

**FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA DIDÁCTICA DE LAS
HUMANIDADES: PAUTAS PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Autora: Dr. C. Laura Elena Becalli Puerta⁹.

RESUMEN

El arte y la técnica de enseñar y consecuentemente el aprender, demanda del educador y del educando de estrategias, recursos y herramientas psicológicas y didácticas para acceder de forma satisfactoria al nuevo contenido, las que se distinguen por la teoría de aprendizaje que se asume. En este capítulo se presentan las diferentes teorías de aprendizaje que han existido y que existen con énfasis en los postulados de la Escuela Histórico-Cultural, devenido fundamento de la concepción de Aprendizaje- Desarrollador. Su estructura y componentes se convierten en guía para la organización del proceso en la enseñanza de las Humanidades.

Palabras clave: psicología, Didáctica de las Humanidades y proceso de enseñanza-aprendizaje

ABSTRACT

The art and technique of teaching and consequently learning, demands from the educator and the student for strategies, resources and psychological and didactic tools to successfully access the new content, which are distinguished by the learning theory that is assumed. This chapter presents the different learning theories that have existed and that exist with emphasis on the postulates of the Historical-Cultural School, which became the foundation of the Learning-Developer concept. Its structure and components become a guide for the organization of the process in the teaching of the Humanities.

Keywords: psychology, Didactics of the Humanities and the teaching-learning process

RÉSUMÉ

L'art et la technique de l'enseignement et par conséquent de l'apprentissage exigent de l'éducateur et de l'étudiant des stratégies, des ressources et des outils psychologiques et

⁹. Licenciada en Psicología y Dr. C. Pedagógicas. Profesora Titular de la Universidad de Matanzas. Directora de Relaciones Internacionales de la Universidad de Matanzas. Miembro del Comité académico de la Maestría en Didáctica de las Humanidades. **ORCID** 0000-0003-1838-7357

didactiques pour accéder avec succès au nouveau contenu, qui se distinguent par la théorie de l'apprentissage supposée. Ce chapitre présente les différentes théories d'apprentissage qui ont existé et qui existent en mettant l'accent sur les postulats de l'École historique et culturelle, qui est devenue le fondement du concept d'apprentissage-développeur. Sa structure et ses composantes deviennent un guide pour l'organisation du processus dans l'enseignement des sciences humaines.

Mots clés: psychologie, didactique des sciences humaines et processus d'enseignement-apprentissage

DESARROLLO

Las diferentes concepciones que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje han existido y existen en la psicología con su consecuente expresión en la Pedagogía, indudablemente son consecuencias del desarrollo alcanzado por la sociedad que ha demandado respuestas, a su vez, a las ciencias que abordan de una forma u otra, este proceso.

Entre las necesidades sociales están las que emergen del propio desarrollo científico-técnico el volumen creciente de información que se genera a partir de los resultados de las investigaciones en las diferentes ciencias desarrolladas por profesionales e investigadores cada vez más especializados.

Cómo favorecer la apropiación de estos conocimientos acumulados, cómo desarrollar las habilidades necesarias para interactuar con los mismos si se aprecia en los profesores limitaciones en el dominio de las herramientas didácticas eficientes para, por una parte, actúe como un investigador de su práctica profesional con un pensamiento crítico y reflexivo y por otra, sea capaz de transformar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje centrándolo en el estudiante y potenciando su desarrollo.

Hacia una definición de aprendizaje. Relación entre enseñanza- aprendizaje – desarrollo

A finales del siglo XX y en las primeras décadas del actual siglo XXI, continúa siendo un tema recurrente en las investigaciones psicológicas y pedagógicas, los estudios acerca del aprendizaje.

La definición de la categoría aprendizaje, cuáles son sus elementos fundamentales, así como la dialéctica que se expresa entre los mismo tiene una influencia directa en la forma en que se concibe dicho proceso.

En principio, es común encontrar en las definiciones de aprendizaje, posiciones indicativas de que debe estar dirigido no solo a la adquisición de conocimientos, sino que incluye aprender a buscar los medios que conducen a la solución de problemas, lo que implica seleccionar información, elegir medios y vías, destacar hipótesis, ordenar y relacionar datos, etc en situación de cooperación.

En correspondencia con ello, resulta imprescindible el desarrollo de procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) elección y recuperación, de manera coordinada, de 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.

Otra consideración necesaria para arribar a una definición o a definiciones científicamente aceptadas sobre la categoría **aprendizaje** requiere de un análisis integral de la categoría.

El abordaje de la categoría desarrollo dentro de la Psicología de orientación dialéctico materialista, nos remite necesariamente a la obra de Lev Vigotski.

Vigotski diferencia y particulariza el desarrollo en el mundo animal y en el humano. El desarrollo psíquico animal responde a la complejidad de las estructuras y las funciones de su sistema nervioso mientras que, en el proceso de desarrollo histórico, el hombre cambia los modos y procedimientos de su conducta a partir de las interacciones e interrelaciones entre los sujetos. En este proceso se crea y desarrolla la cultura y en esa misma medida se forma y se autotransforma el hombre.

Cuando Vigotski habla de las interacciones entre las personas, se refiere a pequeños grupos en los que es posible ese proceso “cara a cara”, por tanto, es evidente que el origen de las funciones psíquicas superiores es social. Estas interacciones sociales constituyen la fuente misma de la subjetividad teniendo en cuenta que en la interrelación también se intercambian subjetividades y se interpenetran las historias de vida de los sujetos.

Otro aspecto teórico fundamental para la comprensión del aprendizaje humano desde la concepción histórico –cultural se refiere a la **MEDIACIÓN**. Las formas superiores de la subjetividad tienen su génesis en las interacciones personales y al mismo tiempo estas fungen como mediadoras del proceso del conocimiento, por tanto, para el aprendizaje humano se generan mediaciones:

- ❖ Social: utilización de otra persona como instrumento de mediación, papel de los grupos sociales en la integración del sujeto a las prácticas sociales.

- ❖ Instrumental: HERRAMIENTAS, utilización por los hombres de instrumentos creados por la cultura.
- ❖ Instrumental: SIGNOS, es la mediación semiótica, permite transmitir significados.
- ❖ Anátomo- fisiológica: permite que el hombre entre en contacto con los estímulos y las informaciones del medio.

La ley genética fundamental del desarrollo enunciada por Vigotski, ofrece las claves para la comprensión del proceso de formación y desarrollo de lo psíquico humano y en ese mismo sentido, se explica el proceso de aprendizaje humano. “Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea como funciones interpsíquicas: la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas” (Morenza Padilla, 1998).

Otra mirada al proceso de interiorización o internalización la ofrece Wertsch(1998) cuando refiere que dicho proceso se caracteriza por los rasgos siguientes:

- No es un proceso de copia exacta de la realidad externa en el plano interino existente
- La realidad externa es de naturaleza social- transaccional
- El mecanismo específico de funcionamiento es el dominio de las formas semióticas externas
- El plano interno de la conciencia, resulta de naturaleza cuasi- social
- En síntesis, sería similar plantear que toda función, proceso, cualidad o propiedad psicológica existe al menos dos veces o en dos planos: primero el social o plano de las interacciones, de la comunicación, para luego gracias a un proceso de apropiación, de **interiorización** aparecer en el plano interno o plano intrapsicológico.

Esta ley fundamental del desarrollo condujo – al decir de Morenza – al planteamiento de una de las nociones más seminales de la escuela histórico- cultural y la categoría más aplicada al campo de la educación: la noción de **zona de desarrollo próximo**. Continúa planteando la autora antes mencionada, que en esta categoría se resume las ideas

fundamentales de esta teoría, las tesis centrales acercan del origen social de la psiquis y la estructura mediatizada de las funciones psíquica superiores.

La ZDP es "... aquel espacio socialmente construido en que se encuentran, contraponen y complementan las subjetividades y la acción práctica, material de varios sujetos, interconectados por ciertas finalidades" (Labarrere, 1997)

Durante las interacciones que se generan en zona, se construyen representaciones mutuas las que se forma en el diálogo, en la comunicación. "El espacio intersubjetivo que surge durante este tipo de intercambios o interrelaciones permite que las personas puedan convertirse en mediadoras de las acciones del otro, estas cumplen la función de instrumentos para alcanzar determinadas metas y ... que se convierten en agentes socializadores de cambio ..." (Alvarez, 2003)

Una de las implicaciones prácticas de la categoría **zona de desarrollo próximo** está en el proceso de aprendizaje, ¿cómo actuar en zona? Este sería uno de los retos que asume el profesorado al concebir el proceso de enseñanza- aprendizaje, sobre todo en las primeras etapas del desarrollo humano, por cuanto siendo consecuentes con esta teoría, una vez que el sujeto se apropia de los recursos, las vías, los métodos y procedimientos para **APRENDER**, es capaz de activarlos ante nuevas demandas de aprendizaje y extrapolarlos a otras esferas de la vida.

En este sentido, es válido revelar que el proceso de enseñanza- aprendizaje para que promueva desarrollo en el sujeto debe modelarse en la zona de desarrollo próximo, en el espacio de interacción con los otros que pueden ofrecer las ayudas para lo que el sujeto no puede hacer por sí solo, lo haga con la participación del otro.

Para que se produzca la apropiación o interiorización, debe existir asimetría, desbalance entre los participantes, es decir, mayor nivel de desarrollo de unos con respecto a otros.

Aun cuando se enfatice en las apropiaciones cognitivas durante la interacción en zona de desarrollo próximo también se favorece y potencia al mismo tiempo, la reestructuración emocional – siendo así consecuente con su postulado de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en todos los procesos humanos.

Otro elemento que se introduce en las interpretaciones acerca del papel que desempeña en el desarrollo humano, trabajar en ZDP es que no solo se reconoce como único camino la **ayuda recibida del otro**, sino también la denominada ayuda autoasistida, la que el propio

sujeto se administra. Aparece en el marco de las investigaciones científicas acerca de esta temática lo referido al **autoandamiaje** o **la autoayuda**, asimismo resulta interesante lo referido a las intencionalidades de las ayudas, de sus mecanismos y de las condiciones en que debe prestarse o no al otro. ¿Resulta humanamente aceptado? ¿Es ético? ¿La introducción automática de ella genera pasividad y dependencia exagerada en el sujeto al que se le suministra la ayuda?

Para evitar el desarrollo de la dependencia de las ayudas del otro en el sujeto aprendiz, es necesario una alta y sistemática presencia de actividad metacognitiva ¿cómo aprendo?, esto presupone un elevado grado de conciencia en cuanto a las interacciones y estados de satisfacción positivos expresados en vivencias con carga emocional efectiva.

De ocurrir lo contrario, es verídico que "... el alumno sea bastante ignorante respecto al desarrollo, como finalidad primaria de la interacción en ZDP, hace que sea movido en y a través de ella, sin la requerida conciencia; por lo que más que un verdadero sujeto se le confiere la posición de objeto" (Labarrere, 1997). Evitar esta situación implica colocar al estudiante como protagonista del aprendizaje y sobre todo del desarrollo en ZDP, es decir, que el sujeto sea capaz de diseñar y poner en práctica situaciones, producir su propio desarrollo y el de los demás.

El aprendizaje es desarrollador para el sujeto cuando la enseñanza va delante del mismo y las situaciones de aprendizaje tanto las formales como las informales se estructura en zona de desarrollo próximo, por tanto el aprendizaje no implica necesariamente desarrollo, para acceder a los nuevos conocimientos, al desarrollo de habilidades y capacidades es imprescindible que, el sujeto tenga que desplegar esfuerzos volitivos e intelectuales, con ayuda del "otro" y así sucesivamente, ampliarse su ZDP. El proceso de enseñanza debe trascurrir en este contexto.

Teniendo como base estos presupuestos es que se plantea que:

- El aprendizaje no existe al margen de las interacciones sociales
- El aprendizaje no ocurre fuera de los límites de la zona de desarrollo próximo
- El aprendizaje conduce al desarrollo (Ibidem, 8)

Si importante es evaluar el proceso de aprendizaje que se gesta en zona de desarrollo próximo, muy unido a ello está la evaluación del impacto del contexto escolar y no escolar

en el aprendizaje . En el propio concepto de ZDP está contenido el CONTEXTO como escenario directo donde se propician las interacciones entre los sujetos.

Este contexto al adquirir un sentido personal para el sujeto se configura como situación social del desarrollo, por tanto metodológicamente resulta imprescindible explorarlo, caracterizarlo y diagnosticarlo para la determinación de su influencia en el desarrollo psíquico del sujeto.

Un modo de conducir el análisis pudiera apoyarse en las siguientes interrogantes:

- ❖ ¿Qué rasgos convierten al contexto sociohistórico en algo significativo para el desarrollo de las personas?
- ❖ Por qué en las interacciones con estos contextos los sujetos crecen en función de las demandas que les presentan?
- ❖ Qué determina que de estas interacciones derivan metas o comportamientos positivos que elevan la capacidad del sujeto para responder a estos, dando lugar así a un nivel superior del funcionamiento psíquico? (Alvarez Valdivia, 2003)

Consecuentes con los postulados de la escuela histórico- cultural, se requiere en el abordaje del proceso de aprendizaje tener en cuenta diferentes variables y factores que influyen sobre él: para bien, contribuyendo o favoreciéndolo u obstaculizándolo o frenándolo. En la literatura científica se han identificado, al decir de cornejo Chávez y Redondo Rojo, tres grandes concepciones:

- La tradición de estudios de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares basados en las teorías del aprendizaje por “reestructuración”. El análisis está puesto en aquellos procesos de aprendizaje relevantes desde las llamadas teorías *constructivistas* del aprendizaje humano y su ocurrencia en el contexto de la sala de clases (significatividad de los aprendizajes, procesos de mediación, actividad mental de los estudiantes, sentido y pertinencia social de los aprendizajes). (Coll y otros 2001, 1993; Braslavsky 2004; Pozo 2001, 1996; Rogoff 1993; Bacaicoa 1998; Aznar y otros 1992)
- Tendencia cuyos estudios intentan caracterizar y comprender la dinámica de la Escuela como una institución compleja y los procesos de aprendizaje que ocurren en su interior. Existen diferentes escuelas de pensamiento que se insertan en ella y lo fundamental es que ofrecen una mirada de causalidad no lineal de los procesos y resultados en la escuela, así como una visión no racionalista sino cultural de las instituciones escolares.

Se destacan los estudios de la mejora escolar (Hopkins y Lagerweij 1997; Bolívar 2000), los estudios de la Micropolítica escolar (Ball 2001; Bardisa 1997) y los estudios centrados en los procesos culturales de la escuela (Fullan 1993; Hargreaves 1994; López, Assael y Newmann 1983) y por último,

- Estudios sobre eficacia escolar con sus distintos énfasis y áreas de investigación (Scheerens 2000, 1999; Murillo 2003a; Báez 1994). En un reconocido trabajo Scheerens (1999) identifica cinco grandes áreas de investigación, a saber, los estudios de productividad escolar (funciones de producción educacional) enmarcados más bien en el campo de la economía de la educación (Espínola 2000; McEwan y Carnoy 1999; Mizala y otros 2005, 2000), los estudios de evaluación de impacto de programas compensatorios (Scheerens 1999; Carlson 2000a), los estudios de escuelas inusualmente efectivas (LLECE 2002; Bëllei y otros 2004; Edmonds 1979; Weber 1971; Brookover y Lezote 1977), los estudios de igualdad de oportunidades educacionales (Scheerens 1999; Coleman 1966) y los estudios de “eficacia docente” (Slavin 1996; Arancibia 1991).

De estas tres posiciones generales sobre factores y condiciones que influyen en el proceso de aprendizaje, la que más adeptos tiene, es la referida a la Eficacia Escolar.

Los criterios más aceptados sobre la consideración de una escuela eficaz, se refiere a aquellas escuelas que logran cumplir con 4 planteamientos básicos: el principio de equidad, el criterio de perdurabilidad, la idea de valor añadido y por último, el principio del desarrollo integral de los estudiantes. Por tanto, es eficiente aquella institución que “promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Cornejo Chávez, 2007)

Las bases teóricas hasta ahora abordadas permiten explicar los basamentos en los que se sustenta un proceso de enseñanza- aprendizaje anclado en los principales postulados de la teoría histórico- cultural; sin embargo, son variadas las teorías psicológicas con sus consecuentes implicaciones pedagógicas que existen y coexisten con el enfoque de orientación dialéctico materialista.

Como plantea Ana María González Garza al comparar el concepto de la naturaleza del ser humano que fundamenta las concepciones humanistas, conductistas y psicoanalíticas:

La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

“El enfoque existencial humanista considera al hombre como el piloto que ejerce el control sobre su comportamiento y las situaciones a las que se enfrenta, que lleva el timón a través del mar de su vida, y elige el curso a seguir de entre los que las circunstancias le presentan. Las influencias del mar y del viento están presentes todo el tiempo, así como los puertos a los que él desea llegar, de manera que está en sus manos la responsabilidad de ejercer influencia sobre estos elementos para dirigir su propia embarcación... El otro concepto de la naturaleza del ser humano es el sostenido por los enfoques psicoanalíticos y conductuales que contemplan al hombre como un robot.

En esta concepción se enfatiza sobre todo en el comportamiento automático del ser humano, que se encuentra determinado por las características circunstanciales que lo controlan y dirigen. La nave del hombre está a merced de las corrientes marinas y de los elementos que ejercen influencia decisiva en éstas. El tamaño de la embarcación, la dirección y fuerza del viento y de las olas determinan la dirección de la nave. En estas circunstancias el hombre es dirigido sin poder hacer nada para elegir su rumbo. Por lo tanto, el hombre no es responsable de la dirección que toma y es controlado desde el exterior por fuerzas ajenas a él.” (González Garza, 1987)

En cada una de estas teorías se conceptualiza la categoría aprendizaje y consecuentemente se explica el proceso de enseñanza. Algunas de estas concepciones sobre aprendizaje se valorarán a continuación:

Paradigma conductista

El aprendizaje ha sido una de las categorías más investigadas por los conductistas. Gran parte de la conducta de los seres humanos es aprendida, como producto de las contingencias ambientales. El aprendizaje es entendido de manera descriptiva como un "cambio estable en la conducta" o como diría el propio Skinner (1976) "un cambio en la probabilidad de la respuesta". De donde se sigue, que para que un sujeto adquiriera o incrementara (aprenda) un repertorio conductual, es necesario utilizar los principios y/o procedimientos, dentro de los cuales el más importante es el reforzamiento.

De acuerdo con el punto de vista **conductista**, cualquier conducta puede ser aprendida, ya que considera la influencia del nivel de desarrollo psicológico y de las diferencias individuales es mínima (v. Pozo, 1989). Lo verdaderamente necesario y casi siempre suficiente, es identificar adecuadamente los determinantes de las conductas que se desean

enseñar, el uso eficaz de técnicas o procedimientos conductuales y la programación de situaciones que conduzcan al objetivo final (la conducta terminal).

Paradigma cognitivo

Una de las teorías del aprendizaje desde el punto de vista cognitivo, lo constituye sin duda los trabajos sobre el aprendizaje significativo de Ausubel. Este autor, se ha referido en particular al aprendizaje en el escenario escolar. Según Ausubel (1976), no todos los tipos de aprendizaje son iguales, como lo han señalado los conductistas, para quienes solo existe una forma de aprender. Existen diferentes tipos de aprendizajes que se dan en el aula escolar. Para comprenderlos conviene hacer dos distinciones básicas:

- 1) En torno al tipo de aprendizaje realizado por el alumno (la forma en que lo incorpore dentro de su estructura cognoscitiva) y,
- 2) Respecto al tipo de estrategia de enseñanza que se siga. De acuerdo con la primera dimensión se pueden distinguir dos modalidades de aprendizaje: el repetitivo o memorístico y el significativo; conforme a la segunda, debe distinguirse entre aprendizaje por recepción y por descubrimiento.

El aprendizaje memorístico, consiste en aprender la información en forma literal o al pie de la letra, tal cual nos han sido enseñados. Un ejemplo de aprendizaje memorístico sería el aprendizaje de un número telefónico o el de un poema. El aprendizaje significativo, en oposición, consiste en la adquisición de la información en forma sustancial (lo esencial semánticamente) y su incorporación dentro de la estructura cognoscitiva no es arbitraria, como en el aprendizaje memorístico, sino relacionando dicha información con el conocimiento previo. El aprendizaje receptivo, se refiere a la adquisición de productos acabados de información, donde la participación del alumno consiste simplemente en internalizar dicha información. Este tipo de aprendizaje se suele confundir con el primero pero sin duda no son iguales, dado que podemos tener aprendizaje por recepción memorístico o significativo. El aprendizaje por descubrimiento, es aquel donde el contenido principal de la información a aprender no se da en su forma final, sino que debe ser descubierta por el alumno.

Es tarea del docente el desarrollar el aprendizaje significativo (por recepción y por descubrimiento) en sus alumnos, dado que se ha demostrado que este tipo de aprendizaje está asociado con niveles superiores de comprensión de la información y es más resistente

al olvido.

Para que ocurra el aprendizaje significativo son necesarias varias condiciones:

Que la información adquirida sea en forma sustancial (lo esencial) y no arbitraria (relacionada con el conocimiento previo que posee el alumno),

Que el material a aprender (y por extensión la clase o lección misma) posea significatividad lógica o potencial (el arreglo de la información no sea azaroso, ni falto de coherencia o significado),

Que exista disponibilidad e intención del alumno para aprender.

Por otro lado, a partir de la teoría de los esquemas (9), también se ha propuesto una explicación del aprendizaje con similitudes y diferencias a la antes descrita.

Para Rumelhart y cols. (v. Aguilar, 1982) el aprendizaje es un proceso analógico donde intervienen los esquemas que posee el sujeto utilizándolos como modelos de la situación o de la información a aprender, hasta que el ajuste (esquemas-situación a aprender) sea alcanzado. Según estos autores pueden distinguirse tres tipos de aprendizaje:

- 1) por crecimiento, donde simplemente se acumula nueva información a los esquemas preexistentes (se rellena las variables de los esquemas);
- 2) por ajuste, cuando los esquemas resultan de mayor nivel de inclusividad o de especificidad respecto a la información a ser aprendida provocándole reestructuraciones o formación de nuevos esquemas, a partir de la interacción esquemas existentes información nueva.
- 3) por reestructuración.

Finalmente hay que señalar que de acuerdo con la línea de investigación de estrategias cognoscitivas, el aprendizaje de la información puede ser entendido como producto del uso efectivo de las estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas y autorregulatorias.

Las estrategias cognoscitivas son planes o cursos de acción que el sujeto realiza, utilizándolas como instrumentos para optimizar el procesamiento de la información (codificación, organización y recuperación de la información). Estas estrategias a la vez suponen la participación de otras más amplias denominadas metacognitivas, que tienen que ver con los procesos conscientes del alumno sobre que es lo que sabe o no de sus propios procesos cognitivos en función de determinadas situaciones, tareas o problemas.

Otras estrategias asociadas a las dos primeras son las autorregulatorias, que son estrategias más amplias las cuales intervienen regulando todo el proceso de aprendizaje o de solución del problema, desde la fase de planeación (que se desea alcanzar y cómo se va a hacer) durante todo el proceso de adquisición o de acciones para alcanzar la solución (monitoreo, chequeo continuo) hasta la fase última de evaluación (si se alcanzó la meta o no y qué acciones hacer).

Se entiende que desde esta última perspectiva el aprendizaje es entendido como un proceso complejo de solución de problemas, donde el alumno debe intervenir estratégicamente, coordinando sus medios disponibles (estrategias) para alcanzar la solución.

Paradigma humanista.

Dentro de los humanistas, es C. Rogers (1978) quien más ha analizado el concepto de aprendizaje. Para Rogers, el ser humano tiene una capacidad innata para el aprendizaje si dicha capacidad no es obstaculizada el aprendizaje se desarrolla oportunamente. Este aprendizaje llega a ser significativo, cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma vivencial (que se entretaja con la personalidad del alumno).

Rogers sostiene que es mucho mejor si se promueve un aprendizaje participativo (donde el alumno decida, mueva sus propios recursos y se responsabilice de los que va a aprender) que un aprendizaje pasivo o impuesto por el profesor. Otro factor determinante para que se logre el aprendizaje significativo, es que se eliminen los contextos amenazantes que pudieran estar alrededor de él. En lugar de ello, es necesario un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los alumnos. Si se toman en cuenta estas características, cuando el maestro enseña es muy probable que se logre un aprendizaje significativo el cual es mucho más perdurable y profundo que los aprendizajes que solo se basan en la mera acumulación de conocimientos.

Por ello al clasificar los tipos de aprendizaje establece dos tipos, a saber:

- ✓ **Aprendizaje sin sentido:** aquel que resulta irrelevante o intrascendente desde el punto de vista subjetivo, por cuanto implica exclusivamente al intelecto, sin comprometer a la persona total.

- ✓ **Aprendizaje significativo:** es el que involucra plenamente al individuo, con la participación del intelecto y los sentimientos, teniendo por tanto implicaciones en su comportamiento. Es autoiniciado al originarse de motivaciones intrínsecas, y posee al mismo tiempo un carácter autovalorativo ya que el sujeto es capaz de establecer el grado e intensidad con que logra satisfacer sus intereses y necesidades.

Las corrientes humanistas se han centrado más en el estudio las condiciones, actitudes y factores afectivos e interrelacionales que conforman el clima de aprendizaje; sin embargo, asumen el aprendizaje como un proceso permanente donde se implica de forma activa la persona como ser individual y total, interviniendo tanto su intelecto como sus afectos y emociones. Por tanto, se le otorga especial importancia al aspecto motivacional intrínseco, al interés y la curiosidad natural del sujeto por aprender y a la situación de confianza, seguridad, libertad y alegría en que debe facilitarse el aprendizaje.

Se defiende dentro de esta concepción, la enseñanza centrada en el estudiante. En la facilitación del proceso de Enseñanza- Aprendizaje favorecen la exploración y el contacto del estudiante con su sentido de identidad, sus autoconceptos y valores; una educación que involucra los sentimientos, las emociones, las motivaciones, los gustos y los disgustos de los estudiantes, preocupados por el desarrollo del contenido relevante a los propios intereses y necesidades del alumno, por tanto, los estudiantes deben tener más libertad y responsabilidad en cuanto a qué, cuándo y cómo aprenden y fomentan un sentido de efectividad personal en la idea de que los estudiantes pueden ejercer control sobre la dirección de su propio aprendizaje y vida; aceptar y cumplir de forma efectiva con la responsabilidad, y escoger lo que hacen y cómo lo hacen.

Refiriéndose a estas corrientes, en los inicios del siglo XXI, Castellanos plantea que: “el movimiento humanista ha cristalizado en las escuelas "libre", "abiertas" o "alternativas", fundadas, como señalamos, en una educación centrada en la persona, las cuales pueden abarcar diferentes niveles, desde el pre-escolar hasta el preuniversitario. En algunos casos, las escuelas sustituyen los programas formales oficiales por otros ajustados a las necesidades e intereses propios de los estudiantes (modelo abierto). En otros casos, se individualiza la educación dentro de los marcos del sistema oficial público, favoreciendo que los educandos escojan entre varios programas el que más se corresponda a sus motivaciones (modelo flexible)”. (Castellanos Simons, 2000)

A modo de síntesis, pudiera plantearse que en la diversidad de enfoques que han abordado el tema del aprendizaje, este ha sido enfocado como un proceso restringido al espacio de la institución escolar, a determinadas etapas exclusivas de la vida, predominio de lo cognitivo-instrumental sobre lo afectivo- emocional, lo ético y lo vivencial, para adaptarse al medio – bancario – o para transformar y autotransformarse, o como proceso de individualización versus de socialización.

Hacia una concepción de aprendizaje desde la concepción dialéctico- materialista

La psicología y pedagogía de esta orientación recoge una nada despreciable diversidad de enunciaciones del aprendizaje. De esta forma en la literatura científica se menciona, aprendizaje activo, aprendizaje autorregulado, aprendizaje creativo, aprendizaje reflexivo, entre otros. La pregunta sería: ¿son necesarias tantas denominaciones si existen rasgos, características esenciales – necesarias y suficientes – que permiten integrarla en una única denominación?

Al decir de la Dra. Castellanos Simons, existen un conjunto de pautas que independientemente de la concepción de aprendizaje que se asuma, deben tenerse en cuenta para la comprensión del proceso de aprendizaje:

- ✚ Aprender es un proceso que ocurre a lo largo de la vida, vinculado a las necesidades y experiencias vitales de los sujetos en correspondencia con el contexto histórico-cultural concreto.
- ✚ Es tanto experiencia cognitivo- instrumental que una experiencia emocional-volitiva.
- ✚ El aprendizaje es un proceso de participación, de colaboración y de interacción lo que facilita la reflexión, la evaluación crítica y autocrítica para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- ✚ Se manifiesta la dialéctica entre lo histórico- social y lo individual –personal durante la cual se construye y reconstruye el conocimiento, reconceptualización del sentido personal y significación social.
- ✚ Durante el aprendizaje se produce el tránsito de lo externo a lo interno – Ley genética general del desarrollo – de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, de la dependencia a la independencia.

Estos rasgos generales son comunes de una u otra forma a las diferentes conceptualizaciones de aprendizajes en la psicología de orientación dialéctico- materialista.

A nuestro juicio, el enfoque de aprendizaje desarrollador del colectivo de investigación liderado por Castellanos Simons ofrece un modelo coherente y orientador para la concepción de un proceso de enseñanza que tribute al desarrollo del sujeto. Cuando la autora antes mencionada habla de aprendizajes desarrolladores como aquellos que se generan de las propias contradicciones y de la necesidad creciente de aprender y de crecer, indudablemente se hace referencia implícitamente a la base del desarrollo psíquico humano que al decir de Vigotski se encuentra en la **necesidad de nuevas impresiones**.

Esta necesidad que es insaciable a diferencia de las necesidades primarias o biológicas, se canaliza eficientemente en un proceso de enseñanza que pondere la activación y autorregulación del sujeto inserto en el mismo. También, como expresión del vínculo entre lo cognitivo- instrumental y lo afectivo- motivacional, la relación de significatividad con el contenido y consecuentemente la motivación por aprender.

Una de las concepciones acerca del aprendizaje desarrollador es la planteada por la Dra. Castellanos Simons y un colectivo de investigación y se presenta como una de las posturas que anclada en la concepción histórico- cultural más se ajusta a la pedagogía y didáctica cubanas.

El colectivo de investigación mencionado con anterioridad, propone una definición de aprendizaje desarrollador que cumple con las características generales valoradas, así como las exigencias que dentro del proceso debe cumplir. “El Aprendizaje Desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.” Castellanos, D. y otros (2002)

Es evidente la dialéctica como base en el proceso de aprendizaje, así como la postura activa, consciente y transformadora y autotransformadora del aprendiz; sin embargo, igualmente se le atribuye valor al proceso de construcción colectiva, entre pares, subgrupos o grupos y en un sentido prosocial.

Para ser **desarrollador**, el aprendizaje tendría que cumplir con tres criterios básicos:

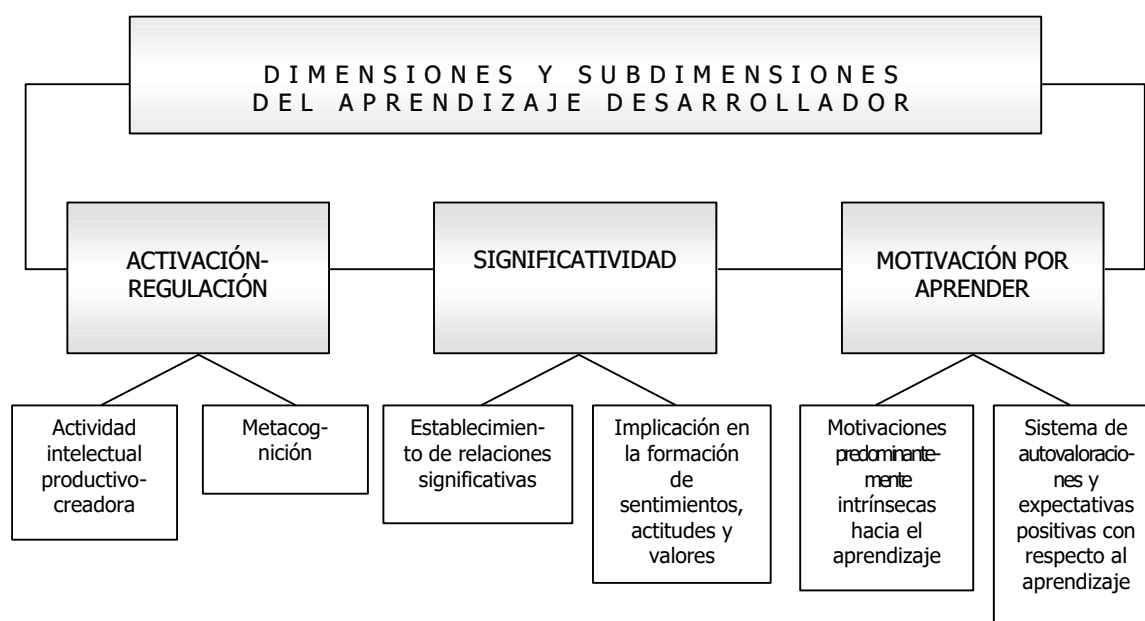
- Promover el desarrollo integral de la personalidad del educando, es decir, activar la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores,

convicciones e ideales. En otras palabras, un aprendizaje desarrollador tendría que garantizar la unidad y equilibrio de lo cognitivo y lo afectivo-valorativo en el desarrollo y crecimiento personal de los aprendices.

- Potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio.
- Desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades, estrategias y motivaciones para aprender a aprender, y de la necesidad de un autoeducación constante.

En esta concepción se determinan como dimensiones del aprendizaje desarrollador: la activación- regulación, la significatividad de los procesos y la motivación para aprender.

Gráficamente representado, el aprendizaje desarrollador se presenta de la siguiente forma:




Cada dimensión a su vez, se expresa en sub-dimensiones, de forma tal que:

Activación-regulación: se refiere a la naturaleza activa, consciente, intencional, de los procesos y mecanismos intelectuales en los que se sustenta el aprendizaje desarrollador y de los resultados que se obtienen.

📖 **Actividad intelectual productivo-creadora (componente cognitivo):** sistema de conocimientos, hábitos, habilidades, procedimientos y estrategias de carácter general y específico que deben desarrollarse en cada edad y nivel, en dependencia de la

naturaleza específica de la materia, y de la calidad que ellos deben tener para calificar un aprendizaje desarrollador.

Indicadores importantes de la calidad de los procesos cognitivos su independencia, su profundidad, su logicidad o racionalidad, su flexibilidad, su originalidad, su fluidez y su economía al desplegarse en la solución de problemas y tareas intelectuales diversas. Se enfatiza en la caracterización del pensamiento, cómo sus procesos de análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización se activan y el resultado es un aprendizaje de calidad.

 **Metacognición:** complejo grupo de procesos que intervienen en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual y de los procesos de aprendizaje, y que garantizarán su expresión como actividad consciente y regulada en mayor o en menor medida, de acuerdo a su grado de desarrollo.

La reflexión metacognitiva como componente de esta subdimensión se refiere al análisis de los propios procesos, es decir, conocimiento sobre el propio proceso de aprendizaje – cómo aprendo - sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento académico del sujeto, la reflexión sobre cómo las interacciones entre ellos determinan el curso y resultado de las actividades. Incluye igualmente lo que el autor denomina “sensibilidad” hacia la necesidad de realizar esfuerzos o desplegar una estrategia para solucionar determinada tarea que plantee ciertas demandas cognitivas al sujeto.

La regulación metacognitiva constituye el segundo componente de esta subdimensión y se refiere las habilidades y estrategias para regular el proceso de aprendizaje y de solución de tareas, comprende el **saber qué** se desea conseguir, el **saber cómo** se consigue y el **saber cuándo y en qué condiciones** concretas se deben aplicar los recursos que se poseen para lograrlo. En todo momento se refuerza la idea de la postura consciente del sujeto durante todo el proceso de aprendizaje.

Básico también resulta, la disposición a aprender de forma activa y estratégica, lo que implica no solo el vínculo entre lo cognitivo y lo afectivo – motivacional sino también el despliegue de esfuerzos volitivos para la solución de tareas de aprendizaje, por ello se asevera que este componente metacognitivo tiene mucha implicación en la apropiación,

crecimiento y perfeccionamiento de instrumentos fundamentales para el dominio del mundo y de sí mismos.

Significatividad: en ella se integran los aspectos cognitivos, afectivos y valorativos. Hay una relación entre lo que se pretende que el sujeto aprenda y lo que significa para él ese contenido del aprendizaje.

Dentro de esta dimensión se destacan elementos relacionados con:

📖 Establecimiento de relaciones significativas en el aprendizaje, es decir, darle sentido personal a lo que se aprende. En esta concepción se plantean tres tipos de Significatividad. Estas son: significatividad conceptual, experiencial y afectiva.

La primera tiene que ver con los conocimientos precedentes, los preconceptos que pueden generar expectativas si se ha sabido dejar al estudiante en estado de insatisfacción o curiosidad ante un conocimiento inacabado. La segunda está estrechamente relacionada con las experiencias acumuladas por el sujeto y la tercera más apegada a lo emocional, se genera teniendo en cuenta la relación entre los nuevos contenidos y el mundo afectivo – motivacional del sujeto.

En resumen, el resultado del aprendizaje se expresa en la construcción de significados y atribución de sentido a las relaciones que se establecen, y este a su vez, como expresión de un proceso dialéctico y por tanto, en desarrollo constante, se inserta de una manera muy personal en el sistema de las motivaciones, propósitos y expectativas de las personas.

Los significados son construidos por los estudiantes cuando son capaces de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo conocimiento y el anterior, permeados tanto uno como otro por su subjetividad.

“Por ejemplo la observación de la flora y la fauna de una región cualquiera dará lugar a la construcción de significados distintos en el caso de un alumno que no posee conocimientos previos de biología, en el caso de un alumno que sí posee algún tipo de conocimientos de este tipo y que, por lo tanto, puede establecer múltiples relaciones de similitud y de contraste o en el caso de un alumno que puede relacionar lo observado con las actividades económicas, las formas de hábitat y las costumbres de los habitantes de la región”. (César, 1988)

Tanto la significatividad lógica del contenido a aprender como la psicológica no son suficientes, es necesario que el estudiante tenga una actitud favorable para aprender

significativamente. En la planificación del PEA resulta necesario tener en cuenta la edad del estudiante para favorecer esta actitud, el papel del docente en la dirección del proceso adquiere características diferentes atendiendo a este aspecto.

Otros elementos que intervienen en la construcción de la significatividad son los referidos a la percepción que tiene el estudiante de la escuela, del profesor y de sus actuaciones, sus expectativas con respecto al proceso de enseñanza, sus motivaciones y posturas.

📖 Implicación en la formación de sentimientos, actitudes y valores. La significatividad que para el sujeto tiene un aprendizaje puede estimular la educación de sentimientos, actitudes y la expresión de mayor estabilidad, valores.

En la medida en que los aprendizajes están plenos de Significatividad esto contribuirá a la formación y defensa.

Motivación para aprender: en ella se integran los procesos motivacionales que estimulan, sostienen y dan una dirección al aprendizaje. De sostenerse estas motivaciones el proceso estaría apuntando al autoperfeccionamiento y autoeducación del sujeto.

Las sub-dimensiones son:

📖 Motivaciones predominantemente intrínsecas hacia el aprendizaje

Su propia denominación lo explica y es que los móviles del aprendizaje, lo que impulsa al sujeto a aprender se encuentran localizadas en el propio contenido del aprendizaje. También se genera a partir de la satisfacción que el sujeto experimenta no solo con el resultado del aprendizaje sino también durante el despliegue del proceso y los sentimientos que se van educando durante el mismo.

📖 Sistema de autovaloraciones y expectativas positivas con respecto al aprendizaje escolar
El conocimiento de sí, el concepto de sí mismo, posibilidades, limitaciones, potencialidades y facilita al sujeto establecer sus metas de aprendizaje las que independientemente de que su alcance depende de su propio desarrollo real y potencial, si son objetivas se convierten en pivote del desarrollo. Aquí tanto la autovaloración de posibilidades en n área determinada de las ciencias o en sentido general.

Autoestima objetiva positiva, condiciona expectativas positivas y por tanto una actitud pro- aprendizaje, confianza en sí mismo lo cual impulsa al sujeto a que persevere y obtenga resultados positivos.

A modo de conclusión: El grado en que las personas atribuyen los resultados de su actuación a factores internos o externos, estables o inestables, controlables o no controlables, constituye también una expresión del desarrollo y particularidades de su sistema autovalorativo, y condicionan sus expectativas y su disposición a esforzarse y a ser activo y estratégico en su aprendizaje (Castellanos, 1999; Castellanos y Grueiro, 1999; Pozo, 1996). ¿Cómo promover un aprendizaje desarrollador? Algunas estrategias pedagógicas.

Estrategia pedagógica para dirigir el proceso de aprendizaje de los estudiantes con un enfoque desarrollador:

Lograr un aprendizaje desarrollador demanda del profesor, estructurar, acciones que teniendo como base el diagnóstico integral individual y grupal, promuevan la apropiación de estrategias pedagógicas trabajando en ZDP.

La **enseñanza desarrolladora** es aquella que centra su atención en la dirección científica de la actividad práctica, cognoscitiva y valorativa de los escolares; que propicia la independencia cognoscitiva y la apropiación del contenido de enseñanza, mediante procesos de socialización y comunicación; que contribuye a la formación de un pensamiento reflexivo y creativo. Como resultado, el estudiante opera con la esencia, establecer los nexos, las relaciones y aplica el contenido en la práctica social; lo cual promueve la valoración personal y social de lo que se estudia, así como al desarrollo de estrategias metacognitiva que contribuyen a la formación de acciones de orientación, planificación, valoración y control, cumpliendo de esta forma funciones instructivas, educativas y desarrolladoras.

Para dirigir el aprendizaje de los estudiantes con un enfoque desarrollador es necesario tener en cuenta las siguientes acciones que conforman una **estrategia pedagógica**:

- Estructurar el proceso a partir del protagonismo del estudiante en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje, orientado hacia la búsqueda activa del contenido de enseñanza.
- Partir del diagnóstico de la preparación y desarrollo del estudiante. Atender las diferencias individuales en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.

- Organización y dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, desde posiciones reflexivas del estudiante, que estimulen el desarrollo de su pensamiento y su independencia cognoscitiva.
- Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y el alcance del nivel teórico, en la medida en que se produce la apropiación de los procedimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.
- Orientar la motivación hacia la actividad de estudio y mantener su constancia.
- Desarrollar la necesidad de aprender y entrenarse en cómo hacerlo.
- Desarrollar formas de actividad y comunicación que permitan favorecer el desarrollo individual, logrando una adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje.

El desarrollo en el estudiante de estrategias de aprendizaje, las más afines a sus características depende en gran medida, de la estructuración del proceso de enseñanza, las situaciones de aprendizaje que se construyen, se resuelven, se controlan y evalúan.

En la literatura científica desde diferentes ramas del saber se conceptualiza el término estrategia y de una forma u otra se aprecia consenso en cuanto a identificarla con un grupo de acciones y/o procedimientos organizados de forma secuencial y orientada hacia un objetivo o meta general.

Las estrategias comprenden el plan diseñado deliberadamente con el objetivo de alcanzar una meta determinada, a través de un conjunto de acciones (que puede ser más o menos amplio, más o menos complejo) que se ejecutan de manera controlada. (Castellanos Simons, Castellanos Simons, & Llivina Lavigne, 2002)

Sobre la base de la definición de aprendizaje asumida, se caracteriza a las estrategias de aprendizaje como "... todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/las aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje. Están pues conformadas por aquellos conocimientos, procedimientos que los estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permiten enfrentar su aprendizaje de manera eficaz" (Ibídem, 86)

Consecuentes con la concepción de aprendizaje desarrollador, sus dimensiones e indicadores, los investigadores antes mencionados clasifican diferentes tipos de estrategias

de acuerdo a estos componentes: Un criterio es según la función que cumplen en el proceso de aprendizaje y pueden ser: cognitivas, metacognitivas y de auxiliares.

Las cognitivas son aquellas que el estudiante utiliza para adquirir, comprender, y fijar la información en función de determinadas metas de aprendizaje. Se dividen en:

Estrategias de repetición se desarrollan a través de acciones simples como repetir, o un poco más complejas, como subrayar o destacar parte del material, copiarlas, etc.

Estrategias de elaboración implican ya un nivel particular de transformación del material, y proporcionan, en este sentido, claves o palabras claves para su posterior recuperación.

Entre los recursos que se utilizan en estos tipos de estrategias están el uso de rimas, abreviaturas, de diferentes “trucos” o recursos mnémicos (mnemotécnicos) para fijar el material. En su forma más compleja implica generar metáforas y analogías, o inventar textos para asegurar la fijación y el recuerdo posterior.

Estrategias de organización promueven una transformación cognitiva y por ende, una comprensión profunda de la información. El sujeto selecciona la información adecuada y establece los nexos esenciales entre los elementos de la información a aprender. Facilita la utilización del contenido con vistas a inferir y generar nueva información.

Las estrategias de organización pueden dividirse en dos grupos: las que se apoyan básicamente en la habilidad para clasificar (por ejemplo, agrupar, formar categorías de objetos, hechos, fenómenos, conceptos, etc.) y las que se apoyan en la habilidad de jerarquizar (por ejemplo, identificar estructuras y relaciones dentro y entre ellas, establecer redes de conceptos, usar los mapas conceptuales para representar los fenómenos, su jerarquía y sus vínculos, etc.).

Todas las estrategias de aprendizaje son válidas y su validez depende de muchos factores, por ejemplo, las características del material y el objetivo de aprendizaje, los dominios del docente, el diagnóstico integral del estudiante entre otros y las condiciones objetivas en las que se desarrollará el proceso; sin embargo, se enfatiza en la utilización de las que integran el grupo referido a la organización, por cuanto su efectividad depende de la comprensión profunda del material a estudiar.

Las estrategias metacognitivas permiten la regulación del proceso de aprendizaje sobre la base de la reflexión y el control del aprendizaje. La implementación de las mismas permite que el sujeto evalúe su propio proceso de aprendizaje, concientice cuáles son sus estilos

preferidos de aprendizaje, los potencie y establezca, incluyen la orientación, planificación, supervisión y evaluación del proceso, así como su rectificación cuando es necesario y se erigen en componente esencial del aprendizaje autorregulado.

Finalmente, las estrategias de apoyo al aprendizaje, llamadas también, estrategias de manejo de recursos, incluyen el autocontrol emocional, el manejo del tiempo, la demanda de ayudas, estructuración de los ambientes de aprendizaje, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarez Valdivia, I. (2003). *La autorregulación del comportamiento humano desde la Teoría de L.S. Vigotski*. Villaclara: soporte digital.

Alvarez Valdivia, I. (2003). *La autorregulación del comportamiento humano desde la Teoría de L.S. Vigotski*. Villaclara: soporte digital.

Castellanos Simons, D., Castellanos Simons, B., & Llivina Lavigne, J. (2002). *Aprender y Enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.

Castellanos Simons, B. (2000). La visión humanista acerca de la educación y el aprendizaje. *soporte digital*, 12.

César, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 131-142.

Cornejo Chávez, R. R. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 155- 175.

Labarrere, A. (1997). Interacción en ZDP ¿qué puede ocurrir para bien y qué para mal? *Pedagogía*, 3.

Labarrere Sarduy, A. (1997). Interacción en ZDP ¿qué puede ocurrir para bien y qué para mal? *Pedagogía 1997*, (pág. 29). La Habana.

Morenza Padilla, L. y. (1998). Escuela histórico- cultural. *Educación*, 6.

EL DEVENIR DE LAS ARTES EN CUBA; PERSPECTIVA DE ANÁLISIS DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS HUMANIDADES