrentarse, de forma activa e inteligente a la información que recibe del medio. Esos programas son secuencias de operaciones o procesos cognitivos, muy relacionados entre sí, para construir, crear, transformar, almacenar, recuperar y manipular de cualquier forma unidades de información o conocimientos

Esta influencia ha llevado al establecimiento de la analogía del ordenador, es decir, que el hombre funciona de modo similar a las computadoras al procesar ambos determinados símbolos abstractos mediante la aplicación de reglas formales. Es importante destacar que esta analogía es totalmente funcional y no estructural.

Se han determinados dos niveles de procesamiento de la información en el aprendizaje (A. Barca; R. G. Cabanach y otros, 1994):

a) Nivel de procesamiento superficial, en el cual la atención es dirigida hacia el aprendizaje del texto en sí mismo (el signo o significante), lo que es sinónimo de hablar de un aprendizaje reproductivo o la adopción de una estrategia de aprendizaje repetitiva. De los estudiantes requiere bajos niveles de exigencia y adoptar una posición pasiva, de manera que se centran solo en elementos del contenido, se aborda la tarea de manera irreflexiva y se percibe el material predominantemente como tarea para memorizar.

b) Nivel de procesamiento profundo, en el cual la atención de los estudiantes está dirigida hacia el contenido intencional del material de aprendizaje (lo que significa o significado), hacia la comprensión de lo que se les quería transmitir. Constituye una forma activa de aproximación a la tarea de aprendizaje en la que la atención se centra en el contenido como un todo, se intenta descubrir la relación entre las diferentes partes del texto, se reflexiona sobre las conexiones lógicas implicadas y la estructura del texto es percibida en su integridad.

El aprendizaje es concebido como un proceso de adquisición, reestructuración y cambio de las estructuras cognitivas, en el que los fenómenos cognitivos juegan un papel fundamental: la percepción, la atención y la memoria, a partir de una interpretación dinámica de estos fenómenos y no estática como han aparecido tradicionalmente en la psicología general.

La percepción es concebida como un proceso cognitivo que facilita la capacidad adaptativa del ser humano en el medio, que permite discriminar, seleccionar e interpretar los significados de los múltiples estímulos que recibe. Es un proceso de extracción de información para el sujeto. Este mecanismo selectivo está influido por los conocimientos previos, por los intereses, necesidades y esquemas cognitivos del hombre. Posee un carácter activo y no constituye una copia de la realidad, pues está sometida a las transformaciones a que son sometidos los datos suministrados por los diferentes receptores externos. El lenguaje le otorga objetividad y generalización.

La atención es el proceso de orientación mental selectiva hacia determinados estímulos. Constituye la concentración y focalización de la actividad cognoscitiva en determinado estímulo o actividad y la inhibición simultánea de los demás estímulos o actividad simultáneas o concomitantes. Puede ser voluntaria (cuando está determinada por el sujeto) o involuntaria (cuando está determinada por la naturaleza del estímulo); entre ambas existen estrechas relaciones.

La memoria es concebida como un proceso que permite retener y recordar los contenidos objeto de aprendizaje pasados y presentes. Controla, regula y subyace en todo el proceso de comprensión. Su estructura la integra la memoria o almacén a corto plazo y la memoria o almacén a largo plazo.

Estas consideraciones permiten plantear las siguientes derivaciones psicopedagógicas para el proceso de aprendizaje:

- La percepción, la atención y la memoria constituyen unidades vitales que procesan información, junto con el pensamiento.

- Las necesidades y motivos del que aprende condicionan que el procesamiento de la información (aprendizaje), posea un carácter activo en el sujeto.
- Las características ambientales (adultos-medio familia-sociedad) son factores que facilitan o retardan el desarrollo cognitivo del alumno.
- Para optimizar el procesamiento de la información se sugiere algoritmizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la descomposición de los contenidos en elementos más sencillos y didácticos.
- Vincular los contenidos con la vida real y establecer relaciones con los conocimientos anteriores para motivar el aprendizaje y apoyarse en analogías.
- Cuando las personas encuentran información relevante para sí, tienden a interpretar activamente la misma y utilizar las estructuras de conocimiento previamente almacenadas y organizadas, lo que estimula la autocognición.
- Los estudiantes van desarrollando estrategias de aprendizaje, las cuales constituyen una serie de operaciones cognitivas que el alumno lleva a efecto para organizar, integrar y elaborar la información en su estructura cognoscitiva de la manera más efectiva posible. Son procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales que facilitan la adquisición, almacenamiento y aplicación de la información o conocimiento.

C. Monereo y otros (1994) consideran a las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Existen autores que analizan múltiples definiciones incorporando diferentes elementos (R. González, 1994; A. Valle y R. González, 1998), pero en general es posible plantear que son procedimientos, operaciones o actividades mentales de tipo cognitivos que facilitan el procesamiento de la información por parte de los estudiantes y son utilizados de manera

propositiva (para alcanzar una meta), planificadas y controladas por ellos, constituidas por elementos más simples (tácticas) automatizables e implican el uso selectivo de los recursos cognitivos de la persona (habilidades y capacidades). Su adecuada adquisición permite que el alumno aprenda a aprender mediante una adecuada regulación de su aprendizaje.

En la actualidad se realizan múltiples investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje que adquieren un matiz peculiar en dependencia de los contenidos de aprendizaje, como por ejemplo, en el aprendizaje del idioma inglés, en la resolución de problemas de geometría descriptiva, en la formación psicopedagógica del profesor universitario, en el aprendizaje grupal y el desarrollo de la responsabilidad del estudiante en su formación profesional.

Un concepto muy importante propuesto por los cognitivistas es el de **metacognición**, al cual se le han dedicado muchas investigaciones y varias valoraciones críticas, pues no existe un consenso en cuanto a ella. A. Labarrere (1996a) la considera como el análisis, la valoración y la autorregulación de los conocimientos por parte del alumno, o sea, los conocimientos que tiene de sus propios procesos cognitivos cuando está resolviendo un problema.

E. Martí (1995) abunda que la metacognición incluye dos aspectos: el conocimiento de los procesos cognitivos de la persona (saber qué) y la regulación de dichos procesos (saber cómo). Y que la **Psicología Cognitiva** en su conjunto es metacognitiva, pues su objetivo es conocer, precisamente, los procesos cognitivos. Sin embargo, el aspecto de la regulación ha sido el menos investigado tradicionalmente, quizás porque es el más complejo.

La **metacognición** es, por esencia, un resultado del enfoque personalógico al incluir en su propia definición la autorregulación de la persona y la regulación ejercida por otros en el propio acto de aprender.

Es evidente el valor teórico y práctico de este concepto para la enseñanza, pues como plantea F. Trillo (1989), la metacognición es una habilidad que contribuye al protagonismo del estudiante en el aula, de lo que deriva la posibilidad de adoptar diferentes **estrategias**

metacognitivas útiles para la adquisición, empleo y control del conocimiento. Los estudiantes deben ser tan conscientes de sus estrategias de pensamiento como lo son de sus intentos de mantener información en la memoria. Y propone dentro de las **habilidades metacognitivas** las de planificar, predecir, comprender, interpretar, verificar, comprobar los procedimientos empleados y valorar.

Por tanto, el objetivo de la enseñanza y de la educación es enseñar a pensar al alumno, a que valore la significación del conocimiento y el proceso mismo de aprendizaje, de forma que se estimule un educando cada vez más independiente, creativo y autorregulado.

Dentro del conjunto de autores que se agrupan alrededor del enfoque cognitivo, se encuentran los aportes de D. Ausubel y J. Bruner a la conceptualización del aprendizaje, los cuales son muy citados en la literatura especializada.

El aporte sustancial de D. Ausubel es el concepto de **aprendizaje significativo**, el cual se logra cuando el estudiante puede relacionar los nuevos conocimientos con su experiencia individual (con lo que ya sabe) no de modo arbitrario y sustancial, que se encuentran previamente organizados en estructuras cognoscitivas. A veces este vínculo es identificado de forma errónea por los conocimientos anteriores recibidos en el marco escolar, o sea, los aprendidos en asignaturas y cursos anteriores. En realidad, por experiencia individual hay que concebir a los conocimientos intuitivos que posee el alumno, ya sea por vía escolarizada o no, y mientras más lejanos vean los alumnos los conocimientos que les tratan de enseñar, más difícil será aprenderlos.

D. Ausubel (1987) se refiere al **aprendizaje significativo** y a su clasificación de los tipos de aprendizaje por repetición, por recepción, por descubrimiento guiado y por descubrimiento autónomo, los cuales no son excluyentes ni dicotómicos. Y cualquiera de ellos puede llegar a ser significativo si cumple con lo planteado anteriormente. También abunda en las variables intrapersonales del aprendizaje, de carácter interno, tales como la estructura cognoscitiva, capacidad intelectual, factores motivacionales, actitudinales y factores de la personalidad. Y como variables situacionales la práctica y el ordenamiento de los materiales de enseñanza.

De forma certera D. Ausubel (1983) destaca a la **motivación** como absolutamente necesaria para un aprendizaje sostenido y aquella motivación intrínseca es vital para el aprendizaje significativo, que proporciona automáticamente su propia recompensa.

C. Coll (1988) profundiza en este concepto de **aprendizaje significativo** y valora que la polisemia del concepto, la diversidad de significaciones que ha ido acumulando, explica en gran parte su atractivo y su utilización generalizada, lo que obliga, al mismo tiempo, a mantener una prudente reserva sobre él. No obstante, considera que el concepto de aprendizaje significativo posee un gran valor heurístico y encierra una enorme potencialidad como instrumento de análisis, de reflexión y de intervención psicopedagógica.

J. Bruner enfatiza en el valor del **aprendizaje por descubrimiento** dentro de su modelo cognitivo-computacional, para producir el fin último de la instrucción: la transferencia del aprendizaje. Los contenidos de la enseñanza tienen que ser percibidos por los alumnos como un conjunto de problemas, de relaciones o de lagunas existentes y por sí mismos considerar importante el aprendizaje que deben realizar. Y establece una similitud entre el conocimiento que descubre el niño y la labor del científico.

Como el objetivo final del aprendizaje es el descubrimiento, la única vía para lograrlo es través de la ejercitación en la solución de tareas y el esfuerzo por descubrir (carácter activo), mientras más se practica, más se generaliza. La información debe ser organizada en determinados conceptos y categorías, para evitar un aprendizaje en bruto e inútil, por lo que es necesario aprender a aprender.

Este enfoque ha planteado la existencia de **estilos cognitivos**, los cuales son las diferencias cognitivas individuales, asociadas con varias dimensiones no cognitivas de la personalidad (M. Carretero y J. Palacios, 1982), o sea, estructuras estables del Yo que sirven para coordinar las intenciones y deseos del sujeto y las demandas de la situación, por lo que poseen una doble dimensión cognitiva y personológica.

De acuerdo con su clasificación los más conocidos son dependencia-independencia de campo (DIC), y la reflexividad-impulsividad, pero también existen otros de los cuales la

literatura se hace eco también: estilo de conceptualización, control restrictivo- control flexible, nivelamiento-agudización, escudriñamiento, etc. (M. Carretero y J. Palacios, 1982).

Se ha demostrado que entre los dos estilos más conocidos existe una estrecha vinculación, pues la reflexividad se asocia con la independencia de campo y la impulsividad con la dependencia.

Al valorar críticamente el enfoque cognitivista en general se puede destacar que:

- Incorpora elementos y conceptos valiosos de otras teorías anteriores que son aportes científicos indiscutibles.
- Posee una sólida base investigativa que ha propiciado la realización de múltiples trabajos científicos de corte experimental, con la creación y desarrollo del análisis de tareas, las cuales colocan a las personas en situaciones similares a las cotidianas en la resolución de diferentes problemas, con sus consiguientes resultados en función de enriquecer la teoría con carácter interdisciplinario, como por ejemplo, los aportes a la metacognición en el aprendizaje.
- El análisis cognitivo de tareas tiene muchas potencialidades de aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de las llamadas tareas docentes o tareas pedagógicas en el campo didáctico porque constituyen su basamento psicológico.
- Como todo enfoque científico no posee un carácter homogéneo, pues proliferan teorías de diferentes autores, los que sin dejar de adscribirse a la posición cognitivista, destacan determinados aspectos del aprendizaje que no se llegan a contraponer entre sí.
- Algunas de sus tendencias, muy cercanas a las teorías del procesamiento de la información y de las neurociencias, en aras de lograr "mayor objetividad científica", enfatizan en lo tecnológico experimental, en detrimento de lo personalógico, pues los representantes de la versión fuerte de la analogía con el ordenador obvian a los fenómenos subjetivos, tales como los afectivos-motivacionales y hasta a la conciencia, así como al contexto social en que se desarrollan las personas.

- Lo grupal y lo interactivo en el aprendizaje no es destacado por algunos autores al resaltar en demasía lo interno de dicho proceso.
- Al enfatizar tanto en lo cognitivo, lo afectivo queda relegado a un segundo plano u obviado en algunas de las posiciones contemporáneas.
- Ha proporcionado todo un arsenal de conceptos complejos que son necesarios dilucidar para comprender sus posiciones teóricas, tales como esquemas de conocimientos, esquemas cognitivos, estados de conocimientos, variables del aprendizaje, tipos de aprendizaje, organizadores previos, **mapas cognitivos** o **mapas conceptuales**, los cuales, según J. Novak y D.Gowin (1988) tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones.

Los **mapas conceptuales** son recursos esquemáticos para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones, lo que permite ofrecer un resumen representativo de todo lo que se ha aprendido. Deben ser jerárquicos, o sea, ir de lo general a lo particular. Contribuyen al desarrollo de la creatividad en los estudiantes al estimular que ellos descubran por sí mismos nuevas relaciones entre los conceptos, de acuerdo con las tareas y actividades que le proponga el profesor. De igual forma, los mapas conceptuales por grupos estimulan la discusión entre los alumnos.

De manera que los mapas conceptuales poseen un valor didáctico significativo al permitir visualizar mejor las relaciones entre los conceptos, planificar y organizar no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también el diseño del currículum, así como también revelar la organización cognitiva del estudiante y sus concepciones espontáneas (J. Novak y D. Gowin, 1988).

Para reflexionar:

- Valora la utilidad de este enfoque cognitivista para elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

El Enfoque Constructivista

Aunque constituye una derivación del enfoque cognitivo posee peculiaridades que ameritan un análisis diferenciado.

La concepción constructivista sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje ha tomado en Cuba y en el extranjero, sobre todo en Iberoamérica, mucha popularidad y arraigo. Es muy frecuente encontrar en diferentes trabajos científicos (ponencias, tesis de maestría, tesis doctorales, etc.) referencias explícitas a este enfoque y su aceptación por parte de los autores. De igual forma, existe en las publicaciones especializadas (revistas y libros) una recurrencia temática en su abordaje, lo cual apunta a favor de considerarla como una de las concepciones sobre el aprendizaje de mayor impacto en los medios académicos contemporáneos.

Sin embargo, es evidente también que no todos los que adoptan el constructivismo lo conocen en su esencia, lo cual puede provocar un eclecticismo (consciente o no) y/o una falta de fundamentación rigurosa de la concepción que se intenta asumir.

Con frecuencia se parte, erróneamente, de ubicar su origen solamente en las concepciones de la **Epistemología Genética** de **J. Piaget** o en la **Escuela Histórica Cultural** de **L. S. Vigotsky**. Incluso el autor M. Carretero (1993) identifica diferentes tipos de constructivismo, según sea el autor del cual se parta:

1. El aprendizaje como actividad solitaria al margen del contexto social, como resultado de la influencia de la concepción piagetiana y de otros teóricos de la **Psicología Cognitiva**.
2. Con amigos se aprende mejor, por la influencia de las ideas piagetianas y vigotskianas, a medio camino entre ambas, según las propias palabras de M. Carretero.
3. Sin amigos no se puede aprender, a partir de la adopción de las posiciones de **L. S. Vigotsky** en su variante ortodoxa.

Sin entrar a debatir esta propuesta, es evidente que el autor asocia al constructivismo solo con las concepciones **de J. Piaget y L. S. Vigotsky**, lo cual es una verdad incompleta.

El origen de la concepción constructivista hay que buscarlo en la filosofía porque presupone una concepción del mundo y una epistemología peculiar de tipo idealista subjetivo, por su consecuente énfasis en el sujeto que aprende al construir su propio conocimiento en contraposición al mundo objetivo, y que condiciona todas sus consideraciones psicopedagógicas.

Pero a estos criterios se puede agregar que sus raíces están en las concepciones empiriocriticistas, las cuales consideraban como verdadera realidad a la mental, a la experiencia subjetiva, o sea, a la interpretación que haga el sujeto del objeto y no al objeto en sí. Es evidente que por ese camino se llega ineluctablemente a una posición solipsista al crearse una dicotomía entre la realidad objetiva y el conocimiento humano.

Además de estas influencias teóricas generales, existen otras no menos importantes y que hacen del constructivismo una concepción compleja y llena de matices. Por ejemplo, en lo que respecta a la influencia de la epistemología piagetiana (J. Piaget, 1970), este autor plantea que para tratar las relaciones de conocimiento entre el sujeto y el objeto es necesaria una epistemología genética y un método psicogenético, que estudien el paso de los estados de mínimo conocimiento a los estados de conocimiento más riguroso.

Y este enfoque genético complementa al análisis histórico-crítico, que no es más que la necesidad de un estudio histórico del fenómeno objeto de estudio. Es en este planteamiento que coincide mucho con el método histórico-genético elaborado por **L. S. Vigotsky**, y donde resaltan elementos valiosos de una epistemología materialista dialéctica (criterio ya planteado por el autor O. Valera, 1995), lo cual le confiere al constructivismo una base teórico-general contradictoria hasta cierto punto.

De la influencia vigotskiana, además de lo ya planteado, está el influjo social (grupal) como coparticipante en la construcción subjetiva del conocimiento, lo que puede contraponerse o atenuar el carácter aislado del proceso de aprendizaje, de lo que se infiere que dentro del constructivismo no existe homogeneidad absoluta, por lo que es considerado como un enfoque debido a sus variadas interpretaciones.

También se puede mencionar la influencia del positivismo y la fenomenología, al destacar que la esencia radica en el propio fenómeno de la construcción del conocimiento y no en su explicación exhaustiva. Así como también se aprecian huellas de la Teoría Crítica, específicamente de la **Teoría de la Acción Comunicativa** de J. Habermas en una **Didáctica Crítica** (M. Rodríguez, 1997), como ciencia teórico-práctica que orienta la acción reconstructiva del conocimiento en un contexto de enseñanza-aprendizaje, o de una **Didáctica Crítica-Constructivista** (W. Klafki, 1986), prestándole una consideración especial a la intersubjetividad comunicativa de un constructivismo crítico que hace hincapié en lo dialógico (F. Hernández, 1994-95).

De los elementos planteados hasta aquí se puede deducir que las concepciones teórico-generales del enfoque constructivista son variadas y abarcan un amplio diapasón de consideraciones filosóficas y epistemológicas que pueden dar lugar a cierto eclecticismo si se intenta conciliarlas todas entre sí. O sea, que dentro del constructivismo se mueven diferentes posturas que van desde una posición ortodoxa con una defensa a ultranza de él, ubicándolo como categoría central (R. Gallego, 1993), hasta posiciones más flexibles y abiertas a otras influencias menos subjetivistas y más socializadas.

Desde el plano de la Psicopedagogía este enfoque plantea varias consideraciones que son aceptadas por la mayoría de sus adeptos, pero primero es bueno destacar cómo es definido por un Diccionario de Psicología (A. Reber, 1985) al plantear que es una posición teórica-general que caracteriza a la percepción y a la experiencia perceptual como construida. La esencia de todas las teorías constructivistas es que la experiencia perceptual es algo más que una respuesta directa a la estimulación. Es concebida como una elaboración o construcción basada en operaciones afectivas y cognitivas hipotetizadas.

En esta definición se destacan los siguientes argumentos:

- El aprendizaje se produce a partir de su construcción activa por parte del sujeto cognoscente.
- La persona organiza su mundo experiencial, sus conocimientos como resultado de su labor cognoscitiva que le permite una mejor adaptación a la realidad.

- Este activismo en el aprendizaje se traduce en una relación protagónica con la realidad a través de la manipulación con los objetos del conocimiento.
- En dicho intercambio con la realidad circundante están las demás personas con las cuales se entra forzosamente en interacción, así como con la cultura y con la sociedad en general.
- El proceso constructivo del aprender presupone la realización de actividades y acciones y la consiguiente interiorización en determinadas estructuras psicológicas internas.
- La unidad de los procesos cognitivos y motivacionales-afectivos se manifiestan constantemente durante todo el proceso de aprendizaje.
- Toda persona actúa de manera similar que los científicos y construye o propone hipótesis (hipotetiza) sobre la realidad, sin que sean necesariamente "científicas", lo que constituye un elemento a favor de que no se limita a reflejar el mundo, participa activamente en su conocimiento sobre él.
- El papel del profesor sería el de "facilitar" el proceso constructivo interno del conocimiento en determinadas estructuras, de acuerdo con el nivel de desarrollo que va alcanzando el alumno.

Hasta aquí son evidentes las influencias de las concepciones de J. Piaget, pero también de G. Kelly, con su teoría de la personalidad, cuya consideración es que los hombres miran al mundo a través de pautas o categorías cognitivas, o lo que es lo mismo, constructos personales, como clases descriptivas utilizadas para categorizar acontecimientos que reflejan una manera especial de construir conceptualmente al mundo (J. Bermúdez, 1994).

Pero el enfoque constructivista no se agota con estas consideraciones, pues están los elementos vinculados con las concepciones vigotskianas, las cuales plantean que:

- El conocimiento es un proceso dinámico e interactivo, no solamente entre el profesor y el alumno, sino entre alumnos y entre adultos (padres) y alumnos.

- Esa interactividad del aprendizaje es lo que propicia el tránsito al carácter intrapsicológico de este proceso y a la aparición del fenómeno conocido como metacognición.
- El contexto social (e histórico) donde se produce el aprendizaje es determinante en su ocurrencia y en su carácter exitoso o no.
- El papel del lenguaje (externo e interno) como herramientas o mediadores subjetivos (psicológicos), junto con otras herramientas didácticas, tales como los mapas conceptuales, condicionan y facilitan su desarrollo dentro del proceso pedagógico.
- El carácter directivo y estimulador del aprendizaje sobre el desarrollo psíquico, de manera contraria a la concepción piagetiana. El proceso de enseñanza-aprendizaje guía y propicia un mayor desarrollo de los fenómenos y procesos psicológicos y, por tanto, de la personalidad en total.

Estos elementos están presentes de una forma u otra en concepciones como las de **D. Ausubel** con su aprendizaje significativo al exponer las variables situacionales del aprendizaje (D. Ausubel y otros, 1987). Así como tenidas en cuenta por connotados constructivistas (C. Gómez y C. Coll, 1993) para criticar algunas de las posiciones de J. Piaget, tales como que:

- Su teoría se ha ocupado fundamentalmente de la construcción de estructuras mentales y poca atención a los contenidos específicos, como por ejemplo, de la génesis de estructuras y operaciones de carácter lógico. Las situaciones particulares utilizadas son casi siempre un recurso metodológico y no un objeto de estudio en sí mismo.
- El proceso de construcción del conocimiento para él es fundamentalmente interno e individual, basado en la equilibración, el medio solo favorece o dificulta. El diálogo solo es entre el objeto y el sujeto y la mediación social no constituye un factor determinante.
- Su objetivo de la enseñanza es solamente favorecer la construcción de estructuras de pensamiento.

- La construcción del conocimiento por parte de los alumnos es un proceso relativamente autónomo en que el profesor solo propone experiencias y situaciones que ayudan en ese proceso.
- La investigación se ha centrado en una perspectiva individual, olvidando el hecho de que cualquier conocimiento se genera en un contexto social y culturalmente organizado.

De las consideraciones anteriores se infiere que los métodos de enseñanza y de aprendizaje que privilegia el enfoque constructivista son los que propician un protagonismo, es decir, los que le confieren un carácter activo a este proceso, los que exigen una actividad consciente, volitiva y afectiva del alumnado.

Aquí habría que preguntarse ¿cuáles son los métodos activos y cuáles son los pasivos? En realidad, esta aparente dicotomía no constituye un criterio de clasificación, ya que cualquier método, bien aplicado, estimula un aprendizaje activo por parte del alumno. Es decir, que el problema del carácter activo del aprendizaje no radica en los métodos, sino en el que lo aplica, los métodos activan el proceso en la medida que el profesor sea capaz de propiciarlo. En fin, que los métodos valen lo que vale el que los utiliza.

Esta precisión es necesaria debido a que dentro del constructivismo es muy fuerte la influencia de la **Pedagogía Operatoria** piagetiana, que plantea la necesidad de permitirle al estudiante interactuar con el objeto de conocimiento y el papel del profesor sería facilitar este proceso. En realidad, no es un problema de palabras o sutilezas del lenguaje la diferenciación entre dirigir y facilitar, sino de esencia, conceptual, ya que adoptar una u otra determina la aceptación de que la enseñanza se debe subordinar al desarrollo psíquico (Piaget), o por el contrario es el desarrollo psíquico el que se subordina a la enseñanza (Vigotsky) por su esencia social y cultural.

Cada concepción le confiere un matiz peculiar al papel de los métodos de enseñanza-aprendizaje, en dependencia de la función del profesor en el proceso pedagógico y a veces esta diferencia no está explícita o no es consciente entre los que adoptan el enfoque constructivista. Incluso hay casos de autores que exponen tácitamente su concepción de aprendizaje como una síntesis de los criterios de Piaget y Vigotsky. Es precisamente aquí

donde ocurren los pasos en falso hacia un eclecticismo teórico y hacia una práctica pedagógica inconsecuente.

La repercusión social del enfoque constructivista es diversa también, debido a lo heterogénea que es esta concepción. Los que defienden un constructivismo ortodoxo se enajenan del contexto social y no solo niegan el impacto del aprendizaje para la sociedad (lo aceptan solo para el sujeto), sino también el valor de los objetivos de la enseñanza plasmados en planes y programas de estudio, como parte de una concepción curricular condicionada en un momento histórico determinado.

Para esta variante extrema el aprendizaje es un problema tan individual que solo compete al que aprende y cada cual realizará la construcción peculiar de su conocimiento sin tener que establecer necesariamente un vínculo objetivo con la realidad que lo circunda.

Por supuesto que la otra comprensión del constructivismo acepta y presupone el carácter social del aprendizaje y la influencia de la sociedad y para ella en este proceso. Sin embargo, ambas tienen un efecto sociológico, lo que contrapuesto, pues la variante ortodoxa preconiza una enajenación del acontecer social, un pretendido pluralismo donde cada uno, de forma independiente (y aparentemente democrática), decida sus saberes y a partir de ellos actúe sin otro compromiso que el suyo propio. Esta concepción del vínculo con la sociedad tan peculiar se aviene muy bien con los esquemas neoliberales que están predominando especialmente en Latinoamérica.

Por contraste, la otra variante refleja un compromiso social evidente, un mayor activismo personal y una comprensión más integral en cuanto al carácter educativo de lo instructivo que enfatiza en la importancia de que el conocimiento construido contribuye en desarrollar valores personales de fuerte arraigo social, o sea, la educación a través de la instrucción. Se refleja aquí su carácter progresista y realmente democrático.

De las reflexiones y valoraciones realizadas se deduce claramente que el enfoque constructivista no nos es ajeno en lo que respecta a la influencia de la Escuela Histórico-Cultural. En la teoría y en la práctica pedagógica cubanas están presentes varias de las concepciones constructivistas y los cambios que se están promoviendo, como parte del

proceso de perfeccionamiento de las universidades cubanas en la actualidad, se entroncan perfectamente con lo mejor del pensamiento constructivista.

Pero como el constructivismo es un enfoque heterogéneo, que incluye concepciones teóricas y prácticas diversas, ante la interrogante de si somos constructivistas o no, es necesario preguntar también: ¿a cuál constructivismo se están refiriendo?. Si es al ortodoxo no somos constructivistas, pero si se están refiriendo al otro, sí lo somos, pues las concepciones vigotskianas están bien enraizadas en nuestra pedagogía y en el pensamiento pedagógico cubano es posible encontrar ideas precursoras que anticipan muy bien las ideas actuales acerca de cómo debe transcurrir el proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones socio-educativas actuales.

Para reflexionar:

- Valora la influencia del enfoque constructivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

A modo de Conclusión: ¿Cuál concepción de aprendizaje adoptar?

Las diferentes concepciones analizadas constituyen aproximaciones parciales al complejo problema del aprendizaje sobre determinados aspectos y áreas concretas de este fenómeno. Tal como plantean S. Gimeno y A. Pérez (1992), en ellas han predominado investigaciones de laboratorio que simplificaban y descontextualizaban situaciones reales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una preocupación constante en los estudiosos e investigadores del aprendizaje cuando revisan la cantidad de teorías existentes con enfoques diferentes, disímiles y hasta contrapuestos, pero con innegables aportes a la comprensión del fenómeno, es cuál concepción adoptar. Si se afilian a uno de ellas de manera ortodoxa, se dan cuenta que están aceptando también sus insuficiencias y si se limitan a escoger lo mejor de cada una, corren el peligro de caer en posiciones eclécticas.

Es evidente que un problema que la ciencia psicopedagógica no ha desentrañado de manera exhaustiva todavía, no puede ser resuelto en la fundamentación teórica de una investigación o en un aula de clases cuando se discute qué es el aprendizaje. Sin embargo, sí es posible precisar algunas cuestiones esenciales para una comprensión científica de este fenómeno, tales como:

- ✓ El aprendizaje es un **proceso** porque transcurre por etapas o fases sucesivas. Es evidente que no ocurre de manera inmediata en el alumno, necesita de cierto carácter secuencial y repetitivo a través del tiempo que varía en dependencia de las diferencias individuales. De igual forma acumula una serie de cambios cuantitativos que se traducen posteriormente en cambios cualitativos cuando se produce el acto de aprender en el pleno sentido de la palabra.
- ✓ Posee carácter **subjetivo** por ocurrir dentro de la persona, con una exteriorización externa y objetiva de forma oportuna, voluntaria y sistemática.
- ✓ Se elabora (**construye**) de manera activa y consciente en la organización y procesamiento de la información recibida, al realizar el sujeto actividades y acciones

individuales y colectivas y no sin contradicciones entre las exigencias que le plantea al alumno la enseñanza y sus posibilidades de aprenderlas.

- ✓ Está determinado por el **estilo de aprender** de cada sujeto, al reflejar la individualidad de la personalidad en ese acto. Este estilo por lo general no es concientizado por el aprendiz, pero constituye un paso de avance el llegar a conocerlo con ayuda del profesor, lo cual contribuye a la metacognición.
- ✓ Implica a la **personalidad** en su integridad, en la unidad de lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual.
- ✓ El **profesor** juega un papel esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje al dirigirlo.
- ✓ Está fuertemente condicionado por la **experiencia anterior** de los estudiantes, tanto la escolarizada como la intuitiva.
- ✓ No existen **mecanismos universales** ni óptimos de aprendizaje, pues están determinados por el contexto en que transcurre, por el contenido que se aprende y por los estilos de aprendizaje de cada alumno, debido a ello el profesor debe utilizar diferentes estilos de enseñar.
- ✓ En el proceso de aprendizaje influyen múltiples **factores internos (subjetivos) y externos (contextuales)**, dentro y fuera del aula, muchas veces difíciles de predecir y de controlar totalmente
- ✓ Constituye un **mecanismo esencial** para el desarrollo psíquico del hombre, de su personalidad, de ahí el papel fundamental de la educación como potenciadora de dicho desarrollo.
- ✓ Es un fenómeno esencialmente **interactivo**, que se produce en la comunicación del profesor con el alumno, de los alumnos entre sí y del sujeto consigo mismo. Por tanto, es un proceso dialógico, esencialmente comunicativo, ya que en la misma medida que se estimula e incrementa su carácter dialogal, el aprendizaje se potencia, se enriquece y, por tanto, aumenta su eficiencia y calidad.

Estos elementos contribuyen a una concepción científica del aprendizaje y con valor didáctico para su traslación al acto de enseñar y de aprender. No hay ninguna intención ecléctica porque existe coherencia y complementación entre ellos y reflejan lo más valioso de las concepciones contemporáneas, cuyos aportes trascienden sus propios marcos teóricos y se erigen en patrimonio del conocimiento científico.

GLOSARIO

Explicación necesaria: el estudio de las concepciones contemporáneas sobre el aprendizaje en este Capítulo obliga a precisar términos que con frecuencia se emplean indistintamente o se identifican erróneamente, pues existen diferencias entre ellos. Con el objetivo de precisar su esencia y poder emplearlos adecuadamente, tanto en el estudio de este tema como en su aplicación en la práctica profesional y en la fundamentación teórica de la tesis de maestría, se ofrecen a continuación las definiciones correspondientes de **corriente psicológica y escuela**, pues la definición de **teoría científica** fue abordada en la asignatura **Investigación Educativa**.

- **Corriente psicológica:** tendencia de carácter general y filosófico que desde una interpretación de la relación del hombre con el mundo, determina la naturaleza de lo psicológico, produciendo una orientación global en la práctica investigativa y en las elaboraciones teóricas de la Psicología (O. Valera, 1995).
- **Escuela:** agrupaciones científica que desde las posiciones generales de las corrientes definen su propio objeto y contenido de estudio y su metodología de abordaje, muchas veces agrupadas, al menos en sus inicios, en una institución científica o universidad de determinado país y nucleadas por científicos de avanzada que se instalan como principales representantes. Escuela es todo cuerpo de doctrina o sistema creado por un científico o más, aceptado, seguido y un reelaborado por otros (O. Valera, 1995).

Actividades de autocontrol

1. Resuma en un cuadro comparativo las limitaciones de las concepciones neoconductistas y psicoanalistas. Arribe a conclusiones.
2. La concepción humanista se diferencia del conductismo y del psicoanálisis. Fundamente esta afirmación a partir de las posiciones generales que sustentan a cada una.
3. Explique los aportes más significativos de la Escuela Histórico Cultural al aprendizaje ¿Cómo en su práctica profesional Ud. es consecuente con los presupuestos vigotskianos?
4. Valore por qué las concepciones piagetianas constituyen un referente importante cuando se aborda el aprendizaje.
5. ¿Cuál es la concepción de aprendizaje a la que Ud. se suscribe en su tesis de maestría?

CAPÍTULO # 2: COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE. EL APRENDIZAJE COMO DIÁLOGO

Introducción:

A partir de la definición de aprendizaje escolar abordado en el Capítulo # 1 se expondrá en este Capítulo # 2 las confluencias y diferencias con la comunicación educativa para poder argumentar a favor del carácter dialógico del aprendizaje. El rasgo interactivo del proceso de aprendizaje condiciona que sea un fenómeno esencialmente comunicativo, lo cual constituye una de las características más importantes no solo para la conformación de una teoría científica sobre él, sino para el propio acto de enseñar, para la labor cotidiana del profesor.

Confluencias entre la Comunicación Educativa y el Aprendizaje Escolar

La educación y comunicación son procesos complementarios de coparticipación, de coproducción, de coentendimiento y comunión. Para mejorar el proceso educativo es primordial aumentar, perfeccionar y enriquecer la comunicación. No son fenómenos identificables, por lo que confundirlos constituye un error conceptual, al ser categorías de diferente nivel de generalidad con estrechas relaciones. Hay autores, como por ejemplo, M. Zabalza (1984), que en los puntos de contacto entre ambas se refiere al carácter comunicacional de la enseñanza y al proceso de enseñanza como comunicativo.

N. Durán (1995) señala cómo la enseñanza es un tipo de información especial de comunicación, aludiendo a los recursos de los que se sirve el lenguaje humano, su dimensión retórica y su relación con el pensamiento y la realidad. Es un discurso que recurre a medios retóricos y prácticos, contribuye a salvar las limitaciones del discurso lógico y a un cierto equilibrio emocional, de tal modo, que abre el acto comunicativo, tanto en el orden del conocimiento, como de la voluntad y la afectividad. Estos recursos retóricos y prácticos contribuyen a que la enseñanza promueva la formación moral e intelectual, que es la pretensión en todo proceso educativo integral.

La comunicación como expresión creadora es la que da significado y profundidad al proceso educativo, al asegurar y acrecentar en el estudiante su participación y creatividad. La educación como encuentro y comunión entre seres humanos es un proceso de comunicación.

La comunicación educativa constituye un término totalmente aceptado en los medios científicos pedagógicos porque refleja una realidad imposible de soslayar: la importancia decisiva que adquiere la comunicación del maestro con sus alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular y en el proceso pedagógico en general, para el cumplimiento de los objetivos de la educación.

Definición de comunicación educativa

La comunicación educativa es una variante peculiar de la comunicación interpersonal, que establece el profesor con los alumnos, padres y otras personas, la cual posee grandes potencialidades formativas y desarrolladoras en la personalidad de educandos y educadores. Posee cierto carácter obligatorio, pues de lo contrario no tendría continuidad el proceso pedagógico.

Adquiere carácter educativo cuando:

- Estimula el desarrollo de la personalidad de los alumnos, fundamentalmente en fenómenos psicológicos complejos, tales como la autoconciencia, la autovaloración y los niveles de autorregulación.
- El efecto educativo implica tanto al alumno como al maestro.
- Incita la aparición de contradicciones internas en la personalidad y en las relaciones interpersonales, así como su solución posterior.
- Produce cambios internos y conductuales a corto, mediano y largo plazos, por ser un proceso.

- Adquiere un carácter planificado por parte del maestro aunque, en ocasiones, las propias situaciones comunicativas espontáneas estimulan su esencia pedagógica.
- Implica a la personalidad de los sujetos en su integridad y en la unidad de lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual.
- Crea condiciones proclives hacia la comunicación cotidiana, espontánea, franca y abierta.
- No es privativa de ninguna etapa de la ontogenia, pero es en la edad escolar donde adquiere mayores potencialidades por ser un período sensible del desarrollo humano.

Del análisis y la comparación entre las definiciones de comunicación educativa y aprendizaje escolar se pueden plantear los siguientes puntos de contacto:

- 1.- Su carácter instructivo y educativo.
- 2.- Comprometen el desarrollo de la personalidad en total (concepción holística).
- 3.- Presuponen la interacción como requisito esencial para que ocurran, tanto de carácter intersíquico como intrapsíquico.
- 4.- Poseen carácter dirigido por el maestro como responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, con atribuciones más profundas que la de mero "facilitador" del aprendizaje.
- 5.- Los dos constituyen procesos socio-psicológicos.
- 6.- Fuerte raigambre subjetiva (interna) en estrecha unidad con lo objetivo (externo).
- 7.- Carácter activo al incorporar conciente y voluntariamente a los participantes.
- 8.- Exigen el incremento de la autoconciencia, de la autocognición y de la autorregulación de la personalidad.
- 9.- Son procesos que provocan contradicciones internas en la personalidad.

10.- Ambos adquieren su razón de ser dentro del contexto educativo.

11.- Obligan a la utilización de diferentes estilos de enseñar y aprender dentro de la comunicación maestro-alumno.

12.- Condicionados por la experiencia anterior del sujeto, sobre todo la intuitiva.

13. - Susceptibles de ser investigados de manera científica al existir regularidades generales en ambos.

Constituye de hecho un error pretender identificar comunicación y aprendizaje porque la propia esencia de cada uno permite diferenciarlos nítidamente, aunque en estrecha unidad, pues se puede aseverar sin temor a equivocarse que se condicionan mutuamente: no puede haber aprendizaje escolar sin una comunicación pedagógica, y viceversa, no puede haber comunicación pedagógica sin lograr aprendizaje.

El aprendizaje escolar presupone un determinado nivel de comunicación para que sea efectivo, y a su vez, la comunicación facilita el aprendizaje. La deficiencia o la ausencia de cualquiera de los dos, impide directamente el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues este es comunicacional por excelencia y la comunicación educativa tiene que ser instructiva y educativa por su propia esencia.

A partir de estas confluencias es que se puede concebir el aprendizaje con un carácter dialógico.

Antecedentes históricos del carácter dialógico del aprendizaje

Desde el punto de vista histórico ha sido planteado el carácter dialógico del aprendizaje desde la Antigüedad en el método propuesto por Sócrates, para el cual era educativo por excelencia (A. Muscio, 1990), el más eficaz. Planteaba que dialogar era estar abierto al otro y a la verdad, era estar interiormente dispuesto a escuchar, a buscar juntos. Su eficacia pedagógica radicaba en la búsqueda de lo verdadero, de lo bueno y lo justo para cada hombre. Este pensador exigía que cada parte debiera exponer su

punto de vista, pero que debiera también saber escuchar las razones del otro con una actitud respetuosa y que no lo redujera a la condición de objeto.

El diálogo para Sócrates era, al mismo tiempo, un método de investigación y de enseñanza-aprendizaje, reconoció que el auténtico aprendizaje es un proceso interior, personal, subjetivo, que descansa en la actividad del educando y en su esfuerzo. La mayéutica consistía para él, fundamentalmente, en saber interrogar de una manera activa para enseñar y aprender.

Las concepciones vigotskianas sirven de apoyatura teórica en este caso por su énfasis en la génesis social de la conciencia, la cual se construye a través de las interacciones del individuo con el mundo (social y cultural). Por tanto, investigar el campo de la conciencia consiste en estudiar las interacciones entre los individuos en el marco de las actividades que estos realizan, y el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un caso particular y especial de actividad humana interactiva por antonomasia.

Asimismo, el principio de la unidad de la actividad y la comunicación, esbozado por Vigotsky y desarrollado posteriormente por la Psicología de Orientación Marxista, contribuye a la fundamentación psicológica del aprendizaje como diálogo dentro del proceso educativo. Incluso el propio concepto de zona de desarrollo próximo que por su esencia es interactivo, refuerza estos criterios.

Posteriormente, las concepciones pedagógicas de P.Freire (1980) en Latinoamérica reafirmaron el carácter dialógico del aprendizaje y esta idea ocupó un lugar importante dentro de su Pedagogía de la Liberación, la cual estaba dirigida a la búsqueda de formas más eficientes de diálogo y de participación en los grupos de enseñanza. O sea, la educación vista como un proceso comunicativo, la pedagogía del diálogo y de la interacción.

En Cuba tuvieron carácter precursor las ideas pedagógicas de Martí sobre la importancia del diálogo y el carácter participativo de la enseñanza, plasmadas en diferentes obras educativas y en algunos de sus discursos (J.Martí, 1990).

El autor F.González (1995) destaca que el aprendizaje es un proceso de comunicación y que el conocimiento se construye a través del diálogo, en una atmósfera participativa y cuestionadora. La posibilidad del diálogo permite que los estudiantes puedan concentrarse en el proceso de conocimiento, sin inhibiciones de ninguna índole.

Y con respecto a la formación de valores, este autor (1996) asevera que la comunicación es sustancial, no como instrucción, orientación o transmisión, sino como comunicación dialógica real, donde se cree un espacio común, que las partes que intervienen compartan necesidades, reflexiones, motivaciones y errores. La universidad, junto con las organizaciones y la comunidad como un todo, deben ir a la búsqueda de un diálogo que estimule la real implicación de los alumnos con sus profesores y que despierten emociones, para que no se instauren de manera formal sino personalizados, como expresión legítima del sujeto que los asume.

El enfoque dialógico dentro de la Didáctica Contemporánea.

En la actualidad la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de J. Habermas posee una gran influencia en la Pedagogía Crítica contemporánea debido a su carácter dialógico, de tipo interactivo que busca el entendimiento, le confiere fuerza al valor de los argumentos y es optimista. Se pueden delimitar algunas características de dicha pedagogía relativas a la comunicación (M. Rodríguez, 1997):

1. Fomenta las contradicciones en la actividad educativa.
2. Aprovecha las situaciones conflictivas.
3. Atiende a los fenómenos lingüísticos.
4. Soluciona problemas docentes utilizando estilos organizativos con los que estimula la participación y el discurso.

5. Capacita a los profesores para el uso de estos métodos.

De lo que se puede inferir que la TAC sirve para edificar una didáctica humanizada porque su esencia consiste en el diálogo como explicación de la realidad y como actitud científica, en la reflexión entre la comunidad educativa, entre el docente y el discente y todos los que forman parte del proceso instructivo en la búsqueda de una simetría comunicativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todas estas ideas argumentan a favor de la conformación de un enfoque comunicativo desde la Didáctica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de las coincidencias que existen entre la comunicación pedagógica y el aprendizaje escolar. Sin embargo, el diálogo educativo en el aula no ha tenido la misma atención ni ha sido investigado lo suficiente, pues son pocos los trabajos que aportan elementos que trascienden las afirmaciones generales ya conocidas.

La definición de diálogo educativo.

Hay quien adopta el término de discusión como sinónimo de diálogo (J. Rodríguez, 1995) y la define como aquella conversación en la que los antecedentes y consecuencias del problema son considerados y sometidos a debate. El objetivo de los hablantes, en este contexto dialógico, se centra en resolver la contradicción existente entre las distintas posturas sometidas a análisis.

En este caso la discusión transactiva es aquella en que cada participante relaciona el razonamiento del otro u otros participantes con el suyo de tal modo que el discurso de cada uno elabora u opera con el razonamiento de los demás. En ella se confronta el propio pensamiento con el antitético del contrario en una dinámica dialógica de avance en la discusión. En este tipo de discusión se trata de convencer al contrincante de su error o aceptarlo parcial o totalmente o modificar sus propias ideas.

El conflicto se produce en la discusión cuando las actividades son consideradas incompatibles, cuando una impide, bloquea o interfiere de tal forma que hace a la segunda menos atractiva. Cuando las ideas, las informaciones, conclusiones, teorías u

opiniones de una persona son incompatibles con las de otra persona y los dos pretenden llegar a un acuerdo. El conflicto reside en el intento de dos personas de resolver un desacuerdo. Por ejemplo, un conflicto conceptual sucede cuando en la mente del estudiante existen simultáneamente ideas incompatibles que deben reconciliarse, como resultado recibirá información nueva que no concuerda con la que ya él sabe.

O sea, que la controversia, el desacuerdo y la discusión, son formas diversas de diálogo, al presentar puntos de vista opuestos, favorecen el desarrollo de una actitud creativa en los estudiantes.

Otros autores abordan algunos aspectos de este problema (M. Rojas y otros, 1992; M. Luna, 1996), al constatar que prolifera en las aulas un control asimétrico del diálogo por parte del profesor, lo que estimula un lenguaje limitado a la reproducción de contenidos, con una mínima expresión de espacios orales para promover la reflexión y la elaboración del contenido, con preponderancia de un patrón de preguntas que solo permiten respuestas obvias. Así como una crítica a la pedagogía tradicional en la que la comunicación posee carácter autoritario, de tipo emisor-receptor, vertical, que privilegia la información con énfasis en los productos y no en los procesos.

En realidad, la conversación grupal e individual debe ser el ejercicio básico de la comunicación oral por excelencia en el aula. De modo que existe en la comunidad científica cierto consenso en la importancia del diálogo como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la existencia de una serie de trabas que todavía lo dificultan debido a concepciones pedagógicas tradicionalistas. Pero lo que no abundan son las soluciones científicas a este problema, sobre la base de experimentos didácticos.

Desde el punto de vista etimológico la palabra diálogo significa conversación entre dos personas que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos o que tratan de buscar una avenencia, y es sinónimo de plática, charla, discusión, razonamiento y entrevista, entre otros términos. Sin embargo, el diálogo en el aula no es cualquier conversación

entre personas, sino entre el profesor y el alumno o entre los alumnos y con un carácter educativo, o sea, con valor formativo para el desarrollo de la personalidad de los educandos.

Requisitos para que el diálogo sea educativo.

Incluso se puede afirmar que no basta con que ocurra en el aula para que sea educativo, pues debe cumplir con ciertos requisitos:

- Que motive a los estudiantes para la adquisición de los nuevos conocimientos.
- Que estimule la aparición y/ o la búsqueda de dichos conocimientos.
- Demostrarle a los alumnos las insuficiencias en el aprendizaje y cómo superarlas.
- Que active el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la participación consciente de los estudiantes.
- Que promueva la reflexión individual y colectiva sobre los contenidos abordados en el aula mediante preguntas y razonamiento individuales y colectivos.
- Que eleve la eficiencia del proceso de aprendizaje.
- Que se caracterice a cada alumno en cuanto a su estilo de aprendizaje y otras peculiaridades personales.
- Que se incentive el desarrollo de la creatividad mediante la búsqueda de hipótesis, soluciones no convencionales y el ejercicio de criterios personales.
- Que se provoque la polémica entre los estudiantes sobre contenidos de valor instructivo y educativo, con la adecuada utilización de la argumentación.
- Que se coadyuve al uso correcto del idioma materno y las reglas de educación formal en las discusiones.

- Que se estimulen las relaciones de camaradería, cooperación y ayuda mutua dentro del grupo, así como la formación de valores morales.

El papel del profesor es decisivo en la estimulación y conducción del diálogo con sus estudiantes, pues forma parte de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que obedece a una planificación, a una estrategia didáctica previamente establecida sin descartar la aparición de situaciones imprevistas en la clase y llenas de potencialidades educativas, en las que el profesor debe poner de manifiesto su profesionalismo y su creatividad.

Es decir, el carácter planificado o espontáneo del diálogo en el aula va a depender de la propia dinámica de la clase, de las características de los alumnos, del contenido que se está abordando y del contexto en que se produce. La esencia radicará en que el profesor tendrá que tener muy claro siempre qué es lo que quiere lograr desde el punto de vista educativo.

Cualidades profesionales del profesor que influyen en el diálogo educativo.

En el diálogo educativo intervienen fundamentalmente dos competencias de los profesores universitarios: la Didáctica y la Comunicativa, de las cuales se pueden derivar cuatro aspectos muy relacionados entre sí que determinan su eficiencia y que constituyen también cualidades profesionales del profesor como dirigente del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- ❑ El estilo comunicativo del profesor.
- ❑ Los recursos socio-psicológicos
- ❑ Los recursos didácticos.
- ❑ Los recursos oratorios.

El estilo comunicativo del profesor

El estilo de comunicación constituye una categoría integradora en la configuración de la personalidad, es la concreción, en la individualidad, de la estrecha relación entre las categorías comunicación y personalidad. Su contenido refleja el conjunto de varios fenómenos como las capacidades y habilidades para el trato interpersonal, la autovaloración, la autorregulación y la motivación, y cuando alcanza este estilo un mayor nivel de desarrollo implica también a la autoconciencia, a la autodeterminación, a la creatividad como proceso y a insertarse la persona como sujeto activo de la comunicación, lo que facilita un desarrollo intenso de la personalidad.

Cada persona posee un estilo de comunicación determinado que peculiariza, distingue y matiza sus relaciones con los demás, y determina el nivel de efectividad en su comunicación interpersonal, lo cual se torna decisivo en aquellas profesiones, como la pedagógica, en que la comunicación constituye un arma vital.

En el estilo comunicativo se mezclan elementos adquiridos mediante el aprendizaje intuitivo y escolarizado, con motivos, necesidades y afectos hacia otras personas y hacia sí, pero en un mutuo condicionamiento. Una mejor preparación cognitiva para la comunicación interpersonal debe motivar al sujeto para elevar su efectividad y perfeccionar su estilo, y por el contrario, reconocer y "sentir" la necesidad de una mejor comunicación, debe propiciar un mayor conocimiento y un desarrollo de habilidades en este sentido.

En el estilo comunicativo se integra, de manera más o menos coherente, toda la fenomenología sobre la comunicación de carácter funcional. Su formación atraviesa la propia ontogenia del hombre, por lo que es relativamente estable, no es fácil de modificar de inmediato, pero si es educable, como lo es la personalidad en general.

El estilo comunicativo está influido por las experiencias pasadas en el trato con otras personas, que adquieren un peso decisivo en la conformación del estilo. Desde la

infancia se va desarrollando y es en la edad juvenil donde adquiere mayor nitidez y estabilidad, aunque no con un carácter definitivo.

Este proceso formativo es muchas veces inconsciente porque el sujeto nunca ha centrado su atención en él, la adquisición de conciencia sobre el mismo es un importante paso para el autodesarrollo de la personalidad al permitir su perfeccionamiento ulterior.

El desarrollo espontáneo del estilo comunicativo constituye, por lo general, su expresión más limitada al no incorporar al sujeto como categoría psicológica que permite una mayor toma de conciencia de las peculiaridades de dicho estilo, así como buscar su perfeccionamiento de manera más dirigida. El sujeto es el individuo, la persona que actúa intencionalmente dotada de una personalidad con determinado nivel de desarrollo.

El estilo comunicativo puede ser definido como el sistema peculiar e irrepetible de recursos y medios de comunicación que le permiten al sujeto relacionarse con los demás para satisfacer sus necesidades, caracterizados por su movilidad y variación en dependencia de la situación comunicativa en que se encuentre. Los recursos del estilo comunicativo son de tipo subjetivos, mímicos y lingüísticos, donde se conjugan elementos verbales y extraverbales.

A partir de la realización de una investigación previa (E. Ortiz, 1996) se demostró que, dentro de los diferentes estilos existentes, es el estilo flexible el que le permite al profesor una labor pedagógica más eficiente en el diálogo con los alumnos, pues constituye un elemento vital para que perfeccionen su labor profesional pedagógica, al reflejar un cambio estable y esencial en su personalidad en cuanto a las interacciones cotidianas que deben establecer con los educandos en la clase, pues facilita que el profesor:

- Adquiera una adecuada orientación en la situación comunicativa del aula, en la atmósfera psicológica que ocurre en el contexto de la clase, con el fin de utilizar los recursos y medios necesarios.
- Valore adecuadamente a sus alumnos, de acuerdo con sus características personales y autovalorarse adecuadamente.

- Obtenga una comprensión exacta no solo del contenido directo de la comunicación, sino de los demás elementos que están latentes en ella, conocidos como el subtexto.
- Logre la percepción exacta de la palabra ajena, es preciso y convincente en la utilización del idioma materno.
- Mantenga el estado emocional deseado en correspondencia con las características y particularidades de la situación.
- Utilice asequiblemente los recursos lingüísticos y paralingüísticos de la comunicación.
- Cree un ambiente de seguridad y confianza para la comunicación sincera.
- Consiga con eficiencia los resultados a que aspira a través de la comunicación con los alumnos (competencia comunicativa).

El estilo de comunicación se considera adecuado a la situación cuando existe una correspondencia entre los recursos y medios utilizados por el profesor, el carácter de las relaciones comunicativas en el grupo, las particularidades psicológicas de los alumnos, la especificidad y organización de la actividad docente y los resultados obtenidos.

Por esta razón es que J. Valero (1996) asevera que el diálogo y la conversación juegan un papel prioritario en el desarrollo de la competencia comunicativa del profesor, que los estilos comunicativos deben matizarse atendiendo a la finalidad, al contexto y a la utilidad de cada uno de ellos.

Los recursos socio-psicológicos

Son instrumentos esencialmente subjetivos que utiliza el profesor en sus relaciones con los alumnos y que, de acuerdo con su estilo comunicativo, le facilitan el diálogo educativo. Entre ellos están:

- Busca temas de conversación de interés que le permita comunicarse constantemente con los alumnos en la clase y fuera de ella.

- Detecta la percepción que tienen los alumnos de él y logra adecuarla a la realidad si es errónea o perfeccionarla si es incompleta.
- Tiene en cuenta las características psicológicas de sus alumnos en el trato individual.
- Responde de forma serena y adecuada a sus estados de ánimo.
- Comprometerse afectivamente con ellos, brindarles cariño, confianza y seguridad en la comunicación.
- Vincula adecuadamente los temas de conversación oficiales (formales), con los no oficiales (informales), en dependencia del contexto en que se desarrollan las relaciones interpersonales.
- Aborda temas de conversación disímiles con repercusión educativa, en función de los intereses de los alumnos y que trasciendan los marcos de la clase.
- Evita la tendencia a evaluar constantemente la conducta de los alumnos, aprender a escucharlos y tratar de "ponerse en su lugar".
- Considera al error como elemento inherente al proceso comunicativo, el cual es un resultado del proceso de aprendizaje. Es tolerante con las equivocaciones de los alumnos y demuestra dónde estuvo la falta.
- Estimula el contacto comunicativo cotidiano y afable con los alumnos. Tiene la iniciativa para el diálogo si es necesario.
- Respeta la personalidad de los alumnos, sus características individuales. No utilizar frases o palabras que lesionen su dignidad.
- Reprime cualquier sentimiento de hostilidad y valora desprejuiciadamente sus problemas.
- Propicia una atmósfera de respeto y de espontaneidad en la comunicación.

- Se preocupa por una imagen externa sobria y favorable para la actividad docente. El descuido de la apariencia física distrae la atención del auditorio y le resta efectividad a la comunicación.
- Explota todas las coyunturas que permitan un enfoque humorístico del contenido o de la interacción comunicativa, sin que se desvirtúe la clase ni se le falte el respeto a los alumnos.
- Está siempre dispuesto al diálogo y a la participación espontánea de los alumnos, aunque interrumpan brevemente las explicaciones del profesor.
- Cuando se produzca la distracción de los alumnos o se quiera concentrar o cambiar su atención, usar recursos lingüísticos y paralingüísticos discretos, sin golpear ningún objeto, ni gritar.
- Maneja la ironía de forma precisa y limitada, sin que los estudiantes se sientan heridos por ella, sino que estimula la comunicación y una atmósfera emocional positiva en el aula.
- Usa la sonrisa como señal que actúa disminuyendo las tensiones y el nivel de ansiedad de los alumnos. Es un elemento paralingüístico que sirve de apoyo dentro de una estrategia de cooperación conversacional (A. Centeno, 1996).

Los recursos didácticos

Están relacionados con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, que debe siempre buscar la activación de la clase sin restringirse a la aplicación de determinados métodos de enseñanza en detrimento de otros, todo dependerá de los objetivos, de los contenidos a aprender, de las características de los alumnos y del contexto en el que se desarrollará la clase. Ellos son:

- Estimula en los alumnos la reflexión individual, el ejercicio de criterios personales y la búsqueda de lo novedoso, lo inusual y lo no convencional en el aula.

- La existencia de una diversidad de puntos de vista sobre un mismo hecho o fenómeno de la clase es una necesidad porque si en una clase no hay diferentes interpretaciones, es imposible aprender (N. Sanmartí, 1995).
- Propicia que los alumnos sean capaces de sintetizar sus ideas de forma oral y de comunicarlas a los demás, pues el máximo conocimiento de algo se logra cuando se es capaz de explicárselo a los otros (N. Sanmartí, 1995).
- Desarrolla la creatividad en los alumnos por diferentes vías formales e informales.
- Promueve el desarrollo de clases que motiven al diálogo, la polémica con los estudiantes en estrecha relación con sus experiencias personales y su vida cotidiana.
- Plantearse interrogantes en el transcurso de la clase que exijan respuestas con argumentos y no monosílabos, que hagan pensar. Es importante para el profesor la forma de hacer preguntas para evitar aquellas que sean formales, cuyas respuestas sean obvias o de sí o no, así como buscar aquellas preguntas para las cuales no existan respuestas correctas, únicas, ni definitivas.
- Combinar el rigor del razonamiento lógico del contenido con la anécdota y la aparente digresión que permita disminuir la tensión del auditorio, para retomar posteriormente el hilo conductor de la clase.
- Ajustarse adecuadamente al tiempo previsto para la clase; tan dañino es que le falte tiempo al profesor para culminar lo que trae previsto como que sobre en demasía.
- Promover siempre una motivación desde el inicio y tratar de mantenerla hasta el final, aceptando propuestas e iniciativas de los alumnos sobre lo que les interesaría aprender dentro de los contenidos a tratar.
- Exponer desde el principio la lógica o el esquema del contenido que se deberá tratar de forma breve y resumida.

- Combinar armónicamente la preparación previa para exponer la clase con la improvisación que exige el propio carácter creador que tiene la actividad pedagógica en la situación comunicativa del aula.
- Incitar la aparición de discusiones formales para la toma de decisiones grupales, de forma que se desarrollen secuencias ordenadas de pasos y se practique el pensamiento reflexivo.
- Las actividades docentes hay que estructurarlas de manera que estimulen la interacción comunicativa no solo del profesor con los alumnos, sino de los alumnos entre sí. Es ventajoso apoyarse en la creación de equipos relativamente pequeños dentro del grupo que viabilicen dicha interacción.
- Regular la participación individual de manera que todos los alumnos tengan oportunidad de expresar sus ideas. Siempre en el grupo escolar van a existir estudiantes destacados que demuestran gran motivación hacia determinadas asignaturas y es algo que el profesor debe estimular, sin limitarles las oportunidades al resto de los miembros que pueden y deben implicarse en la dinámica de la clase.
- La comunicación intersíquica sistematizada es la que permite la comunicación intrapsíquica (consigo mismo), o sea, que el estudiante de manera independiente llegue a obtener nuevos conocimientos, lo cual crea las bases para el desarrollo del aprendizaje y de la creatividad como proceso de la personalidad (E. Ortiz, 1995).

Es nocivo para los estudiantes que en el estudio de definiciones o fragmentos de determinado contenido se les pida solo que lo lean en el aula para constatar que cumplieron con la tarea. De esta forma se estimula un aprendizaje memorístico sin sentido personal y a corto plazo, lo cual impide la solidez de los conocimientos.

- Explotar múltiples estrategias de enseñanza-aprendizaje, sobre la base de un estilo de comunicación flexible del profesor con los alumnos y de los estilos de aprendizaje de estos. No existen métodos que per se activen dicho proceso, todo depende del uso que le confiera el profesor, ellos valen lo que vale el que los utiliza.

Todos los métodos de enseñanza tienen su valor, no existen métodos activos ni pasivos, le corresponde al profesor determinar cuál es el idóneo, el más útil en cada clase, el que mejor active el proceso, de acuerdo con las peculiaridades de los alumnos, del grupo, de los objetivos de la clase, de los contenidos a tratar y del contexto escolar. Tan dañino es explotar siempre el mismo método de enseñanza como utilizarlos indiscriminadamente sin una justificación didáctica.

- Propiciar que los estudiantes lleguen a valorar su aprendizaje individual, determinen sus logros, limitaciones y que busquen su perfeccionamiento (metacognición).
- Precisar bien cuando y cómo pueden recibir ayuda del profesor para asimilar el contenido, las cuales pueden ser inmediatas (informaciones complementarias, aclaraciones, preguntas, plantear problemas, etc.) o mediatas (trabajo independiente, materiales de apoyo, consultas, orientación del estudio individual, etc.)

El aprendizaje en el grupo

Existe unanimidad en cuanto al valor educativo del grupo, sin embargo, es olvidado cuando se diseñan tareas de aprendizaje solo de tipo individual, es decir, que no requieren del vínculo entre los estudiantes ni de la realización de actividades conjuntas. Precisamente, G. García (1996) incluye dentro de los problemas que se han comenzado a manifestar y que afectan la formación de valores el pobre desarrollo del grupo escolar en función de la tarea educativa, lo que no permite la interacción entre ellos para estabilizar determinadas normas, así como el establecimiento de relaciones afectivas superficiales, no mediatizadas por la actividad de estudio.

I. Jorge y E.Hernández (1999), al referirse al papel del grupo escolar, afirman de manera certera que "actuará como sujeto activo y transformador del objeto de aprendizaje mediante la actividad de estudio solo si el profesor (en su rol de director del proceso docente-educativo) adopta una actitud que le permita evaluar sus resultados por el grado de motivación hacia las tareas de estudio y por su nivel de cohesión al

tomar decisiones en la solución de los problemas del aprendizaje escolar" (pag. 2). Así como que no abundan las actividades docentes diseñadas para lograr objetivos grupales por estar centralizada en los roles del profesor. Por lo que abogan atinadamente por el desarrollo de una didáctica grupal en la que el profesor, además de cumplir con sus funciones de direcciones, sea también un coordinador y un moderador en el aula.

R. Santoyos (1992) concibe al grupo como sujeto de aprendizaje y de gran valor dentro de las problemáticas psicopedagógicas actuales. Aclara que no toda aula es un grupo porque necesita de un proceso paulatino de integración, lo cual es imprescindible tener en cuenta por parte de los profesores al comenzar a trabajar con un grupo escolar, pues no es igual hacerlo con uno recién creado que con uno que tenga una existencia previa.

Pero la integración no puede concebirse como un proceso de homogeneización o desaparición de la individualidad, pues la mayor riqueza del grupo ocurre cuando existe heterogeneidad entre sus miembros y una mayor homogeneidad en los objetos de aprendizaje.

Este mismo autor plantea varias exigencias que debe cumplir todo grupo de aprendizaje:

- ✓ Compartir una finalidad relacionada con los objetivos del aprendizaje.
- ✓ Que cada miembro tenga funciones propias e intercambiables para el logro de sus objetivos de aprendizaje.
- ✓ Un sentido de pertenencia por parte de todos sus integrantes.
- ✓ Propiciar una red de comunicaciones e interacciones para el intercambio y confrontación de puntos de vista diversos.
- ✓ La oportunidad de participar como grupo en la detección y solución de problemas como procedimientos de aprendizaje.

- ✓ Crear un espacio constante para la reflexión colectiva.
- ✓ Que el grupo sea una fuente de experiencia y de aprendizaje.
- ✓ Conferirle tanta importancia a las personas que lo integran con sus conflictos, motivaciones, intereses y contradicciones como a las metas de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo

También está muy difundido actualmente el término aprendizaje cooperativo cuando se produce específicamente por mediación del grupo, a partir de la interacción entre sus miembros y de una toma de conciencia del valor de las relaciones interpersonales de sus miembros en la solución de tareas docentes. Comienza a aparecer este término en la literatura científica a principios de la década de los años 70.

En Estados Unidos existen varios investigadores que han trabajado con este enfoque, (E. Dubinski, 1996, E. A. Forman y C. B. Courtney, 1984) con una perspectiva vigotskiana sobre el valor cognitivo de la interacción entre iguales, a través de la tutoría entre compañeros y la cooperación entre iguales, los cuales ayudan a mejorar el conocimiento individual y producen resultados intelectuales superiores, y de N.M. Webb (1984) acerca de la interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños, destacando la importancia del comportamiento de ayuda dentro del grupo, de las verbalizaciones entre sus miembros, de las variables socioemocionales (motivación, ansiedad y la satisfacción) y los predictores de la interacción (habilidades de los estudiantes, composición del grupo y estructura de la recompensa).

En España también se pueden encontrar varios autores que lo investigan y lo introducen en su práctica profesional educativa. Por ejemplo, C. Coll (1984), se ha referido a que las experiencias de aprendizaje cooperativo favorecen el establecimiento de relaciones entre los alumnos mucho más positivas que caracterizadas por la simpatía la interacción, la cortesía y el respeto mutuo, así como por sentimientos

recíprocos de obligación y de ayuda, que posibilitan también un progreso intelectual al permitir la confrontación de puntos de vista propios con otros ajenos, independientemente del grado de corrección entre ambos.

J. Onrubia (1997) plantea que en situaciones de aprendizaje cooperativo deben cumplirse tres requisitos básicos:

1. La existencia de una tarea grupal, es decir, de una meta específica que los alumnos deben alcanzar como grupo. O sea, no basta con hacer cosas juntos, sino afrontar y resolver una cierta tarea o problema común y como consecuencia aprender algo juntos.
2. La resolución de esta tarea o problema común requiera necesariamente la contribución de todos y cada uno de los participantes, de manera que la responsabilidad grupal en relación con la meta por alcanzar descansa, se apoye y se construya sobre la responsabilidad individual de cada alumno. Ello no quiere decir que todos los miembros del grupo deban contribuir de la misma forma o idéntico nivel.
3. Que el grupo disponga de recursos suficientes para mantener y hacer progresar su propia actividad, tanto desde el punto de vista de la regulación de las relaciones interpersonales entre sus miembros, como en lo relativo al desarrollo y realización de la tarea planteada.

Es importante también destacar también los aspectos que se deben tener en cuenta para utilizar adecuadamente los procesos de cooperación en el aula (T. Castelló, 1998):

- Planificación de los grupos equilibrando sus componentes.
- Valoración del objetivo principal de la actividad de grupo (interacción social o aprendizajes formales) y de la pertinencia de la situación grupal.
- Supervisión del proceso de interacción.

Igualmente, se deberá también tener en cuenta el nivel de desarrollo ontogenético de los estudiantes y la necesidad de que estos aprendan a trabajar en grupo, sobre la base de tareas típicamente grupales y que no puedan llegar a ser resueltas individualmente.

Los psicólogos sociales norteamericanos D. Johnson and R. Johnson (1990a), al explicar qué es el aprendizaje cooperativo, plantean que trabajar juntos para cumplir con determinadas metas compartidas, con el uso instructivo de pequeños grupos para que los estudiantes trabajen unidos y de esta forma maximizar el aprendizaje de cada uno. Los alumnos tienen dos responsabilidades: aprender el material asignado y asegurarse de que todos los demás miembros del grupo lo hagan.

Aclaran que con frecuencia se piensa que aprendizaje cooperativo es solamente tener a los estudiantes sentados uno al lado del otro en una misma mesa y hablar entre ellos sus tareas individuales y una vez que terminen ayudar a los más rezagados. Es mucho más que estar cerca, que discutir un tema con otros estudiantes, que apoyar al otro o compartir un material de estudio con los demás, aunque estas cuestiones sean importantes también. Los elementos básicos del aprendizaje cooperativo son (D. Johnson and R. Johnson, 1990a):

1. Interdependencia positiva: los alumnos tienen que concientizar que están vinculados unos a otros de una forma tal que no pueden lograr el éxito individual si los demás no lo logran, lo que supone compartir recursos, objetivos comunes y roles específicos para cada uno.
2. Favorecimiento de la interacción cara a cara: cuando los estudiantes explican oralmente uno al otro cómo resolvieron los problemas, discuten con los demás la naturaleza de los conceptos y las estrategias aprendidas, transmiten conocimientos a sus compañeros y explica los vínculos entre lo ya aprendido con lo nuevo.

3. Responsabilidad individual: cada miembro del grupo debe responsabilizarse personalmente de su propio trabajo, de los resultados a los que llegue y, en consecuencia, de sus aportaciones al grupo.

4. Habilidades sociales de intercambio interpersonal en pequeños grupos: los grupos no funcionan si no poseen o utilizan el liderazgo, la toma de decisiones, la comunicación, las habilidades para manejar conflictos y la creación de confianza. Son habilidades académicas de acuerdo con las características del aprendizaje cooperativo.

5. Conciencia del propio funcionamiento como grupo: en lo que se ha realizado, lo que falta por hacer, lo que salió como esperaba, en cómo relacionarse, etc.

Y desde el punto de vista didáctico proponen las siguientes actividades para estructurar una clase cooperativa (D. Johnson and R. Johnson, 1990b):

1. Especificar claramente los objetivos de la clase: no solo de tipo instructivos sino también las habilidades de colaboración necesarias desarrollar por los alumnos.

2. Tomar una serie de decisiones acerca del lugar de los estudiantes en el aprendizaje grupal antes de comenzar la clase: el tamaño del grupo deberá ser de dos a seis integrantes, mientras más inexpertos sean menor número de integrantes.

3. Asignación de los estudiantes por grupos: estos serán homogéneos cuando se trabaje con una habilidad específica, un procedimiento o un grupo de hechos, pero cuando se trabaje en la resolución de problemas o sobre conceptos básicos de aprendizaje los grupos deberán ser heterogéneos.

4. Planificar qué tiempo deben trabajar unidos: lo que deberá no ser menos de tres semanas, aunque puede variar por diversos criterios.

5. Preparar el aula para que los estudiantes puedan sentarse lo suficientemente cerca para compartir los materiales docentes, hablar tranquilamente y mantener el contacto visual con los demás, el círculo es lo mejor y el profesor debe acceder a cada grupo con facilidad.

6. Planificación de los materiales de estudio: deben ser distribuidos entre sus miembros de forma tal que cada uno tenga una parte para poder completar las tareas entre todos.

7. Asignación de roles: la interdependencia cooperativa puede llevarse a cabo a través de la asignación de roles complementarios e interrelacionados a los miembros del grupo. Tales roles pueden ser resumir la mejor conclusión o la mejor respuesta, chequear que todos los miembros puedan explicar cómo se llegó a una respuesta o a una conclusión, precisar cualquier error en la explicación o el resumen y pedirle a los demás que relacionen los nuevos conceptos y estrategias con el material estudiado previamente.

De este análisis se infiere el arraigo y la fuerte fundamentación psicopedagógica que tiene la utilización del grupo escolar en la elevación de la eficiencia del aprendizaje al potenciar la comunicación, el diálogo entre sus miembros y con el profesor.

Aprendizaje grupal, interactivo y cooperativo.

Están muy difundidos los términos aprendizaje grupal, aprendizaje interactivo y aprendizaje cooperativo cuando se aborda este fenómeno con el grupo escolar como centro. En realidad el aprendizaje grupal, interactivo o cooperativo no es un tipo de aprendizaje, sino un método, una vía, una estrategia y no un fin en sí mismo, y a su vez la comunicación interalumnos es una condición, una vía también para el aprendizaje individual. Además, entre aprendizaje grupal, aprendizaje interactivo o cooperativo no existe ninguna diferencia, pues el primero no existe sin interacción, dentro del grupo y en cooperación.

Por su propia esencia el aprendizaje escolar es subjetivo e individual porque ocurre en cada persona, pero dentro de un contexto grupal, por supuesto. No puede existir un tipo de aprendizaje que ocurra fuera del que aprende. Desde el punto de vista científico es más riguroso referirse a aprendizaje en grupos que plantear un aprendizaje grupal, para evitar confusiones.

Los que tratan de explicar este tipo de aprendizaje grupal como alternativo o paralelo al aprendizaje individual, incluyen dentro de su definición elementos referidos a que es un proceso de elaboración conjunta y a que resulta de la apropiación del conocimiento como resultado de la interacción, lo cual enfatiza en el cómo se produce el proceso de aprender, lo que reafirma su carácter de método, de vía y no de un tipo de aprendizaje.

Por otra parte, la propia distribución de los estudiantes dentro del aula puede ayudar u obstaculizar esta interacción, pues la organización de mesas, sillas o pupitres en forma de un semicírculo o de “u” permiten un intercambio mejor entre ellos y con el profesor, que en la forma tradicional de unos estudiantes detrás de otros porque se facilita un mejor contacto visual entre los participantes y una comunicación frontal sin obstáculos.

Otro elemento importante asociado a los grupos de aprendizaje es la concepción del profesor como coordinador o como líder de este proceso. En realidad esta es una falsa contraposición porque no se puede identificar al liderazgo, aunque sea formal, con un tipo de dirección autoritaria o antidemocrática del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor debe liderar el aprendizaje de sus alumnos apoyándose en el grupo de una forma participativa, sin tener que limitarlo a coordinador de experiencias de aprendizaje y estimulando siempre la participación y la independencia cognoscitiva de ellos.

En la investigación realizada por M. J. Rochera, I. de Gispert y J. Onrubia (1999), se destaca que para lograr un aprendizaje grupal se precisa de actuaciones del profesor como mediador para que potencie la interacciones de los alumnos en el aula. Afirman que dichos procesos de interacción se articulan y vertebran en las formas de organización de la actividad conjunta que se construyen entre el profesor y los alumnos.

El papel del trabajo independiente.

Es muy conocido el uso del trabajo independiente para que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, pero no siempre se explota adecuadamente

por la tendencia a asignar tareas docentes poco motivantes, memorísticas y que no estimulan el desarrollo intelectual de los educandos y, por tanto, su aprendizaje.

El trabajo independiente debe incluir desde su orientación la metodología de su realización, o sea, cómo ejecutarlo, de acuerdo con el nivel de independencia de los estudiantes, combinar tareas individuales y grupales, así como de carácter lógico, como por ejemplo, analizar, comparar, ejemplificar, valorar e interpretar, vincular tareas relacionados con problemas docentes, investigativos, laborales, sociales, familiares y del entorno social en que viven los alumnos.

También hay que lograr que para cumplir con el trabajo independiente los estudiantes deben utilizar no solo el libro de texto, sino también visitas a bibliotecas, centros de la producción y los servicios, museos, galerías de exposiciones, excursiones, ver videos, utilizar la computadora, entre otros, como medio para vincular la clase con la vida.

Lo realizado por los alumnos deberá ser puntualmente controlado por el profesor y estimular que defiendan sus criterios a escala grupal e individual, así como propiciar que sea fuente de discusiones entre los equipos o entre sus miembros en particular, como vía de socialización de los resultados.

En centros de educación superior el trabajo independiente exigirá de los estudiantes la utilización de métodos investigativos propios de su futura actividad profesional, con la correspondiente adecuación al año de la carrera en que se encuentren. La autora M. Mariño (1999) define la tarea docente para este nivel de enseñanza con carácter educativo profesional como aquel componente integrador del proceso educativo con diferentes niveles de complejidad en que el estudiante identifica y busca la posible solución a problemas de su esfera de actuación profesional, las cuales pueden ser modeladas a través de situaciones pedagógicas desde el componente académico. Además, propone como requisitos para elaborar dichas tareas, las siguientes:

- Que se deriven y respondan a los problemas profesionales que el estudiante debe detectar y resolver en la práctica social.

- Que tengan un enfoque problematizador e integrador con respecto al contenido, vinculando la teoría con la práctica, como condición para el desarrollo de un proceso educativo de excelencia.
- Que enfrenten a los estudiantes en la búsqueda de alternativas, despierten intereses y motivaciones y al propio tiempo potencien el desarrollo investigativo del futuro profesional.
- Que interrelacionen necesariamente al componente académico, laboral e investigativo, de forma tal que contribuyan a la reafirmación profesional de los estudiantes.
- Que se inserten en la relación objetivo-contenido-método y permitan en el ámbito del aula la dinámica de lo individual y lo grupal en el proceso educativo.
- Que propicien la autoevaluación de los estudiantes, a partir de indicadores concretos que le impriman un carácter metacognitivo al proceso educativo.
- Que exijan del estudiante el uso de métodos científicos, propiciando la estimulación de la independencia y la creatividad.
- No se limitan por su contenido a un tema sino que retoman del anterior y preparan para el próximo, por lo que se garantiza también la relación intraasignatura.
- Deben modelarse de forma que requieran de soluciones a mediano y corto plazos.
- Deben poseer un enfoque personológico para su confección, aplicación y evaluación.

El papel de los medios de enseñanza.

Los medios de enseñanza juegan un papel importante también como facilitadores de comunicación y aprendizaje, especialmente los que forman parte de la nueva

generación de la tecnología educativa, los cuales permiten una mayor interactividad e independencia del alumno con dichas técnicas, tal es el caso de los ordenadores, los equipos de multimedia, el vídeo, la televisión, el correo electrónico, etc.

Pero la existencia de tales medios en la clase no garantizan per se la calidad de este proceso, todo depende de que estén en función de hacerlo más activo, o sea, que no entorpezcan el proceso o que los alumnos se conviertan en receptores pasivos de información. Como afirma E. De Corte (1990), las Nuevas Tecnologías de la Información (NTI) por sí mismas no pueden ser vehículos para la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes, sino que deben estar integradas en un contexto de enseñanza-aprendizaje, o sea, en situaciones que estimulen en los estudiantes los procesos de aprendizaje necesarios para alcanzar los objetivos educativos.

Precisamente, la mediación pedagógica, cuya esencia radica en el proceso interactivo del profesor y de los materiales docentes con el alumno (D. Prieto, 1994, 1995; I. Contreras, 1995), es capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de cada educando de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismo, lo que constituye un elemento vital para la aplicación práctica de las nuevas tecnologías informáticas en la universidad, al compatibilizar la concepción de aprendizaje concebida como un proceso interactivo y comunicativo por antonomasia con dichos medios de enseñanza, es decir, su comunicabilidad con los alumnos.

Estos medios de enseñanza juegan un papel importante como facilitadores de comunicación y aprendizaje individual y grupal, especialmente los que forman parte de la nueva generación de la tecnología educativa, los cuales permiten una mayor interactividad e independencia del alumno con dichas técnicas, tal es el caso de las computadoras personales, los multimedia, el vídeo, la televisión, el correo electrónico, la teleconferencias y las redes.

Su impacto en la educación ha provocado la aparición de nuevas zonas de desarrollo próximo que aumentan las posibilidades para las interacciones educativas, pero de una manera personalizada y no de manera homogénea, pues no todos irán en la misma

dirección ni llegarán tan lejos, ya que el alumno es un apropiador activo del conocimiento mediado por estas tecnologías informáticas.

Y esta nueva información es almacenada en la memoria a corto plazo (MCP), donde es repetida hasta que esté lista para ser almacenada en la memoria a largo plazo (MLP). Esta combinación de la información y las habilidades en esta memoria a largo plazo permiten desarrollar estrategias cognoscitivas o habilidades para tratar tareas complejas.

Desde el punto de vista psicológico es decisivo en este caso la motivación y el compromiso voluntario de los alumnos para incorporar estas nuevas tecnologías en su aprendizaje, por lo que se deben tener en cuenta no solamente variables tecnológicas, sino también psicológicas individuales y sociales.

Por los criterios antes planteados es que se hace imprescindible la realización de investigaciones pedagógicas que introduzcan, a través de experimentos formativos, las diferentes tecnologías de la Informática Educativa en las diferentes disciplinas y carreras universitarias que tengan en cuenta la existencia de variables psicológicas, sociales y tecnológicas y cómo adecuarlas en cada contexto de enseñanza-aprendizaje.

La experimentación científica en este campo, con la participación de equipos multidisciplinarios que adopten posiciones teóricas coherentes, es la única que permitirá ofrecer a los especialistas criterios rigurosos y sólidos para evitar el empirismo o el ensayo y el error y poder perfeccionar de forma paulatina y creciente de la introducción de la Informática Educativa en la educación superior.

Es imperdonable que en la era del desarrollo científico-técnico actual el profesor universitario desaproveche las posibilidades que le brindan las tecnologías de avanzada, sobre todo porque ellas le hacen competencia a la universidad, pues los estudiantes están bajo su influencia fuera de los marcos docentes. Es un reto para el profesor prepararse adecuadamente en su dominio para su explotación pertinente.

De cierta forma la universidad puede quedarse rezagada en las vías de transmitirles información a los estudiantes si trata de aislarse o de competir con la inmediatez de la televisión por vía satélite, con la nitidez y calidad de la imagen por cable o con las infinitas posibilidades de los discos compactos que compatibilizan imagen y sonido de primera calidad.

Los recursos de oratoria

De acuerdo con la oratoria tradicional, el discurso puede ser dividido en cuatro partes fundamentales (L. Álvarez, 1995):

- Exordio: es el inicio del discurso y tiene como objetivo suscitar la simpatía del público hacia el tema que será tratado y hacia el propio orador.
- Narración: es la exposición detallada de los hechos concretos que serán abordados, o sea, su asunto. En esta parte no se hace explícito todavía el punto de vista del orador.
- Argumentación: es la parte esencial y decisiva del discurso. En esta parte el orador explicita sus criterios sobre el tema.
- Peroración: en ella se sintetiza el tema y el punto de vista del orador con un énfasis especial.

Como puede apreciarse la estructura del discurso presenta coincidencias obvias con la estructura didáctica de la clase, lo cual facilita su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo paradigmático de orador y pedagogo está en José Martí, el que, de acuerdo con la investigación realizada por L. Álvarez (1995), lo ubica como un eminente orador que en sus discursos hizo gala de creatividad, realización artística y ponderación retórica. Del mismo modo en su pensamiento educativo J. Martí valoró altamente el papel discursivo del profesor en el aula, como, por ejemplo, en su artículo Clases Orales (1875) donde expresa:

“Más que lecturas reposadas y serenas, convienen la vitalidad e interés de las clases orales, lecciones habladas, en las que las fluctuaciones del discurso permiten la variedad

mayor a la materia que se explica, y las interpelaciones, las adiciones momentáneas, los recuerdos de ocasión, el lenguaje natural y propio añadirían tanto agrado a las áridas cuestiones que en las clases del Colegio de Abogados se deben tratar" (pag. 134, Ideario Educativo Martiano, 1990).

"La variedad debe ser una ley en la enseñanza de materias áridas. La atención se cansa de fijarse durante largo tiempo en una materia misma, y el oído gusta que distintos tonos de voz lo sorprendan y lo cautiven en el curso de la peroración. La manera de decir realza el valor de lo que se dice: - tanto que algunas veces suple a esto" (pag.134, Idem).

Es evidente que la oratoria se encuentra muy relacionada con la comunicación, por ejemplo, P. Watzlawick, J. B. Blainin y D. D. Jackson (1987), esbozan los siguientes criterios para la eficacia psicológica del discurso:

- ◆ Una iluminación generosa y complaciente.
- ◆ No existan espacios vacíos en la disposición de los asientos.
- ◆ Medios de explicación para el mantenimiento de la atención por parte del orador.
- ◆ Que no se haga notar cuando el orador mire el reloj.
- ◆ No toser ni carraspear.
- ◆ Variar la intensidad y el tono de la voz.
- ◆ Expresar emociones.
- ◆ Coherencia entre el contenido del discurso y los gestos.
- ◆ Que el discurso conmueva, motive y sea adecuado al contenido, que el tema sea importante para todos.
- ◆ La apertura despierte motivación y comprensión. Expresar alegría, honor y satisfacción ante el auditorio y agradecer su asistencia.

- ◆ Ofrecer al principio la lógica del contenido, un esquema previo y breve.
- ◆ Acentuar relaciones personales con los oyentes y expresarte en términos tales como “nosotros”.
- ◆ Eliminar formalidades innecesarias.
- ◆ Apariencia externa correcta del orador, de acuerdo con las normas establecidas y el contexto, sin exageraciones.
- ◆ Sobriedad y realismo.
- ◆ Disposición a dialogar siempre.
- ◆ Plantear preguntas durante el discurso si responderlas inmediatamente.
- ◆ Prever posibles objeciones al contenido y plantearlas durante el discurso.
- ◆ Dominar bien sus emociones y desencadenarlas al máximo en sus oyentes.

También R. Rodríguez (1990) abunda al respecto y afirma que:

- el auditorio se forma una impresión del orador basándose en el aspecto físico, el rostro y la mirada, la vestimenta, los gestos, los movimientos corporales, y el modo de hablar. Plantea que se debe cuidar la postura al hablar en público, pues una postura equilibrada y relajada denota confianza y autoridad.
- Eliminar los ademanes nerviosos.
- Es tan importante lo que se dice como la forma de decirlo. Mirar al público es absolutamente esencial.
- Las pausas proporcionan energía, autoridad y conciencia del público.
- Enfatizar ciertas palabras al hablar, con ello se le confiere vivacidad al discurso y se resaltan sus puntos esenciales.

- Antes de exponer hay que informarse sobre la naturaleza del auditorio y del lugar donde se hablará.
- Es muy difícil que un discurso breve sea un mal discurso.
- Disertar un texto preparado es más seguro, con notas o sin ellas porque es más persuasivo, pues requiere gran preparación.
- No aplastar al auditorio con información que finalmente no podrá retener, es mejor expresar pocas ideas importantes y profundizar en ellas.

Los recursos oratorios están asociados al uso competente del idioma materno y de la argumentación como recursos retóricos en el aula. El discurso en la clase siempre tiene un carácter dialogal, conversacional, incluso en aquellas actividades docentes que son aparentemente monologales. El profesor que recurra a medios retóricos y prácticos en sus intervenciones orales, siempre contribuirá a salvar las limitaciones del discurso lógico y a un cierto equilibrio emocional, promoviendo también la formación moral e intelectual (N. Naval-Durán, 1995).

El valor de la argumentación.

Dentro de la oratoria adquiere mucha importancia la argumentación, el cual es un fenómeno discursivo complejo que tiene como objetivo convencer al auditorio en la veracidad de lo que se plantea y que dentro de sus peculiaridades está su carácter dialógico (M. Josep, 1995). El discurso académico posee un carácter argumentativo (A. Cros, 1995).

Los argumentos son aquellos juicios verdaderos que se utilizan para demostrar la tesis (A. Guétmanova, 1989), por tanto, en el proceso argumentativo son esenciales los argumentos para poder cumplir con el objetivo discursivo. Se plantean diferentes tipos de argumentos, los cuales resulta importante conocer para su utilización eficiente (A. Guétmanova, 1989):

- I. Hechos singulares certificados: están referidos a los datos obtenidos mediante los métodos empíricos que son considerados hechos científicos por su autenticidad. Son el resultado de la aplicación rigurosa de una metodología científica del conocimiento. Su uso es limitado si no se llegan a integrar coherentemente a una teoría científica.
- II. Definiciones como argumentos de la demostración: integran a las definiciones conceptuales que integran la teoría de cada ciencia.
- III. Axiomas y postulados: son los juicios utilizados como argumentos sin necesidad de demostración por haber sido comprobados anteriormente por la propia ciencia.
- IV. Leyes científicas y teoremas demostrados con anterioridad como argumentos de la demostración: toda ciencia posee sus propios principios y leyes que una vez aceptados se convierten a su vez en argumentos.

Es evidente que en la argumentación se utilizan unos o varios de ellos al existir una relación interna entre ellos. La lógica formal provee de reglas para la utilización de los argumentos que son necesarios para evitar errores (A. Guétmanova, 1989):

- 1) Los argumentos aducidos para comprobar la tesis, deben ser verdaderos y no contradictorios recíprocamente.
- 2) Los argumentos deben constituir una base suficiente para corroborar la tesis.
- 3) Los argumentos deben ser juicios cuya veracidad ha sido demostrada aparte, independientemente de la tesis.

Toda argumentación posee como estructura lógica una introducción, un desarrollo y unas conclusiones, lo cual coincide totalmente con la estructura de una clase. Desde el punto de vista lógico está constituida por unas premisas y una conclusión, relacionadas con argumentos favorables o contrarios a los que se quiere demostrar. La argumentación más prototípica es el debate o la discusión oral, donde están presentes los interlocutores, precisamente ese es el caso del diálogo educativo, pues el discurso argumentativo es el que debe realizar el profesor en el aula (D. Guy, 1995).

Precisamente, el discurso educativo tiene la intención de crear una buena disposición entre los alumnos para aprender y adherirse a aquello que ya está socialmente admitido: un saber, un comportamiento o un valor. Su éxito no radicará solamente en la autoridad del profesor, sino en su capacidad de mantener su prestigio a lo largo de todo el curso y de su capacidad para conseguir una buena disposición en los oyentes hacia su persona y hacia la materia que imparte. El discurso en el aula es argumentativo porque los profesores, además de enseñar saberes y procedimientos, procuran convencer al auditorio en la importancia de la asignatura que enseña y de su competencia para impartirla (A. Cros, 1995).

El carácter discursivo de la clase.

El discurso del profesor en el aula constituye toda una línea investigativa en la actualidad por parte de psicopedagogos, lingüistas y expertos en semiótica, entre otros especialistas, por lo que existen varias publicaciones sobre el tema desde diferentes perspectivas, que permiten enriquecer el problema de la oratoria desde el punto de vista teórico y práctico. A continuación se expondrán los aportes más interesantes de algunos de los investigadores en esta área.

C. López y J. Sancho (1996) parten de considerar que el discurso en el aula tiene siempre un carácter dialogal, conversacional, incluso en aquellas concebidas de forma monologal (dictado). La interacción oral en el aula siempre se da como resultado de la compleja dinámica de los intercambios comunicativos que ocurren entre los propios alumnos y especialmente entre el profesor y los alumnos (C. Coll, 1988).

L. Cedrán (1998) reafirma que el discurso en el aula posee una organización que le es específica y que se refleja en un complejo sistema lingüístico, unas pautas de comportamiento propias y unas normas que rigen cada una de las actividades que se realizan a través del discurso. La estructura del discurso en el aula está altamente organizada, un discurso abierto permite que el alumno inicie la interacción, asuma roles que se consideran específicos a la figura del profesor y autoevalúe su propio trabajo. A veces el discurso didáctico es asimétrico y no igualitario al ejercer el profesor un control

en la comunicación, lo cual provoca una interacción peculiar y una incidencia en el proceso de aprendizaje.

Esta autora adopta como unidad de análisis los turnos de palabras del profesor y del estudiante para hablar en el aula, pues un modelo de interacción que incluye una mayor fluidez de los turnos de palabra ocupados por sus participantes, amplía y enriquece la naturaleza de la participación del alumno respecto a una estructura más tradicional que la minimiza, fomenta la cooperación del alumno y lo implica en la construcción del discurso interactivo en la clase.

El predominio del discurso del profesor se reflejará en que permite pocas oportunidades para que sus alumnos puedan intervenir en la clase y una clase más interactiva permitirá un mejor balance en los turnos para hablar por parte de ambos. De manera específica para valorar las intervenciones de los alumnos propone los siguientes indicadores:

- Monosílabos (respuestas afirmativas o negativas).
- Respuestas objetivas (producción breve que responde a preguntas cerradas o de una sola respuesta).
- Respuesta subjetiva (se relaciona con preguntas abiertas)
- Completar la frase (a partir de la entonación suspendida del profesor).
- Comentario (intervención espontánea con elementos de su experiencia personal).
- Vocativo (apelativo que utiliza el alumno para llamar al profesor).

En una investigación en que se compararon profesores expertos y principiantes, E. Sánchez; J. Rosales; I. Cañedo y P. Code (1994), llegaron a la conclusión de que las exposiciones con calidad cumplían con la siguiente estructura discursiva:

1. Presentación de la información previa: visión general del tema y uso de organizadores previos.

2. Organización de la información: formar secuencias, de los contenidos simples a los más complejos.
3. Uso de señalizaciones como marcadores de la transición de un contenido a otro.
4. Uso de ejemplos.
5. Enfatizar los puntos principales de una explicación.
6. Establecer pautas a lo largo de la explicación.
7. Revisar la información presentada con cierta frecuencia.

Destacaron que los discursos orales son formas lingüísticas intermedias entre lo típicamente oral con lo típicamente escrito.

En otro trabajo de E. Sánchez, J. Rosales e I. Cañedo (1996) se abordan las habilidades discursivas dentro del discurso expositivo del profesor, concibiéndolo a la vez como un acto comunicativo y como una experiencia de aprendizaje y comprensión. En el primer caso entendido como el compromiso entre lo dado y lo nuevo, es decir, que el que habla, enseña o escribe se compromete a crear un punto de partida común entre sus interlocutores (lo dado), expresar al otro aquello que considera nuevo, informativo, interesante o relevante respecto a ese punto común. Este compromiso del que enuncia el discurso se corresponde con las expectativas del que lo recibe, que espera también señales que indiquen qué información sirve para acotar lo dado y qué información constituye lo nuevo.

Sin embargo, es difícil lograr un adecuado balance entre lo nuevo y lo dado en el discurso expositivo en el aula, pues aunque se logran mejorías a través de la instrucción dentro del proceso de formación del profesorado, es necesario el tiempo y la práctica profesional para la necesaria consolidación de las habilidades discursivas.

En una investigación posterior con profesores principiantes los autores antes mencionados (1998), abundan al respecto al constatar que si bien ellos llegaron a

mostrar cierta coherencia entre lo que explicaron, lo que pensaron que preguntarían a sus alumnos y lo que consideraron que habían comprendido, los comportamientos estudiados en los alumnos mostraron casi todo lo contrario. O sea, que no hubo coincidencia entre unos y otros en cuanto a la interpretación de lo que estaba ocurriendo en el aula.

Los profesores presentaron un cierto control sobre los contenidos que expusieron, pero no ocurrió lo mismo con el proceso de transmisión de la información a los alumnos. Los primeros pensaron que todo marchaba bien cuando la comprensión de los segundos era realmente pobre. Estos profesores principiantes no formularon ninguna evaluación en la medida que pensaron que sus alumnos habían comprendido la información esencial de la clase, aunque demostraron que sí eran capaces de plantear buenas preguntas a sus alumnos, pero no lo llegaron a hacer.

De estos resultados concluyeron los autores que como principiantes no presentaron de forma adecuada la información ni la evaluaron, así como que tampoco tenían una idea clara de cómo se desarrolla el proceso de comprensión de sus alumnos, lo que evidenció un distanciamiento radical entre lo que los profesores pretendían transmitir y lo que realmente consiguieron.

A. Cros (1996) se refiere a la clase magistral definiéndola como un género discursivo, especialmente dialógico puesto que su eficacia didáctica reside en la capacidad de los profesores para organizar su discurso con el objetivo de enseñar y hacer comprender una serie de conocimientos, procedimientos y valores y, al mismo tiempo, interesar y estimular a los estudiantes en la materia, y así lograr mejores resultados docentes. Como características posee una orientación argumentativa, es monogestionado (planificado y regulado por el profesor), gran componente dialógico, se produce en una situación espacio-temporal definido y limitado, es oral y básicamente monologado.

La clase magistral, de acuerdo con esta autora, se favorece con el uso de diferentes estrategias discursivas, entendiéndolas como el uso intencionado de todos aquellos recursos lingüísticos y paralingüísticos que se utilizan para conseguir la máxima eficacia

en una situación determinada. Y dentro de dichas estrategias destaca aquellas encaminadas a planificar y a producir el discurso de acuerdo con la capacidad de comprensión de los estudiantes, la contextualización (referencia a los conocimientos previos de los alumnos), la estructuración de la explicación, la disminución de la densidad informativa, generar el interés y la buena disposición de los estudiantes para aprender, evitar el distanciamiento con los alumnos, entre otras.

De lo analizado hasta ahora sobre los resultados investigativos acerca del discurso del profesor en el aula se puede aceptar que todos concuerdan en considerarlo con peculiaridades sui géneris, que obligan a concebirlo e investigarlo de manera diferente a cómo se estudia la actividad discursiva en otras actividades profesionales, así como que es posible establecer varios indicadores o unidades de análisis para su estudio en concreto, lo cual facilita la confección de técnicas específicas de investigación. Resulta evidente en dichas propuestas concretas de indicadores la utilización de exigencias socio-psicológicas, didácticas y de oratoria (discursivas), así como un gran predominio de lo descriptivo por sobre lo explicativo.

A partir de aquí es posible proponer una serie de recursos retóricos o exigencias discursivas del profesor para poder estimular el logro de un aprendizaje más efectivo con sus alumnos.

Dentro de los recursos retóricos para el profesor se pueden precisar los siguientes:

- Explotar óptimamente los recursos del lenguaje oral en la búsqueda de lo original, lo interesante, lo que mantenga la atención en el contenido. Sin intentar aplastar al auditorio con demasiada información, es mejor expresar pocas ideas importantes y profundizar en ellas.
- Utilizar los recursos no verbales de la comunicación en función del contenido que se expone y evitar su uso indiscriminado, gratuito, parásito o neutral, de modo que las inflexiones de la voz, el contacto visual, los movimientos de las manos y el cuerpo, la

expresión del rostro y el desplazamiento por el aula se emplee con sobriedad y oportunidad.

I. Cuadrado (1991, 1992) desarrolló una interesante constatación acerca del grado de conciencia que presentaban los profesores del aspecto comunicativo no verbal de la comunicación durante el acto didáctico, cuyos resultados demostraron la utilización inconsciente o parásita de expresiones faciales (arquear las cejas, ceño fruncido, sonrisa, etc.), de aspectos oculésicos (utilización de la mirada en función de estimular y/o controlarla comunicación), del área proxémica (la proximidad física del profesor con sus alumnos), del área háptica (el contacto físico con los estudiantes) y del área kinésica (el uso de gestos y movimientos en el aula).

Por regla general, al ver los profesores la filmación realizada a ellos durante sus clases en aulas, fueron incapaces de fundamentar racionalmente cuáles eran las funciones que cumplían dichos aspectos no-verbales, o sea, con qué fin los utilizaban, por lo que se producían de manera espontánea, lo cual reflejaba su uso limitado (y a veces inadecuado) de sus potencialidades como elementos importantes para elevar la eficiencia comunicativa del diálogo con los estudiantes.

- Evitar expresiones verbales o no verbales que puedan inhibir la participación de los alumnos.
- Mirar directamente a los ojos de los alumnos es esencial.
- Cuidar la postura, de forma que sea equilibrada, sin movimientos apresurados ni muy lentos. Y que no existan ademanes nerviosos o parásitos.
- Buscar siempre la máxima proximidad con los alumnos y, cuando sea posible, el contacto físico.
- Las pausas, sin abusar de ellas proporcionan energía y autoridad. Los períodos cortos de silencio permiten la reflexión individual y la concentración en el tema de la clase.

- Es lícito tratar de conocer, aunque sea someramente, las características del alumnado con el que se va a trabajar por primera vez, así como de las condiciones físicas del aula.
- Hacer un estudio sistemático y uso constante de los recursos lingüísticos para utilizar al máximo todas las posibilidades del idioma sin caer en posiciones rebuscadas o artificiosas, o sea, retóricas. Cuidarse de las palabras o sonidos parásitos, así como de un vocabulario preñado de clichés y comodines léxico-gramaticales.
- Dominar bien sus emociones y utilizarlas para provocar el efecto deseado en los alumnos en la comunicación verbal y no verbal, junto con los elementos racionales de la clase; ser convincentes en la exposición.
- En el desarrollo de la exposición plantearse interrogantes u objeciones al contenido sin responderlas de inmediato.
- Usar diferentes tonos de voz durante la clase, en dependencia del énfasis que se le quiera brindar a determinados aspectos del contenido o mantenerse en silencio momentáneamente para reforzar lo dicho hasta ese instante.
- Cuidar la dicción para que las palabras sean pronunciadas con exactitud y limpieza.
- Delimitar bien que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un acto discursivo peculiar y diferente de otros actos de oratoria, al requerir de la reiteración, de la redundancia, del detenimiento en los aspectos esenciales del contenido, del intercambio verbal constante con los alumnos, de cambios en el ritmo de las explicaciones, valoraciones, descripciones, así como del silencio en algunos momentos.
- No olvidar que los alumnos se formarán siempre una imagen del profesor sobre la base de su aspecto físico, de su rostro y de la mirada, de su vestimenta, de sus gestos y de sus modos de hablar.

Conclusiones

A lo largo del Capítulo se han valorado numerosos aspectos que resultan valiosos para una mejor comprensión del aprendizaje como diálogo, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico y de inmediata aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los profesores, con la necesaria creatividad que exige la adecuación a las condiciones peculiares de cada contexto universitario.

Se partió siempre de ofrecer una visión lo más actualizada posible de cómo es analizado cada aspecto en la literatura contemporánea y la valoración correspondiente, de acuerdo con los criterios del autor, de manera que existieran los suficientes argumentos para que el lector pudiera llegar a obtener los suyos con el correspondiente valor de uso.

Es necesario enfatizar que en todo momento se trató de ser consecuente con los criterios abordados en las conclusiones del Capítulo 1 acerca de qué se entiende por aprendizaje y la necesidad de concebirlo como un fenómeno esencialmente comunicativo.

Actividades de autocontrol

- 1.- De los criterios que el autor R. Santoyo expone sobre las exigencias que deben tener los grupos de aprendizaje resume los criterios más significativos desde su punto de vista.
- 2.- Analice comparativamente los tres tipos de relaciones que se dan en el aula. Fundamente cuál de ellos ofrece mayores potencialidades para el aprendizaje en grupos.
- 3.- Estudie los aspectos que se proponen para estructurar una clase cooperativa. ¿Cómo Ud. los aplicaría en su práctica profesional?

4.- Analice los requisitos que se recomiendan para la elaboración de las tareas docentes

5.- Elabore ejemplos de tareas docentes para la asignatura que Ud. imparte teniendo en cuenta estos requisitos.

6.- Analice en este Capítulo las exigencias discursivas que el profesor debe cumplir para lograr un aprendizaje efectivo con sus alumnos. Valore como Ud. los aplica en su aula.

CAPÍTULO # 3: ¿CÓMO INVESTIGAR LA COMUNICACIÓN Y EL APRENDIZAJE EN EL AULA?

Introducción

En este Capítulo 3 se detallan los métodos empíricos que facilitan la investigación científica de la comunicación y el aprendizaje en el aula, así como la exposición de algunos resultados investigativos obtenidos por el autor

Métodos empíricos de investigación

De acuerdo con los supuestos epistemológicos expuestos en la asignatura Investigación Educativa, referidos al imprescindible balance que debe existir entre los enfoques cualitativos y cuantitativos en el proceso investigativo, se precisan los siguientes métodos empíricos:

- La **observación** a clases para constatar las características de la dinámica del proceso de aprendizaje, a partir del estilo comunicativo del profesor y de la comunicación profesor-alumno e interalumnos. Para aplicar este método es muy importante poseer una cámara de vídeo para poder registrar de forma rigurosa lo que ocurre en el aula, pues no basta con la utilización de observadores, ya que dependería solamente de lo que percibieron dichos observadores sin la posibilidad que otorga el registro electrónico de poder visualizar el hecho tantas veces lo necesiten los investigadores.
- La **entrevista individual y grupal** con profesores y alumnos con el fin de conocer los criterios de ambos acerca de las peculiaridades de la comunicación educativa y sus sugerencias para su perfeccionamiento. Se debe vincular con la observación pues ambos pueden ver lo grabado y hacer sus valoraciones críticas de lo acontecido en el aula.
- La **encuesta** a profesores y alumnos para recoger criterios personales acerca del nivel de satisfacción y motivación sobre las actividades docentes en que participan.

- La **entrevista** a profesores para constatar el grado de conciencia e importancia que le confieren a la comunicación en el aula.
- El **análisis estadístico** para organizar, representar y procesar los datos obtenidos y llegar a las inferencias necesarias.
- Los **criterios de expertos** como vía para obtener de manera rigurosa y detallada lo mejor de las experiencias profesionales de aquellos docentes y dirigentes en la Educación Superior acerca de cómo perfeccionar la comunicación pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El **experimento formativo** para demostrar la conveniencia de los cambios que deben ocurrir en la dinámica de la comunicación educativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes carreras y disciplinas.
- El **estudio de casos** como medio para profundizar en aquellos profesores y alumnos que merezcan una investigación particular por lo peculiar y distintivo en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje y de comunicación educativa.

Algunos resultados de investigaciones sobre la comunicación y el aprendizaje en el aula

Las investigadoras S. Hidalgo, Y. Leyva e I. Turruellas (1996) asesoradas por el autor se plantearon como objetivo determinar una serie de indicadores para diagnosticar la competencia comunicativa del maestro, que permitan diagnosticar su nivel de desarrollo.

Estas investigadoras partieron del estudio de casos como variante de la investigación cualitativa en la educación con el fin de constatar la existencia de dichos indicadores en los sujetos (maestros y profesores) dentro de su cotidiana labor comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la aplicación de los siguientes métodos empíricos de investigación: completamiento de frases, entrevista individual, criterios de expertos, análisis de documentos, la composición individual y la observación a clases.

Fueron estudiados seis maestros de la enseñanza media, media superior y de la enseñanza universitaria, todos graduados del nivel superior. Las investigadoras establecieron previamente relaciones de trabajo y de amistad con ellos para poder contar con su anuencia de participar en la investigación y apoyar la aplicación de las técnicas antes mencionadas, a cada uno le observaron sus clases en el aula como promedio cinco veces. Tres de ellos poseían experiencia de trabajo y los otros tres estaban recién graduados.

Como resultado del estudio de cada uno de los casos, a través de los métodos empíricos ya mencionados y de la participación consciente de los sujetos, se pudieron determinar los siguientes indicadores para evaluar la competencia comunicativa de los maestros y profesores, de acuerdo con su grado de importancia, la detección de cada uno permite constatar su ausencia o su nivel de desarrollo en el profesor:

Indicadores personológicos

Se incluyen como criterios complementarios porque permiten conocer algunas características de la personalidad de los profesores que influyen de manera decisiva en la dinámica comunicativa y de aprendizaje en el aula:

- Motivación hacia la profesión pedagógica.
- Creatividad en su labor.
- Activismo durante la clase.

Indicadores didácticos

- Autopreparación para la clase.
- Estimulación del diálogo y el debate relacionados con la experiencia y la vida cotidiana de los alumnos.

- Incitación de los alumnos a través de la búsqueda de nuevos hechos que desarrollen su pensamiento crítico.
- El uso constante de interrogantes que obligan a pensar.
- Uso adecuado del tiempo previsto para la clase.
- Presentación al inicio de los tópicos principales que serán analizados en la clase.

Indicadores de oratoria

- Fluidez y precisión de los contenidos que trasmite.
- Carácter persuasivo de la comunicación. Le habla a los alumnos de manera convincente.
- Uso adecuado, consciente y complementario de la comunicación no verbal en función de la comunicación verbal.
- Evitación de palabras parásitas y frases clichés.
- Uso de la comunicación verbal de manera que logra el interés y la atención de los estudiantes hacia el contenido de la clase.

Indicadores socio-psicológicos

Conformados por un sistema de indicadores que constituyen la base de los personalógicos, los didácticos y los de oratoria porque sin ellos no aparecen los demás:

- Nivel de aceptación de los alumnos como profesor y como persona.
- Relaciones oficiales y no oficiales que logra establecer con sus alumnos.
- Riqueza y adecuación de las imágenes socio-psicológicas que se forman los alumnos del profesor y este de sus alumnos en cuanto al desempeño de cada uno en sus respectivos roles.

- Diversidad de los contenidos de la comunicación que abordan en sus intercambios en el aula y fuera de ella.

Las investigadoras S. Hidalgo, Y. Leyva e I. Turruellas (1996) llegaron también como conclusión a que el tiempo de experiencia profesional no constituía un indicador decisivo para evaluar la competencia comunicativa del profesor, ya que se constató su existencia en recién graduados de sus estudios magisteriales.

Consideraron que la competencia comunicativa constituye un complejo fenómeno que es el resultado de la integración de los indicadores antes mencionados mezclados y condicionados entre sí, por lo que no pueden ser analizados aisladamente sino en un sistema. Por tanto, resultan elementos de utilidad práctica para detectar insuficiencias en el desempeño profesional de los profesores, así como para estimular su adquisición y desarrollo, en la formación de pregrado o de posgrado.

Como parte de la evaluación final del curso de posgrado **Comunicación y Educación**, dentro del **Diplomado en Docencia Universitaria** desarrollado en el curso escolar 1998-99, se aplicó una guía de observación, especialmente diseñada para constatar, en los profesores de los centros de enseñanza superior, sus dificultades en la comunicación y el aprendizaje en las aulas universitarias. Las principales dificultades constatadas fueron las siguientes:

1. Ausencia de diálogo con los estudiantes, lo que impedía la participación activa de los alumnos en la clase.
2. Uso inadecuado de la voz y utilización de objetos que al golpearlos llaman la atención de los alumnos.
3. Pausas en la clase que son demasiado extensas y provocan la distracción de los estudiantes.
4. Falta de compromiso afectivo en la comunicación con los estudiantes.

5. Uso excesivo e inadecuado de la pizarra como medio de enseñanza, lo cual limita las posibilidades comunicativas en la clase.
6. Limitaciones didácticas para abordar los contenidos en el aula.
7. Poca creatividad en la preparación y ejecución de la clase.

Después de la caracterización de cada profesor se deben buscar vías para solucionar las dificultades detectadas, por ejemplo, a través de la superación posgraduada, específicamente mediante un curso de posgrado sobre comunicación educativa y aprendizaje escolar que incluya como contenido los elementos teóricos aquí explicados, permitiendo que cada uno pueda concientizar sus deficiencias discursivas como primer paso para superarlas.

Como parte del curso de posgrado se exigió que, después de aplicada la guía de observación, se analizaran críticamente las deficiencias comunicativas constatadas por cada uno y se diseñaran estrategias de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas y disciplinas que ellos imparten en función de eliminarlas. Esta estrategia forma parte de un proyecto de investigación que se encuentra en fase de desarrollo y que incluye a profesores de diferentes carreras y disciplinas en su actuación docente dentro de las aulas universitarias.

A continuación se expone la guía de observación aplicada. Como se puede apreciar es bastante extensa, por lo que exige más de un investigador para aplicarla (y confrontar después lo reflejado por cada uno) y varias observaciones (por lo menos tres) a un mismo profesor para discriminar lo regular de lo fortuito en la clase. También es necesaria una preparación previa de los investigadores, tanto en los elementos teóricos que fundamentan los diferentes indicadores, como en las cuestiones prácticas sobre las especificidades y exigencias de la aplicación del método de observación.

GUIA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: Constatación de la dinámica de la comunicación y el aprendizaje en el aula.

Asignatura/ Disciplina: _____

Carrera: _____

Año: _____ Grupo: _____ Tipo de clase: _____

Indicadores:

I - Estilo comunicativo:

- Logra una adecuada orientación en la situación comunicativa del aula, en la atmósfera psicológica que ocurre en el contexto de la clase, con el fin de utilizar los recursos y medios necesarios.....B R M
- Valora adecuadamente a sus alumnos, de acuerdo con sus características personales y logra autovalorarse adecuadamente.....B R M
- Obtiene una comprensión exacta no solo del contenido directo de la comunicación, sino de los demás elementos que están latentes en ella, conocidos como el subtexto.....B R M
- Mantiene el estado emocional deseado en correspondencia con las características y particularidades de la situación.....B R M
- Utilización asequible de los recursos lingüísticos y paralingüísticos de la comunicación..... B R M
- Crea un ambiente de seguridad y confianza para una comunicación sincera. B
R M
- Obtiene con eficiencia los resultados a que aspira a través de la comunicación con los alumnos..... B R M

II - Recursos socio-psicológicos:

- Busca temas de conversación de interés que le permita comunicarse constantemente con los alumnos en la clase y fuera de ella.....B R M

- Detecta la percepción que tienen los alumnos de él y lograr adecuarla a la realidad si es errónea o perfeccionarla si es incompleta.....B R M
- Tiene en cuenta las características psicológicas de sus alumnos en el trato individual..... B R M
- Responde de forma serena y adecuada a sus estados de ánimo.....B
R M
- Se comprometerse afectivamente con ellos, les brinda cariño, confianza y seguridad en la comunicación.B R M
- Vincula adecuadamente los temas de conversación oficiales (formales), con los no oficiales (informales), en dependencia del contexto en que se desarrollan las relaciones interpersonales.....B R M
- Aborda temas de conversación disímiles con repercusión educativa, en función de los intereses de los alumnos y que trasciendan los marcos de la clase.....B R M
- Evita la tendencia a evaluar constantemente la conducta de los alumnos, aprender a escucharlos y tratar de "ponerse en su lugar".....B R M
- Considera al error como elemento inherente al proceso comunicativo, el cual es un resultado del proceso de aprendizaje. Es tolerante con las equivocaciones de los alumnos y les demuestra dónde estuvo la falta.....B R M
- Estimula el contacto comunicativo cotidiano y afable con los alumnos. Tiene la iniciativa para el diálogo si es necesario.....B R M
- Respeta la personalidad de los alumnos, sus características individuales. No utilizar frases o palabras que lesionen su dignidad.....B R M
- Reprime cualquier sentimiento de hostilidad y valora desprejuiciadamente sus problemas.....B R M
- Propicia una atmósfera de respeto y de espontaneidad en la comunicación. B R
M

- Se preocupa por una imagen externa sobria y favorable para la actividad docente..... B R M
- Explora todas las coyunturas que permitan un enfoque humorístico del contenido o de la interacción comunicativa, sin que se desvirtúe la clase ni le falte el respeto a los alumnos..... B R M
- Está siempre dispuesto al diálogo y a la participación espontánea de los alumnos, aunque interrumpan brevemente las explicaciones del profesor.... B R M
- Cuando se produzca la distracción de los alumnos o se quiera concentrar o cambiar su atención, usar recursos lingüísticos y paralingüísticos discretos, sin golpear ningún objeto, no alzar la voz..... B R M
- Maneja la ironía de forma precisa y limitada, sin que los estudiantes se sientan heridos por ella, sino que estimulen la comunicación y la atmósfera emocional positiva en el aula..... B R M
- Usa la sonrisa como señal que actúa disminuyendo las tensiones y el nivel de ansiedad de los alumnos..... B R M

III - Recursos didácticos:

- Estimula en los alumnos la reflexión individual, el ejercicio de criterios personales y la búsqueda de lo novedoso, lo inusual y lo no convencional en el aula.... B R
M
- Acepta la existencia de una diversidad de puntos de vista sobre un mismo hecho o fenómeno de la clase..... B R M
- Propicia que los alumnos sean capaces de sintetizar sus ideas de forma oral y de comunicarlas a los demás..... B R M
- Estimula la creatividad en los alumnos por diferentes vías..... B R M
- Promueve el desarrollo de clases que motiven al diálogo, la polémica con los estudiantes en estrecha relación con sus experiencias personales y su vida cotidiana..... B R M

- Estimula el uso del trabajo independiente para que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades.....B R M
- Regula la participación individual de manera que todos los alumnos tengan oportunidad de expresar sus ideas..... B R M
- Explota múltiples estrategias de enseñanza-aprendizaje..... B R M
- Propicia que los estudiantes lleguen a valorar su aprendizaje individual, determinen sus logros, limitaciones y que busquen su perfeccionamiento (metacognición).....
B R M
- Precisa bien cuando y cómo pueden recibir ayuda del profesor para asimilar el contenido.....B R M
- Utiliza los medios de enseñanza como facilitadores de comunicación y de aprendizaje.....B R M

III- Recursos de oratoria:

- Explota óptimamente los recursos del lenguaje oral en la búsqueda de lo original, lo interesante, lo que mantenga la atención en el contenido.....B R M
- Utiliza los recursos no verbales de la comunicación en función del contenido que se expone y evita su uso indiscriminado, gratuito, parásito o neutral..B R M
- Evita expresiones verbales o no verbales que puedan inhibir la participación de los alumnos.....B R M
- Mira directamente a los ojos de los alumnos.....B R M
- Cuida la postura, de forma que sea equilibrada, sin movimientos apresurados ni muy lentos. Y que no existan ademanes nerviosos o parásitos.....B R M
- Usa las pausas como períodos cortos de silencio que permiten la reflexión individual y la concentración en el tema de la clase.....B R M
- Hace un estudio sistemático y uso constante de los recursos lingüísticos para utilizar al máximo todas las posibilidades del idioma sin caer en posiciones rebuscadas o artificiosas.....B R M
- Se cuida de las palabras o sonidos parásitos y frases cliché.....B R M

- Domina sus emociones y las utiliza para provocar el efecto deseado en los alumnos.....B R M
- En el desarrollo de la exposición se plantea interrogantes u objeciones al contenido sin responderlas de inmediato.....B R M
- Usa diferentes tonos de voz durante la clase, en dependencia del énfasis que se le quiera brindar a determinados aspectos del contenido o mantenerse en silencio momentáneamente para reforzar lo dicho hasta ese instante.....B R M
- Cuida la dicción para que las palabras sean pronunciadas con exactitud y limpieza.....B R M
- Delimita que la clase es un acto discursivo al requerir de la reiteración, de la redundancia, del detenimiento en los aspectos esenciales del contenido.....B R M

Tabla resumen:

| | BIEN | % | REGULAR | % | MAL | % | TOTAL |
|---------------------|------|---|---------|---|-----|---|-------|
| Estilo comunicativo | | | | | | | |
| Socio-psicológicas | | | | | | | |
| Didácticas | | | | | | | |
| De oratoria | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | |

Actividad de autocontrol

1.- Autoaplíquese esta guía de observación y realice el autoanálisis correspondiente.

CONCLUSIONES FINALES

Es incuestionable que la comunicación y el aprendizaje son procesos indisolublemente ligados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no sean identificables. A lo largo del texto se han ofrecido varios argumentos teóricos dirigidos a demostrar y explicar esta mutua condicionalidad, pues el aprendizaje presupone la comunicación y esta, a su vez, cuando se produce de manera fluida, dinámica y efectiva, promueve el aprendizaje.

Independientemente de la posición teórica que se asuma sobre el aprendizaje en la actualidad, es obligado tener en cuenta su esencia comunicativa, o se corre el riesgo de perder una de sus cualidades más valiosas no solo para su conceptualización científica, sino también para su salida didáctica en el aula.

El carácter comunicativo del aprendizaje adquiere su máximo nivel de eficiencia cuando se logra el denominado diálogo educativo entre el profesor y los alumnos, ya que se logran potenciar todos los recursos intelectuales y afectivos de la personalidad.

Existen varios trabajos investigativos de carácter teóricos y prácticos sobre el diálogo en el aula que aportan resultados interesantes y valiosos, los cuales deben ser tenidos en cuenta. Sin embargo, son todavía insuficientes por las potencialidades que encierra este fenómeno, por lo que es susceptible de enriquecer los aportes con un ejercicio profesional pedagógico creativo, que tenga en cuenta las experiencias anteriores, pero que descubra nuevas aristas no explotadas hasta ahora.

Desde el punto de vista metodológico no existe coherencia entre los que se han dedicado a su investigación, por lo que se debe llegar a un consenso en cuanto a la mejor forma de estudiarlo de manera rigurosa. Es desde un enfoque cualitativo donde mejor se puede profundizar en él, sin descartar las posibilidades de incluir la cuantificación cuando sea pertinente.

Los resultados de las investigaciones desarrolladas con este enfoque cualitativo demuestran las enormes ventajas que posee en la búsqueda de sus regularidades esenciales y sus tendencias.

El aula universitaria será siempre el escenario cotidiano desde donde se deberá plantear el desarrollo de la comunicación y el aprendizaje, ya sea mediante la investigación o mediante el ejercicio profesional pedagógico.

Comunicarse y aprender en el aula universitaria será siempre la aspiración de todo profesor y de sus alumnos para lograr que la universidad se logre colocar en el centro de su misión social en el nuevo siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, L. (1995) Estrofa, Imagen y Fundación: La Oratoria de José Martí. Casa de las Américas, La Habana.
- Ausubel, D. y otros (1987) Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas, México, D.F.
- Ausubel, D. y otros (1983) Psicología Educativa. Editorial Trillas, México, D.F.
- Barca, A.; Cabanach, R.G. y otros (1994) Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar. Servicio de Publicaciones. Universidade da Coruña, España.
- Bermúdez, J. (1994) Psicología de la personalidad. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Calzado, D. (1998) El Taller. Una alternativa de forma de organización del proceso pedagógico en la preparación del profesional del educador. Tesis de Maestría, La Habana. Inédita.
- Carretero, M. y Palacios, J. (1982) Los estilos cognitivos. Introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales, p. 20-28. Infancia y Aprendizaje, No. 17, España.
- Carretero, M. (1993) Constructivismo y educación. Editorial Juan Luis Vives, España.
- Casar, L. y Hernández, A. (2000) La Aplicación de las Estrategias de Aprendizaje en la Enseñanza del Inglés a Estudiantes de Ingeniería. V Taller Internacional sobre Educación Superior y sus Perspectivas. Universidad 2000, La Habana.
- Cerdán, L. (1998) El estilo didáctico en la configuración del discurso interactivo de la clase, p. 99-121. Cultura y Educación, No.10, Madrid.
- Centeno, A. (1996) Funciones de la risa en la conversación en lengua española, p. 279-298. Lingüística Española Aplicada, XVIII, 2, Madrid.
- Colina, A. y Osorio, R. (1999) El estudio del "carácter social" aplicado al análisis institucional, p. 93-111. Magistralis, No. 16, Enero-Junio, Universidad Iberoamericana, Puebla, México.
- Coll, C. (1984) Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar, p. 119-138. Infancia y Aprendizaje No. 27-28, España.
- Coll, C. (1988) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno

al concepto de aprendizaje significativo, p. 131-142. *Infancia y Aprendizaje*, No. 41, España.

- Contreras, I. (1995) De la enseñanza a la mediación pedagógica ¿Cambio de pedagogía o cambio de nombre?, p. 5-15. *Educación*, Vol. 19, No. 2, Costa Rica
- Córdova, M. D. (1996) La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje. Tesis doctoral. La Habana. Inédita.
- Cros, A. (1996) La clase magistral. Aspectos discursivos y de utilidad didáctica, p. 22-29. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Enero-Marzo, No. 17, España.
- Cuadrado, I. (1991) Grado de conciencia que presentan los profesores del aspecto comunicativo no-verbal durante el acto didáctico, p. 81-95. *Enseñanza*, No.8, España.
- Cuadrado, I. (1992) Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el aula. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, España.
- De Corte, E. (1990) Aprender en la escuela con las nuevas tecnologías de la información: Perspectivas desde la psicología del aprendizaje y de la instrucción, p. 93-113. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, No. 6, España.
- Dubinski, E. (1996) El aprendizaje cooperativo de las Matemáticas en una sociedad no cooperativa, p. 154-166. *Revista Cubana de Educación Superior*, No. 2-3, La Habana.
- Duncan,R. (1995) Piaget and Vygotsky Revisited: Dialogue or Assimilation? *Developmental Review*, 15, Canada.
- Forman, E .A. y Courtney, B. C. (1984) Perspectivas vigotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales, p. 139-157. *Infancia y Aprendizaje*, No. 27-28, España.
- Foulquié,P. (1967) Diccionario del lenguaje filosófico. Editorial Labor, S.A., Barcelona.
- Freire,P. (1980) Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores, Bogotá.
- Gallego, R. (1993) Discurso sobre el constructivismo. Rojas Eberhard Editores, Bogotá.
- García, G. (1996) ¿Por qué la formación de valores es también un problema pedagógico?. En *La formación de valores en las nuevas generaciones*. Editorial de

Ciencias Sociales, La Habana.

- Guétmanova, A. (1989) *Lógica*. Editorial Progreso, Moscú.
- Gimeno, S. y Pérez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid.
- Gómez, C. y Coll, C. (1993) De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, p.18-21, No. 221, Madrid.
- González, R (1994) *Psicología de la Instrucción. El profesor y el estudiante*. Servicio de Publicaciones. Universidad de la Coruña, España.
- González, F. (1995) *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- González, F. (1996) Un análisis psicológico de los valores: su lugar e importancia en el mundo subjetivo. En *La formación de valores en las nuevas generaciones*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- Guy, D. (1995) Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria, p. 41-50. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, No. 25, Madrid.
- Hernández, F. (1994-95) Del constructivismo cognitivo al constructivismo crítico: una lectura dialógica, p. 107-121. *Revista Estudios*, No. 39-40, ITAM, México, D.F.
- Hidalgo, S.; Leyva, Y. y Turruellas, I. (1996) Indicators in Order to Evaluate the Teacher's Communicative Competence. Diploma Paper. Faculty of Humanities. English Department. Teacher Training College "José de la Luz y Caballero", Holguín.
- Johnson, D. and Johnson, R. (1990a) What is cooperative learning?, p. 68-80. In *Perspectives on Small Group Learning*. Rubicon Publishing Inc., Ontario.
- Johnson, D. and Johnson, R. (1990b) Cooperative classrooms, p. 119-131. In *Perspectives on Small Group Learning*. Rubicon Publishing Inc., Ontario.
- Jorge, I. y Hernández, E. (1999) *La didáctica grupal: una vía efectiva para elevar el nivel interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Curso Pre-evento Pedagogía' 99. Palacio de las Convenciones La Habana.
- Josep, M. (1995) Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación, p. 23-40. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, No. 25, Madrid.
- Klafki, W. (1986) Los fundamentos de una didáctica crítico constructivista, p.37-79. *Revista Educación*, No.280, Mayo-Agosto, Madrid.

- Labarrere,A. (1996a) Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Labarrere,A. (1996b) Interacción en ZDP: qué puede ocurrir para bien y qué para mal. Inédito.
- López, C. y Sancho, J. (1996) Análisis del comportamiento discursivo profesor-alumno en actividades con y sin propósitos de interacción negociada, p. 115-126. Cultura y Educación, 2, Madrid.
- Luna, M. (1996) El diálogo pedagógico. Una estrategia para fomentar el autodidactismo. ILCE, México, D.F.
- Mariño, M. (1999) Sistema de tareas pedagógico-profesionales para la asignatura Educación de la Personalidad. Tesis de Maestría. Holguín. Inédita.
- Martí, J. (1990) Ideario pedagógico. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Martí, E. (1995) Metacognición: entre la fascinación y el desencanto, p.9-33. Revista Infancia y Aprendizaje, No.72, Madrid.
- Martínez, J. E. (2000) Las estrategias de aprendizaje en la formación psicopedagógica del profesor universitario. V Taller Internacional sobre la Educación Superior y sus Perspectivas. Universidad 2000, La Habana.
- Mauri,T. y Gómez,J. (1997) Formato de clase y regulación de la actividad conjunta profesor-alumno, p. 49-61. Cultura y Educación, 8, Madrid.
- Merani, A. (1983) Diccionario de Pedagogía. Grijalbo, Barcelona.
- Moll, L. (1990) Vigotsky's zone of proximal development: Rethinking its instructional implications, p. 157-168. Infancia y Aprendizaje, No. 50-51, España.
- Monereo, C. y otros (1994) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona, Graó.
- Monereo,C. (1995) Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica metacognitiva?, p. 74-80. Aula de Innovación Educativa, No.34, Enero, Barcelona.
- Morenza, L. (1997) Psicología Cognitiva. Curso Pre-evento. Evento Internacional Pedagogía '97. Palacio de las Convenciones, La Habana.
- Morenza,L. y Terré, O. (1998) Escuela histórico-cultural, p. 2-11. Educación, No. 93, Enero-Abril, La Habana.

- Muscio,A. (1990) Sócrates y el problema del método, p. 243-262. Revista Cuyo Educación, Mendoza, Argentina.
- Naval-Durán, N. (1995) Enseñanza y comunicación. Eunsa, Pamplona, España.
- Novak,J. y Gowin,D. (1988) Aprender a aprender. Editorial Martínez Roca, Barcelona.
- Onrubia,J. (1997) Escenarios cooperativos, p. 65-70. Cuadernos de Pedagogía, No. 255, Febrero, España.
- Ortiz, E. (1995) Comunicación pedagógica y creatividad. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación, No. 28, Madrid. p.73-76
- Ortiz, E. (1996) Perfeccionamiento del estilo comunicativo del maestro para su labor pedagógica. Tesis doctoral. Holguín. Inédita.
- Ortiz, E. (1998) Comunicación pedagógica y aprendizaje escolar. Perspectivas, No. 9, Abril. Cúcuta, Colombia.
- Pascual Leone,J. (1996) Piaget, Vigotsky y la función del símbolo. Substratum, Vol. III, No. 8 y 9. Editorial Substratum.
- Pérez, M.C. (2000) Estrategias de aprendizaje para resolver problemas de geometría descriptiva. V Taller Internacional sobre Educación Superior y sus perspectivas. Universidad 2000, La Habana.
- Piaget,J. (1970) Naturaleza y método de la epistemología. Proteo, Buenos Aires.
- Prieto, D. (1994) La mediación pedagógica en el espacio de la educación universitaria. Revista Tecnología y Comunicación Educativas, No. 25, Octubre-Diciembre, México D.F.
- Rochera, M.J.; Gispert, I. y Onrubia, J. (1999) Organización social del aula, formas de interactividad y mecanismos de influencia educativa, p. 53-61. Investigación en la Escuela, No. 39, España.
- Rosales, J.; Sánchez, E. y Cañedo, I. (1998) El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen?, p. 65-81. Infancia y Aprendizaje, No. 81, Madrid.
- Rosental, M. e Iudin, P. (1981) Diccionario Filosófico. Editora Política, La Habana.
- Salazar, T. (2000) Estrategia de aprendizaje grupal y la responsabilidad del

estudiante en su formación profesional. V Taller Internacional sobre la Educación Superior y sus Perspectivas. Universidad 2000, La Habana.

- Sánchez, E.; Rosales, J.; Cañedo, I. y Code, P. (1994) El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes, p.51-74. *Infancia y Aprendizaje*, No. 67-68, Madrid.
- Sánchez, E.; Rosales, J. Y Cañedo, I. (1996) La formación del profesorado en habilidades discursivas: ¿Es posible enseñar a explicar manteniendo una conversación encubierta?, p. 119-137. *Infancia y Aprendizaje*, No. 74, Madrid.
- Santoyos, R. (1981) Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje, p. 3-19. *Revista Perfiles Educativos*, No.11, CISE/UNAM, México.
- Reber, A. (1985) *Dictionary of Psychology*. Penguin Books, England.
- Rodríguez, J. (1995) Los entornos de discusión y de controversia en el aula: una consideración para el profesor, p. 329-341. *Educadores*, No. 175-176, España.
- Rodríguez, R. (1990) *Comunicación activa. Estrategias para hablar en público*. Bravo y Allende editores. Santiago de Chile.
- Rodríguez, R. y Rodríguez, A. (1995) La influencia de la discusión grupal en los estados afectivos, p.161-171. *Revista de Psicología Social*, No. 2, Vol. 10, España.
- Rodríguez, M. (1997) *Didáctica crítica*. Editorial La Muralla, S.A., Madrid.
- Rojas, M. y otros (1992) Funciones del lenguaje en el aula, p. 45-56. *Revista Educación*, No.1, Vol. 16, Costa Rica.
- Sanmartí, N. (1995) ¿Se debe enseñar lengua en la clase de ciencias?, p.5-11. *Aula de Innovación Educativa*, No. 43, Octubre, Barcelona.
- Santoyos, R. (1981) Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje, p. 3-19. *Revista Perfiles Educativos*, No.11, CISE/UNAM, México.
- Trillo, F. (1989) Metacognición y enseñanza, p. 105-118. *Revista Enseñanza*, No.7. Ediciones Universidad de Salamanca, España.
- Tudge, J. and Rogoff, B. (1989) Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian Perspectives, p. 17-40. In *Interaction in Human Development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Tudge, J. and P. Winterhoff (1993a) Vygotsky, Piaget and Bandura: perspectives on

the relations between the social world and cognition development, p.61-81. Human Development, 35, N.C.

- Tudge, J. and P. Winterhoff (1993b) Can your children benefit from collaborative problem solving? Tracing the effects of partner competence and feedback, p. 242-259. Social Development, 2, 3, N.C.
- Valera, O. (1995) Estudio crítico de las principales corrientes de la psicología contemporánea. Janet Editores, México.
- Valero, J. (1996) Aprendiendo a usar el lenguaje, p. 14-17. FIAPAS, No. 51, Julio-Agosto, España.
- Valle, A. y González, R. (1998) Psicología de la Educación. Variables personales y aprendizaje escolar. Servicio de Publicaciones. Universidad de la Coruña.
- Vigotsky, L.S. (1991) Obras Escogidas. Tomo I. Visor. España.
- Watzlawick, P.; Blain, J. B. y Jackson, D. D. (1987) Teoría de la comunicación humana. Editorial Herder, Barcelona.
- Webb, N.M. (1984) Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños, p. 159-183. Infancia y Aprendizaje, No. 27-28, España.
- ZABALZA, M. (1984) El análisis de la enseñanza desde el modelo comunicacional, p. 9-38. Revista Enseñanza, No. 2, Universidad de Salamanca, España.