

REDIEO

Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

P R A X I S E D U C A T I V A

Educación
INTERCULTURAL
en la universidad

Búsqueda Personal
La pedagogía del sujeto

BULLYING
miedo al conocimiento

Aprendizaje
en el salón de clases

Revista semestral, Edición 4. Año 2

ÍNDICE

EDITORIAL.....	3
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD Ana María Rodarte Barboza.....	4
LA PEDAGOGÍA DEL SUJETO: UNA BÚSQUEDA PERSONAL Juana García	23
EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA UNA MEJOR EDUCACIÓN Joel Pérez Barrón.....	31
APRENDIZAJE SITUADO EN EL SALÓN DE CLASE Ana María Rodarte Barboza.....	38
BULLYING COMO MIEDO AL CONOCIMIENTO Miguel Ángel Navarrete Flores.....	47
CONTRIBUCIÓN DEL PARADIGMA CONDUCTISTA A LA TAREA ESCOLAR Francisco Estrada Reyes	59
NORMAS DE PUBLICACIÓN	69

1

DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Jesús Carrillo Álvarez

COORDINADOR EDITORIAL

Mtra. Paula Elvira Ceceñas Torrero

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Arturo Barraza Macías

(Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.)

Dr. Alfonso Terrazas Celis

(Secretaría de Educación del Estado de Durango)

Dr. Luis Manuel Martínez Hernández

(Escuela de Matemáticas de la UJED)

Mtra. Ana Ma. Rodarte Barboza

(Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado)

Mtra. Verónica C. Ontiveros Hernández

(Universidad Pedagógica de Durango)

Mtra. Leticia Macías Chávez

(Facultad de Ciencias Químicas de la UJED)

CORRECCIÓN DE ESTILO

Profr. Jesús C. Álvarez

Profra. Paula E. Ceceñas T.

DISEÑO GRÁFICO

Dr. Luis Manuel Martínez Hernández

L. D. G. P. Susana Ramírez Osorio

PRAXIS EDUCATIVA ReDIE

Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Vol. 3, Núm. 4; mayo de 2011

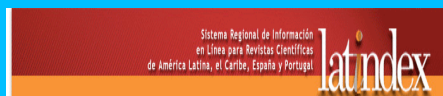
EDITORIAL

En septiembre de 2009 surge la ReDIE (Red Durango de Investigadores Educativos A. C.) que ha tenido como uno de sus propósitos la publicación semestral de sus revistas. Una de ellas es ésta de Praxis Educativa ReDIE. Los periodos de publicación de dicha revista, se han establecido uno en el mes de mayo y el otro en noviembre de cada año.

La colaboración de cada una de las personas que han escrito sus artículos para la publicación de esta revista en cada uno de sus números han permitido darle un realce importante.

En esta ocasión en que presentamos el número cuatro de la revista Praxis Educativa ReDIE, es de interés comunicar a nuestros lectores que las revistas ya publicadas se encuentran también indexadas en LATINDEX (Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), en OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), en ARED (Alianza de Revistas Electrónicas Duranguenses) entre otras instituciones educativas.

3



LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD

Ana María Rodarte Barboza. Maestra en Educación Campo Práctica Educativa por la Universidad Pedagógica de Durango y alumna del Programa de Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje en esta misma Institución. Actualmente se desempeña como catedrática de tiempo completo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Estado de Durango.

«Quizás ahora más que nunca la educación es centro de la atención mundial y objeto de consideración crítica. Las filosofías de los valores educativos se hallan en tela de juicio, la eficacia de los sistemas educativos se pone frecuentemente en entredicho... La educación se enfrenta a la vez con una crisis de fe y con una avalancha de esperanzas y aspiraciones a las que responder en un mundo que busca solución a tantos complejos problemas».

Informe Mundial sobre la Educación 1993 de la UNESCO¹

Abstract

Starting with definition of the central concepts and the role that higher education plays in society, this paper reviews the approaches of internationalization of this educational level, and presents a proposals being developed by universities in different countries in order to address cultural diversity existing in their classrooms, which attempts to give answer through training of education professionals, in what it has been called “intercultural competences.

Keywords

Higher education, University, internationalization of higher education, and intercultural.

Resumen

Partiendo de la definición de los conceptos centrales y del papel que desempeña la educación superior en la sociedad, en este trabajo se revisan los enfoques en la internacionalización de este nivel educativo y se presentan algunas de las propuestas que se están desarrollando en universidades de diferentes países para atender la diversidad cultural que existe en sus aulas, a la que se trata de dar respuesta a través de la formación de

¹ BANCO MUNDIAL: *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, Estados Unidos de América, Banco Mundial, 1995 tomado de Brovetto Jorge la educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo xx en Revista Iberoamericana No. 21. Sept. Dic. 1999

los profesionales de la educación, en lo que se ha dado en llamar “competencias interculturales”.

Palabras clave

Educación superior, universidad, internacionalización de la educación superior, e interculturalidad.

Introducción

Los cambios demográficos experimentados por la sociedad en las últimas décadas, influidos sobre todo, por el auge de los flujos migratorios a nivel internacional, en los países industrializados tanto en Estados Unidos y la Unión Europea como al interior de las naciones, con la constante movilidad de las personas del campo a la ciudad, han ocasionado transformaciones sociales que se manifiestan en el surgimiento de una nueva diversidad cultural, que se suma a la ya existente en las comunidades que tienen entre su población grupos indígenas y otros grupos minoritarios quienes por mucho tiempo habían permanecido marginados.

Es a partir de la década de los noventa que el tema de la diversidad cultural y de los derechos de los migrantes, los pueblos indígenas y tribales, actualmente está siendo abordado por los organismos nacionales e internacionales² así como por grandes agencias, consorcios y fundaciones, lo que ha contribuido al reconocimiento de la necesidad de educar para un cambio de perspectiva acerca de los “otros” y de “nosotros mismos” de reconceptualizar los enfoques y las prácticas hegemónicas en los espacios que conforman la vida pública, donde las

5

² Los nacionales a través de sus políticas públicas en los planos educativo y social y los internacionales la UNESCO, la OCDE, la OEI, el Parlamento Europeo y otros.

instituciones educativas ocupan un lugar primordial y la educación *en y para* los derechos humanos se convierte en vehículo de cooperación intercultural³

La conveniencia de pensar y de hacer una educación más incluyente, de mayor sensibilización hacia la diversidad cultural está presente no sólo en la sociedad sino en las propias escuelas, donde se reconoce la necesidad de nuevos enfoques educativos que habrán de incluirse desde los primeros años de formación hasta la educación superior; de cambiar el modelo puramente academicista que se ha llevado hasta ahora, a uno basado en aquellas competencias que deben adquirir los profesionales de la educación, preparándoles para dar respuesta a las demandas de la sociedad en el contexto mundial de las naciones.

Por lo tanto, se debe pensar en la formación de las competencias necesarias, aprovechar la posibilidad de internacionalización de la educación como estrategia de desarrollo sostenido en la era del conocimiento “Sin una activa participación en redes de conocimiento, las universidades se anquilosan culturalmente, amén de reducir su competitividad y prestigio ante la comunidad, mermando incluso el gradiente motivacional de sus recursos humanos y el cultivo de habilidades generadoras de valor agregado para los académicos y para la institución como tal”.⁴

Si bien es cierto que el logro de una educación más intercultural compete a todos los niveles educativos, es en la educación superior donde la idea de mayor sensibilización hacia la diversidad cultural adquiere fuerza, por la importancia que ésta tiene en la mejora de la educación como motor de desarrollo económico, político y social de las naciones.

³ Gervilla, 2002; Reardon, 2003 en “Internacionalización y educación intercultural en la Universidad, un programa de acción” de Santos Rego y Lorenzo Moledo.

⁴ Santos Rego, Miguel A. y María del Mar Lorenzo Moledo (2006) “Internacionalización y educación intercultural en la Universidad: un programa en acción” en Revista Iberoamericana de Educación OEI 24 de abril de 2006.

Es también en la educación superior donde se ha venido dando un mayor intercambio de profesores y de estudiantes procedentes de otros países que hablan variedad de lenguas, manifiestan diversas maneras de interpretar la realidad, enriquecen las relaciones interpersonales y aportan estilos o estrategias de aprendizaje diferentes a los tradicionalmente usados en las instituciones de acogida ⁵

La escuela en general y la universidad particularmente tienen una misión cívica que cumplir. De acuerdo con Bara (2004), un carácter integral y situado; integral, por su deber de formar profesionales y ciudadanos a un tiempo, y situado, porque toda propuesta ha de concretarse en un contexto, en situaciones reales donde se pueda desarrollar, de forma conjunta entre los participantes, el sentido de pertenencia al grupo, y pertinencia de los contenidos que se enseñan y se aprenden.

En este trabajo se analizan algunas de las propuestas que se están desarrollando en Universidades de diferentes países para atender la diversidad cultural presente en sus aulas y a la que se trata de dar respuesta a través de la formación de los profesionales de la educación, en lo que se ha dado en llamar “estrategias interculturales.”

7

Conceptos Centrales

Los conceptos que se abordarán en el desarrollo del tema: educación superior, internacionalización de la educación superior, e interculturalidad.

⁵ Ibid.

Educación Superior

La educación superior se define como el nivel de enseñanza al cual pueden optar los alumnos que han egresado de la educación media; este nivel lo integran las Universidades, los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica⁶

La preparación que reciben los estudiantes en la educación superior es de tipo profesional o académica y comprende los estudios de pregrado, grado (nivel Licenciatura) y posgrado (Máster y Doctorado), según el sistema de titulación profesional y grados académicos.

Los establecimientos de educación superior han sido tradicionalmente las universidades, pero además se consideran otros centros educacionales como institutos, escuelas profesionales o escuelas técnicas, centros de formación del profesorado o escuelas normales, escuelas o institutos politécnicos, etc.

8

La principal función de la educación superior tradicionalmente ha sido la docencia, a través de la cual se crea, asimila y transmite conocimiento, pero ante todo, forma seres humanos críticos. Otras funciones sustantivas que se realizan en las instituciones de educación superior son las actividades de investigación en los distintos niveles del saber y las actividades de extensión y difusión de la cultura en las que se busca la participación de la población y su beneficio.⁷

El rol que desempeña la educación superior en la sociedad cambia según la cultura del país o región que se trate; por ejemplo, en muchos países del sur de Europa y América Latina se asume que la universidad sirve para obtener un diploma que facilitará la obtención de un buen trabajo, mientras que en varios países del norte de Europa y América del Norte, el período de estudios a la universidad es también un momento en el que el estudiante aprende a ser

⁶ ddportal.googlepages.com/GLOSARIODETERMINOSACADEMICOS.doc

⁷ Wikipedia, la enciclopedia libre en línea

autónomo emocional y económicamente, aprende a convivir con gente de diferentes orígenes, y se desarrolla como persona. En estos países, el estudiante estudia en una ciudad más bien lejos de su pueblo natal.

Esta última forma de entender el papel de la educación superior en la sociedad es una de las principales causas de la internacionalización de la educación y de la diversidad cultural existente en las Universidades, motivo de este escrito.

Internacionalización de la educación superior

La internacionalización de la educación superior no es un concepto nuevo, es resultado de una larga tradición de relaciones de cooperación académica internacional entre las Universidades alrededor del mundo; es parte de la respuesta social, cultural y educativa de los países al impacto de la globalización.

Es a través de la internacionalización que el mundo académico pretende enfrentar con ventaja la globalización, respetando las particularidades locales. Los vínculos internacionales que se han establecido entre las Universidades comenzaron con el desarrollo de proyectos que implicaban una relación lineal entre los países industrializados y los países en vías de desarrollo, la relación se daba en condiciones desiguales ya que estos últimos mantenían un papel pasivo, meramente de receptores y de no intervención en las decisiones de las políticas implementadas sobre cuestiones que les atañían directamente. Hoy en día con la internacionalización de la educación superior, el compromiso se ha extendido más allá del desarrollo de proyectos y el intercambio de estudiantes internacionales, a un rango más amplio de actividades.⁸

9

⁸ Irving, Carol (2008) Global South and Internationalization en Canadian E magazine for the International Education Volume 1 Issue 3, September 2008

El concepto de internacionalización educativa de acuerdo con Knight, (1999) se describe como “...una de las maneras por la cual un país responde al impacto de la globalización, respetando la individualidad de cada nación...” Urias (2008) agrega que internacionalizar la educación no significa poner en riesgo las identidades y las culturas nacionales, frente a los efectos negativos de la globalización de las economías, tecnologías y las comunicaciones.

La internacionalización de la educación se concibe como “un proceso que prepara a la comunidad para su participación exitosa en un creciente mundo interdependiente. Dicho proceso debería impulsar todas las facetas del sistema de educación superior, imprimiéndole una comprensión global y el desarrollo de técnicas para una vida más efectiva, trabajando en un mundo diverso.”⁹

Enfoques en la Internacionalización de la Educación Superior

Es conveniente comentar que el proceso de internacionalización de la educación superior se ha desarrollado con diferentes enfoques, atendiendo éstos a las intenciones de las propias universidades y a los contextos de su aplicación. De Wit (1995) señala que existen cuatro enfoques básicos de la internacionalización de la educación superior:

- 1) ***El enfoque de las actividades.*** Describe la internacionalización a partir de categorías o tipo de actividades incluyendo académicas y extracurriculares como la creación e innovación de programas de estudio, estudiantes y personal docente; estudios por área, apoyo académico, capacitación intercultural; estudiantes internacionales e iniciativas de investigación conjunta.

⁹ Francis Anne (1993) Facing the Future. The Internationalization of Post Secondary Institutions in British Columbia Task Force Report Centre for International Education Vancouver B. C.

- 2) **Enfoque de las competencias.** Considera la internacionalización en función de crear habilidades, actitudes y conocimientos nuevos en los estudiantes, personal docente y administrativo. Se encuentra explícitamente en la dimensión humana y no en los aspectos académicos y de la organización.
- 3) **Enfoque cultural.** Se centra en crear un carácter distintivo o cultural en las instituciones que valore y apoye las perspectivas e iniciativas interculturales e internacionales. Se encuentra estrechamente vinculado con el siguiente enfoque.
- 4) **El enfoque de los procesos.** Enmarca la internacionalización como un proceso que integra una dimensión o perspectiva internacional a las funciones principales de la institución. Una amplia gama de actividades académicas, normas y procedimientos para la organización y estrategias que son parte del proceso.

11

Últimamente un nuevo enfoque ha cobrado auge en el ambiente social y académico de las Universidades en muchos países del mundo, este enfoque pretende dar respuesta a las necesidades derivadas de la diversidad existente en las aulas; del encuentro cultural derivado de la internacionalización de la educación; es el **enfoque intercultural**. Este enfoque está estrechamente vinculado con los anteriores, y más bien los integra y complementa. Los enfoques se han aplicado atendiendo a los objetivos de los programas de internacionalización y las necesidades de las instituciones que los llevan a cabo, así como de los contextos involucrados en el proceso.

Estos enfoques, sin duda, representan una alternativa al paradigma cultural de occidente favorable a la universalidad del conocimiento y, por tanto, reacio al reconocimiento de la diversidad. Lo que importa ahora, es si los alumnos conocen y entienden el mundo desde epistemologías no necesariamente coincidentes, y si

son conscientes o no de que su forma de ver la realidad afecta a sus creencias, valores, actitudes y conductas.

Diversidad Cultural

Se entiende a la diversidad como una realidad humana en la que se supone que cada persona, grupo, comunidad, tiene una identidad constituida por múltiples contactos culturales, es decir, tiene su propia especificidad a partir del *otro*. La identidad de los grupos es la existencia y la expresión de lo específico, lo cual da sentido a la diversidad.¹⁰

Multiculturalidad

El término multiculturalidad es utilizado preferentemente para describir una situación en la que conviven varias culturas. Este es el caso de la mayor parte de las sociedades. Vivimos en entornos cada vez más multiculturales. Pero la convivencia no necesariamente es armónica; suele ser frecuentemente conflictiva. Las diversas culturas que pueblan un mismo entorno pueden no respetarse mutuamente, ni atribuirse recíprocamente el mismo valor, ni reconocerse recíprocamente la capacidad de creación cultural. Se habla de multiculturalidad cuando la convivencia entre las culturas es, al menos, recíprocamente respetuosa. La tolerancia es, pues, el concepto clave en entornos multiculturales. Se tolera, es decir, se soporta la diversidad pero no se la considera una fuente de enriquecimiento ni se construyen espacios para el diálogo intercultural.¹¹

12

¹⁰ López Sánchez Javier (2004) Del Monoculturalismo a la Pluralidad en la Educación. Elementos para la construcción de una educación con enfoque intercultural.. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. SEP. México

¹¹ López Soria, José Ignacio (2006) Universidad y Reconciliación con la Diversidad Cultural. Ponencia en el seminario internacional: "Estrategias de inclusión en la educación superior" 22-23 mayo 2006. Organización: Fundación Equitas (Chile) e Instituto de Estudios Peruanos (Perú)

Interculturalidad

La Interculturalidad – es un proceso de interrelación que parte de la reflexión en el reconocimiento de la diversidad y del respeto a las diferencias. Estas relaciones son complejas y buscan desarrollar negociaciones e intercambios culturales entre los participantes, Alisina (2006) identifica las siguientes:

- Una interacción social equitativa entre personas, conocimientos y prácticas diferentes.
- Una interacción que parte del reconocimiento de las desigualdades sociales, políticas y de poder.

La interculturalidad aspira a la intensa interacción entre las culturas a través del respeto y el reconocimiento; el intercambio de saberes, de experiencias y la convivencia social. No se trata solamente de reconocer las diferencias, descubrir o tolerar al otro, reconocer las identidades culturales como estáticas, sino más bien apreciar su carácter dinámico y sus diversas dimensiones y expresiones.¹²

El concepto de interculturalidad remite esencialmente a un diálogo fecundo y mutuamente enriquecedor entre culturas diversas. Tres elementos constituyen el punto de partida: el respeto mutuo, el reconocimiento recíproco de la capacidad de creación cultural y la existencia de condiciones de igualdad para el desarrollo de cada cultura.¹³

Las Universidades ante el reto de la diversidad cultural

Básicamente las acciones que realizan las Universidades en el mundo con el propósito de mejorar las relaciones de comunicación e integración entre los

¹² Alsina Miguel Rodrigo “La comunicación intercultural” en Echavarría González (2006) La Interculturalidad: factor para promover el desarrollo local pp. 23 - 25

¹³ López Soria, José Ignacio (2006) Universidad y Reconciliación con la Diversidad Cultural

diversos grupos culturales que conviven al interior de las mismas se desarrollan a través de programas académicos y/o culturales, de los cuales se presentan algunos ejemplos:

Universidad de Santiago de Compostela, España

Internacionalización y educación intercultural en la Universidad: un programa en acción¹⁴

El proyecto que se realiza en esta Universidad es un programa estructurado en dos grandes núcleos en los que confluyen dos de las líneas básicas de la política cultural de una universidad, esto es, la formación y la difusión.

El Programa Formativo - Académico “La Inmigración y la Representación de la Diversidad Cultural desde Galicia”, dirigido exclusivamente a los alumnos matriculados consta de cinco sesiones en torno a otros tantos centros de interés cultural, y un eje común: la posibilidad de su proyección transversal e interactiva en la comunicación entre los participantes, independientemente del papel a jugar en cada sesión.

El Programa de Conciertos ‘Las nuevas Tribus Iberoamericanas’, con su epicentro situado en un ciclo de conciertos didácticos y abierto a toda la comunidad.

Esta modalidad de estrategia intercultural ha resultado atractiva tanto para los estudiantes como para el público en general quienes se han beneficiado aprendiendo juntos la cultura de los otros. El programa aplica para la diversidad de grupos culturales en la región y para los que llegan de otras regiones, cercanas o lejanas y que aportan diferentes patrones culturales a los existentes en España.

14

¹⁴ Santos Rego, Miguel A. y María del Mar Lorenzo Moledo (2006) “Internacionalización y educación intercultural en la Universidad: un programa en acción”

En este modelo triádico se distingue entre el carácter universal, como la predisposición cultural independiente del ser humano para experimentar el mundo, la dimensión indígena, lo que es prototípico de un grupo cultural (no importa si es en la organización o nacional), pero que no es exclusivo para ese grupo, y la cultura específica de lo que es propio a un grupo cultural. A la dimensión indígena se le da un papel fundamental, se considera que se basa principalmente en un nivel cognitivo y puede ser útil en las estrategias de comunicación específicas.

Con la implementación de este modelo se pretende lograr que los alumnos adquieran las siguientes competencias:

Conocimientos

- La existencia de diferentes perspectivas culturales y sus dimensiones.
- Las principales teorías de la investigación intercultural y sus exponentes.
- Principales características culturales, con referencia a la propia cultura.
- Estructura teórica, general y específica de la cultura de negocios.
- Comprensión de los conceptos principales, tales como la falsa percepción, el choque cultural, etnocentrismo.

Habilidades

- Cómo evitar los peligros de las generalizaciones y los estereotipos;
- Expectativas más realistas de las condiciones de otras culturas;
- Aumento de la capacidad para analizar y resolver los dilemas intercultural;
- Una mejor aplicación de los conceptos relativos a los contactos interculturales.

¹⁵ Schmidt, Christopher M., (2005) ¿Necesita la comunicación intercultural de una teoría de desarrollo?

Este programa aplica directamente en el currículo universitario tratando de cambiar la perspectiva en la forma de entenderse a sí mismo y entender al otro. La propuesta le apuesta a la desaparición de las barreras culturales existentes entre tu cultura y mi cultura, para dar paso al entendimiento de ese espacio cultural independiente que se pueda entender como nuestra cultura.

Universidad de Granada, España

El desarrollo de competencias interculturales en la formación inicial de los futuros psicopedagogos.¹⁶

Este modelo de enseñanza de la educación superior está basado en las competencias que deben adquirir los futuros profesionales, con la intención de prepararlos para la vida activa, para trabajar en los contextos interculturales que conforman nuestro sistema educativo actual.

Se pretende que los futuros psicopedagogos y los profesionales de la orientación y la educación de los países firmantes de los acuerdos sobre la internacionalización de la educación, adquieran competencias internacionales e interculturales como las siguientes:

- Actitud para apreciar y atender las diferencias culturales de los estudiantes, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas.
- Habilidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o clientes, logrando así una comunicación efectiva.
- Conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.
- Sensibilidad social e Intercultural.

¹⁶ Agueda Ramírez, Eva M^a.(2006) El desarrollo de competencias interculturales en los futuros psicopedagogos.

- Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales.

Este trabajo es una propuesta resultado de un proyecto de investigación en el que se deseaba conocer qué tanto, en el momento actual, los que serán los futuros psicopedagogos, o profesionales de la educación, consideran que han desarrollado competencias interculturales suficientes.

Universidad APEC República Dominicana

Modelo Conceptual para el Currículum Internacional¹⁷

La estrategia consiste en integrar la dimensión internacional en el currículo, para desarrollar en los estudiantes habilidades para funcionar eficientemente en un mundo interdependiente y competitivo. Se desarrolla mediante las acciones siguientes:

- Incluir elementos internacionales en el contenido y método de enseñanza, favoreciendo la transferencia de mejores prácticas.
- Constituir en cada disciplina un comité de profesores de la más alta formación, con experiencia en el extranjero, para dirigir y supervisar los cambios del currículo y supervisar su implementación.
- Promover los estudios comparativos, interdisciplinarios, internacionales e interculturales y hacer obligatorias las materias de idiomas extranjeros complementados con el estudio de sus culturas y procesos civilizatorios.
- Invitar a profesores y conferencistas extranjeros y considerar el contenido de las ponencias como parte integral de los cursos y evaluaciones.

17

¹⁷ Madera, Inmaculada (2005) Un Nuevo Paradigma Educativo: La Internacionalización del Currículum en la Era Global.

- Establecer, conjuntamente con instituciones extranjeras, programas de estudio, usando métodos de enseñanza tradicional o por medio de las nuevas tecnologías. Incluir publicaciones extranjeras en la bibliografía de los cursos.
- Organizar programas y cursos internacionales durante el verano o a lo largo del año lectivo. Establecer sistemas para reconocimiento de créditos y revalidación de estudios.

Aprovechar en los cursos la presencia de estudiantes extranjeros, *international classroom*, o de los nacionales que egresen del extranjero con experiencias que puedan enriquecer a los estudiantes locales.

Este modelo integra la dimensión internacional en el proceso docente educativo: contenidos y formas de los programas de curso, métodos didácticos, sistemas evaluativos, investigación y extensión, criterios de calidad, concepto de pertinencia, cobertura y equidad.

A través de la incorporación de esta dimensión en la cultura de las organizaciones educativas, se pretende formar sujetos capaces de actuar social y profesionalmente en un contexto internacional, interdisciplinario y multicultural.

Institución Universitaria Colombo-Americana en Bogotá, Colombia **Competencia intercultural sin la experiencia internacional¹⁸**

Desarrollo de un proyecto de adaptación a una subcultura específica de un grupo de estudiantes universitarios, matriculados en el Programa de Pregrado de Educación Bilingüe.

¹⁸ Josehpine Ann Taylor y Viviana Morales Henao (2006) Competencia intercultural sin la experiencia internacional.

El objetivo es el desarrollo de competencias y habilidades para entender y adaptarse a la diferencia, las cuales se realizan mediante el aprendizaje de una lengua extranjera, el conocimiento de las culturas de referencia, así como las formas de comunicación intercultural que se generan en el contacto entre las culturas.

El Proyecto consta de cuatro tareas: tarea 1: elige la subcultura; tarea 2: la asunción como persona del mundo; tarea 3: ¿dónde estoy en la escala de adaptación?; y, tarea 4: conclusiones finales. Con este proyecto se esperaba que los estudiantes fueran capaces de combinar la teoría con la experiencia de aprendizaje, ya que estudiarían su propio proceso de adaptación a una subcultura local, para desarrollar estrategias propias para hacer frente a los obstáculos en el proceso de adaptación, incluidos los estereotipos y la generalización, la confusión y la ansiedad.

El resultado de la aplicación de esta experiencia se consideró como un éxito en la adquisición de la competencia intercultural que se vincula a la finalidad y los objetivos de la interacción; Concluyen que el desarrollo de la competencia intercultural implica normalmente un largo proceso.

19

Algunas consideraciones en torno a las propuestas universitarias

La forma como las universidades tratan de dar respuesta a este nuevo signo de los tiempos ha sido diferente en forma pero no en intención, en la literatura revisada se ha encontrado que algunas propuestas inciden en la formación en competencias interculturales, aunque no todas ellas las reconocen como tales.

En Europa, por ejemplo, donde se construye el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se están realizando cambios en la organización y planificación de

todo el proceso educativo; esos cambios incluyen también nuevas formas de enseñanza.¹⁹

Se reconoce que hasta el momento, los proyectos y programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, no han permitido una adecuada atención a la diversidad cultural existente en las aulas; los resultados muestran que el desarrollo de los programas regulares de formación docente ya no es suficiente,²⁰ es necesario incluir en ellos el respeto por la diversidad cultural, así como su atención especializada, y se menciona, reiteradamente, la necesidad de redefinir los currícula universitarios, a fin de adecuar las estrategias de aprendizaje de los alumnos, junto a las destrezas básicas o fundamentales para garantizar su preparación profesional y la competencia cívica necesaria para manejar adecuadamente su vida en la convivencia y el respeto por los otros.

Conclusiones

20

Entre los programas para el desarrollo de competencias interculturales que manejan las diferentes universidades aquí presentadas, se encuentran propuestas que abordan los aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales; enfocados principalmente en el ámbito *Sociocultural - Educativo*. La mayoría de las propuestas para el desarrollo de estas competencias son muy generales, podrían ser aplicadas en cualquier centro educativo, de cualquier nivel y en cualquier región. Casi quedan en el ámbito filosófico del deber ser y en todas ellas se expresa el punto de vista del académico o investigador. Poco o casi nada se expresa la perspectiva del alumno internacional que es el principal sujeto de este asunto.

Ninguno de estos trabajos se ocupa del aspecto cognitivo, de la forma en que los individuos aprenden con relación a las características propias del grupo cultural al

¹⁹ Aguedad (2006)

²⁰ cfr. Campbell, 2000; Jordán *et al.*, 2004 en Santos Rego, Miguel A. y María del Mar Lorenzo Moledo (2006)

que pertenecen y al desarrollo de competencias interculturales considerando dichos aspectos; por lo que resultaría interesante explorar este campo de estudio.

Referencias Bibliográficas

Aguaded Ramírez, Eva M^a. (2006) El desarrollo de competencias interculturales en los futuros psicopedagogos. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Reporte de Investigación realizada en la Universidad de Granada, España.

Alsina, Miguel Rodrigo “La comunicación intercultural” en Echavarría González (2006) La Interculturalidad: factor para promover el desarrollo local pp. 23 – 25

BANCO MUNDIAL (1999) *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, Estados Unidos de América, Banco Mundial, 1995 tomado de Brovetto Jorge la educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XX en Revista Iberoamericana No. 21. Sept. Dic. 1999

Brovetto, Jorge (1999) la educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XX en Revista Iberoamericana No. 21. Sept. Dic. 1999

BARA, F. E. (2004): *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

De Wit, Hans (1995) Strategies for Internationalisation of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and United States. Amsterdam: EATE

Francis, Anne (1993) Facing the Future. The Internationalisation of Post Secondary Institutions in British Columbia. Task Force Report . Centre for International Education Vancouver B. C.

Irving, Carol (2008) Global South and Internationalization en Canadian E magazine for the International Education Volume 1 Issue 3, September 2008

López Sánchez Javier (2004) Del Monoculturalismo a la Pluralidad en la Educación. Elementos para la construcción de una educación con enfoque intercultural. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. SEP. México

López Soria, José Ignacio (2006) Universidad y Reconciliación con la Diversidad Cultural. Ponencia en el seminario internacional: "Estrategias de inclusión en la educación superior" 22-23 mayo 2006. Organización: Fundación Equitas (Chile) e Instituto de Estudios Peruanos (Perú) Auspicio: Fundación Ford. Publicado en: Díaz-Romero, Pamela (ed.). Caminos para la inclusión en educación superior. Lima: Fundacion Equitas / OEI, 2006, p. 174-189.

Madera, Inmaculada (2005) Un Nuevo Paradigma Educativo: La Internacionalización del Currículum en la Era Global. Ponencia presentada en el Cuarto Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento Universidad APEC República Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana 6 al 8 de octubre de 2005

Santos Rego, Miguel A. y María del Mar Lorenzo Moledo (2006) "Internacionalización y educación intercultural en la Universidad: un programa en acción" en Revista Iberoamericana de Educación OEI 24 de abril de 2006.

Schmidt, Christopher M., (2005) ¿Necesita la comunicación intercultural de una teoría de desarrollo? Desde el punto de vista diádico hacia una dimensión triádica de la cultura en la comunicación de los negocios. Propuesta presentada en el Congreso de la SIETAR Europa 2005

Josephine Ann Taylor y Viviana Morales Henao (2006) Competencia intercultural sin la experiencia internacional Presentación realizada en la 9^a Conferencia anual de ELT Bogotá, Colombia 14-16 septiembre 2006

ddaportal.googlepages.com/GLOSARIODETERMINOSACADEMICOS.doc

Wikipedia, la enciclopedia libre en línea

LA PEDAGOGÍA DEL SUJETO: UNA BÚSQUEDA PERSONAL

Juana García. Profesora de Educación Primaria por la Escuela Normal del Estado de Durango; Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango; Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 101; Maestra en Planeación y Desarrollo Educativo y Estudiante del Doctorado en Educación por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

No hay más que un camino para el progreso en la educación, como en todas las cosas humanas, y es el de la ciencia guiada por el amor. Sin ciencia, el amor es impotente; sin amor, la ciencia es destructiva. (Bertrand Russell, filósofo y matemático británico. 1872-1970).

Resumen

Cada persona está impregnada de ciertos códigos que la sociedad ha impreso, como un sello oculto y a la vez tan íntimo que solo, a través de la escritura compartida con otros, los podemos mostrar. Por tanto, expresarnos es desnudar un poco nuestra alma, en la que creo, se encuentra la esencia de nuestro ser y al exponerla, surgen las vivencias personales, donde dejamos asomar el lado humano del docente al evocar y expresar la experiencia personal, rescatando lo que nos pasa, escribiendo y compartiendo ideas, pensamientos y sentimientos que permitan, en lo posible, transformar la realidad. Así lo expresara la Doctora Messina, *si leo escucho mi voz, pero si escribo veo mi pensamiento*.

Este texto tiene como propósito el reflexionar sobre mi experiencia docente a partir de una idea “*La pedagogía del sujeto*”. Rescatar esta experiencia de vida y compartirla, me ha permitido reencontrarme, redescubrir el camino y reorientar la brújula en la búsqueda del reencuentro con el otro *Ser humano*.

Palabras clave

Experiencia, sujeto, docente, persona, maestro, alumno, individuo, humanidad, condición humana, ternura.

Abstract

Each person is imbued with certain codes that the company has printed a label hidden and yet so intimate that only through shared writing with others, we can display. Therefore, it is expressing a bit bare our soul, I believe, is the essence of our being and when exposed,

personal experiences arise, where we poke the human side of teaching to evoke and express personal experience, extracting happens to us, writing and sharing ideas, thoughts and feelings that allow, where possible, transform reality. So says Dr. Messina, hear my voice when I read, but if I write my thoughts.

This text is intended to reflect on my teaching experience from an idea "The pedagogy of the subject." Rescuing this life experience and share it has allowed me to meet again, to rediscover the path and reorient the compass in search of the encounter with another human being.

Key words

Experience, subject, teacher, person, teacher, student, individual, humanity, human condition, tenderness.

Introducción

Tratando de establecer un diálogo interno que me permita relacionar mi experiencia docente con los diversos enfoques educativos abordados en el seminario Teorías de la Educación II, al realizar una mirada analítica de introspección, o cómo lo diría Flavell, (1987), metacognición²¹, la cual permita reflejar mi experiencia desde la praxis educativa [1], es que intento descubrir si de algún modo realicé un artilugio durante el tiempo en el cual me he desempeñado como docente y que me pudiera sentir satisfecha.

Después de veintisiete años de servicio y habiendo iniciado mi trabajo docente en una escuela privada, que me preparó teórica y prácticamente sobre la educación

²¹ Con respecto al conocimiento de los propios procesos cognoscitivos, se hace referencia a que el sujeto conoce sus capacidades, limitaciones y procesos cognoscitivos que están involucrados en la consecución de un objetivo, realización de una tarea o solución de un problema. Dentro de esta categoría Flavell (1987) distingue tres niveles: conocimientos sobre las personas, sobre las tareas y sobre las estrategias.

personalizada²² a inicios de los años '80s, por más de siete años me desempeñé centrándome en los individuos. Considero que esta experiencia fue la clave para reconocer en mis alumnos a las personas, más que a los sujetos y entender que mis estudiantes requieren de una educación sustentada en ideas pedagógicas acorde a las necesidades humanas y a las condiciones del hombre en la sociedad [2]. A partir de entonces, ¿qué he cambiado? y ¿cómo ha sido mi desempeño docente durante los siguientes años?

En búsqueda de la humanidad, una experiencia propia

Tal vez no he sido la mejor docente, porque considero que cada alumno requiere de algún tipo de maestro específico, en un tiempo o momento determinados para aprender, pero de algo estoy segura, mis alumnos, han sido para mí, mis mejores maestros. Al respecto Messina Graciela (2010), señala: "...desde el principio disfruté enseñando, me dediqué a aprender antes que a enseñar". Algo similar ocurrió en mi interior.

En este sentido, puedo expresar que muchas han sido las generaciones de estudiantes (niños, jóvenes y adultos) a la que he tenido la oportunidad de acompañar en la búsqueda del conocimiento. Ya que en cada uno de ellos, la pedagogía se reinventa. La indagación surge y el maestro investigador, del cual habla Messina (2010), ... no desde la práctica o desde la metodología de la investigación, sino desde un lugar donde la teoría y la práctica se integra y dialoga, donde se hacen presentes la filosofía de la educación, la sociología, la semiología, la sistematización educativa...[3]. Yo agregaría, donde surge como por arte de magia, esa creatividad e iniciativa al rediseñar sus planes y programas, reestructurar las actividades haciéndolas acordes a las necesidades de sus estudiantes, tratando de relacionar la educación y la política, con el arte y la cultura.

²² Entendida esta como una manera de concebir el proceso educativo que busca la formación de la persona, centrándose en concebir al alumno mismo como el agente principal de su formación para la vida en sociedad.

Lo malo, es que ocurre sin darnos cuenta, y cuando lo hacemos consciente, identificamos que para cada niño, joven o adulto, el maestro es y actúa de manera diferente, así nos lo hacen notar cuando hemos sido evaluados por los alumnos de un mismo grupo en una misma asignatura, bajo las mismas condiciones tiempo y espacio, y las respuestas, en ocasiones, tan contrastantes entre ellos, de concebirnos es, de que tal vez, y no la única explicación que he encontrado... nos perciben de diferentes maneras. Cada estudiante tiene su propia mirada, su opinión al respecto. Su propia valoración por el simple hecho de ser individuos diferentes. Sus expresiones, las considero, resultado de su propia personalidad, desde su propia humanidad, desde su propio contexto, desde su propia experiencia de aprendizaje.

Lo siguiente lo expreso con profunda honestidad, aceptando que lo que he proyectado lo he realizado con la mejor intención, de servir, más que imponer o dirigir.

26

Bajo la actual mirada de quien fui y me desempeñé, hace ya algunos años, en un contexto y un mundo muy diferente del actual, al exponer mis conocimientos ante estas nuevas generaciones de jóvenes, futuros docentes, he experimentado cambios significativos en su manera de ser, actuar y de aprender. Considero su evolución se debe en parte a la exposición e influencia del contexto por demás plagado de información y comunicación, la cual Baudrillard, Jean (1987), expresa que el mundo contemporáneo se desmaterializa de la realidad y el hombre ya no se dirige hacia la naturaleza sino hacia las pantallas de televisión; la comunicación se ha convertido en un fin en sí misma, donde el exceso de información dificulta la búsqueda del sentido por una ideología centrada en el éxtasis de la comunicación y subraya, ya no estamos en el drama de la alienación, sino en el éxtasis de la comunicación [4].

Tanta información considero, ha llegado a ser enajenante y prejuiciosa por la vertiginosidad en que avanza y se posiciona de forma tan facilista en los hogares y mentes de todos los individuos, a quienes subrayo, serán educados por nuestros futuros maestros. Pero... ¿cómo abatir lo que considero una amenaza, si no se tiene el cuidado o la madurez para controlar o dosificar la información que resulte fuera de sí o sin sentido? ¿Cómo preparar a los futuros docentes a enfrentar este fenómeno social que se avizora problemático con los niños a quienes guiarán?

La propuesta

Una pedagogía que retorne al humanismo, en la búsqueda de la esencia del ser humano como persona, como individuo, del ser racional por excelencia. Una pedagogía del sujeto.

En la búsqueda de alguna definición que me permita entender... ¿quién es ese sujeto al que se pretende enseñar? y ¿qué es lo que hay que enseñar?, encuentro la indagación del tipo ideal deseado por la sociedad que define Max Weber, al precisar el tipo de dominación que ejerce o puede ejercer el maestro al tratar de transmitir, de influir o persuadir en el otro (sujeto), en esa relación disciplinaria del que enseña y el que aprende, en esa tipología sociológica de los objetivos y medios pedagógicos, según su teoría de las formas de dominación basadas en la legitimidad. En las que caben todo tipo de sociedades, las pasadas y las futuras así como las actuales. Por lo que considero, su postura sigue siendo vigente y estas son; la legal, la tradicional y la carismática. De ellas deseo resaltar la estructura carismática de la dominación, la cual: En palabras de Weber, “es el poder revolucionario específicamente creador de la historia” Weber, 1964:853 El subrayado es de Weber. Con ello se pretendía, despertar cualidades particulares en los jóvenes [5]. También define la educación racional, cuya meta es la instrucción especializada, funcional y útil en una sociedad moderna como la nuestra, capitalista por excelencia, con una preparación tecnológica a expensas

de la cultura humanística. La cual retrata la situación actual de manera casi profética.

Pero... ¿Qué es eso de la pedagogía del sujeto?

Ya no como docentes reproductores de teorías (que ese ha sido nuestro papel de pedagogos por años), sino como constructores. Creando, construyendo nuevas formas de ser y actuar, centradas en el reconocimiento del otro como sujeto. La clave nos la proporciona Savater, Fernando, (2000). Su propuesta: FABRICAR HUMANIDAD, naciendo desde el útero social, desarrollando las posibilidades de humanizarnos, desplegando el pensamiento simbólico, la palabra. Es decir, esas cosas que nos dan los demás. La humanidad nos la damos unos a otros y la recibimos unos de otros. Nadie se hace humano solo. Y yo creo que ése, es y debe ser el fundamento de nuestra educación mexicana. Sólo el contacto, el contagio con otros seres humanos, nos hace humanos. [6]

28

Coincido con su propuesta, la cual resulta paralela a la Pedagogía de la Ternura, Aprender la condición humana desde la alegría, la amistad, el amor y la fidelidad hechos ternura. Surgida en Perú a partir del desdibujamiento de la identidad, como una forma de empobrecimiento como factor de deshumanización, como secuela de una manera de estandarizar mentes, o de querer nivelar o cortar con el mismo rasero todas las culturas, todas las mentalidades, el pretender imponer la tiranía de una cosmovisión como la verdadera, la correcta, la moderna. [7] Y... ¿para qué esperar a experimentar una situación social como la vivida en Perú? Incluyamos en nuestro diario hacer, un poco de humanismo en todas y cada una de las acciones que emprendamos con nuestros semejantes, con nuestros alumnos, buscando la armonía. Una pedagogía que reconozca al sujeto no como mero discurso sobre cómo educar a un <<simple>> sujeto, sino que se reconozca a ese sujeto como la persona, el individuo, el ser humano en toda la extensión de la palabra, lo que Edgar Morín llama el ajuste de trinidad humanas. [8]

A manera de cierre...

Termino citando a Savater, (2000). Hay que crear personas que tengan el orgullo de ser persuadibles, de ser capaces de ser persuadidas por otras y, a la vez, de explicar y persuadir a los demás. Eso creo que –aunque no es tan fácil– es una de las bases de la educación humana y, sobre todo, de la educación humana democrática. Manejado el término no como una debilidad, sino como la fortaleza que nos brinda la posibilidad de re- conocer-nos.

REFERENCIAS Y WEBGRAFÍA

- [1] Romero P, Hernando A. *et al.* La Praxis Profesional del docente en formación: ¿Formarlo viviendo el pasado, el presente, o la forma de vida del proyecto de sociedad por construir? Disponible en:
<<http://www.rieoei.org/deloslectores/1313Grinpectra.pdf>>
consultada: febrero 23 de 20011.
- [2] García, Hoz, Victor Educación Personalizada. Disponible en:
<http://educacion-orcasur.blogspot.com/2009/01/personalised-learning-educacin.html>
Consulta: enero 30 de 20011.
- [3] Messina, Graciela. Qué es ser maestro investigador en América Latina, no publicado 2010.
- [4] Baudrillard, Jean,(1987), El otro por sí mismo. El éxtasis de la comunicación
Disponible en <<http://www.temakel.com/textfilotrosimismo.htm>>
Consultada en febrero 20 de 2011
- [5] Cataño, Gonzalo, (2004) Max Weber y la Educación. Disponible en:
<<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/122/12213303.pdf>>
Consultada en febrero 14 de 2011

- [6] Savater F. (2000). *“Fabricar humanidad”* Disponible en: <<http://www.educared.pe/modulo/upload/130094166.pdf>>, Consultada: octubre 9 de 2010.
- [7] Cussiánovich, V. Alejandro (1976), *Aprender la condición humana. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura.* Disponible en: http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/pedagogia_de_la_ternura.pdf consultado en enero 28 de 20011.
- [8] Pedraza C,Josh (2010) *Ensayo del libro el método. La humanidad de la humanidad. La identidad Humana.* Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/29604584/Terminado-ENSAYO-EI-Metodo-v-La-Humanidad-de-La-Humanidad-Para-Publicar> consultado en 23 de febrero de 2011
- Messina, Graciela. *Notas de clase, Teorías de la Educación II, Programa de Doctorado en Educación, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, Méx. 2011.*

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA UNA MEJOR EDUCACIÓN

Joel Pérez Barrón. Licenciado en Educación Física y Deporte. Maestría en Psicología Educativa con Visión Humanista del Instituto ISPAME. Correo-e: el_joel3@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo expone a usted una información breve acerca del desarrollo e importancia del aprendizaje significativo en la educación del alumno, su importancia, su funcionalidad y los roles que desempeñan el educando y educador, para modificar o crear una conducta relevante en la vida del individuo.

Palabras clave: *aprendizaje significativo, educación, conducta.*

ABSTRACT

This paper presents to you a brief information about the development and importance of meaningful learning in the student's education, its importance, functionality and the roles of learner and educator, to modify or create a relevant conduct in the individual's life.

Key words: *meaningful learning, education, behavior.*

31

INTRODUCCION

La educación es el proceso por el cual le son transmitidos al individuo los conocimientos, actitudes y valores que le permiten integrarse en la sociedad y transformen su conducta. Este proceso, que se inicia en la familia, afecta tanto a los aspectos físicos como a los emocionales y morales; se prolonga a lo largo de toda la existencia humana.

Para lograr este proceso se necesita producir un aprendizaje significativo, de manera que el individuo logre un desarrollo armónico y competente. En la década de los 70's, las propuestas de Bruner sobre el Aprendizaje por Descubrimiento estaban tomando fuerza. En ese momento, las escuelas buscaban que los niños construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos.

Ausubel considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, logrando un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo.

De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

32

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Aprender significa adquirir información, retenerla y recuperarla en un momento dado. Cuando en el aula se logran aprendizajes significativos, los alumnos han adquirido los contenidos porque pudieron entender la información que se les ha presentado al tener conocimientos previos suficientes y adecuados. Las relaciones permiten el recuerdo, lo que no se relaciona no se aprende verdaderamente; pasa desapercibido o se olvida.

La memorización comprensiva es el resultado del aprendizaje significativo; este aprendizaje supone una red de relaciones que facilita el recuerdo.

Las nuevas ideas se construyen sobre otras anteriores y los contenidos se entienden por su relación con otros contenidos.

David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian, especialistas en psicología de la educación en la Universidad de Cornell, han diseñado la **teoría del aprendizaje significativo**, el primer modelo sistemático de aprendizaje cognitivo, según la cual para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumno. Debe quedar claro desde este primer momento en nuestra explicación del aprendizaje significativo que el aprendizaje de nuevo conocimiento depende de lo que ya se sabe, o dicho de otra forma, se comienza a construir el nuevo conocimiento a través de conceptos que ya se poseen. Aprendemos por la construcción de redes de conceptos, agregándoles nuevos conceptos (mapas de conceptos/mapas conceptuales).

TIPOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

33

- **Aprendizaje de representaciones:** es cuando el niño adquiere el vocabulario. Primero aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él. Sin embargo no los identifica como categorías.
- **Aprendizaje de conceptos:** el niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra “mamá” puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus madres. También se presenta cuando los niños en edad preescolar se someten a contextos de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos como “gobierno”, “país”, “mamífero”.
- **Aprendizaje de proposiciones:** cuando conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en donde afirme o niegue algo. Así un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos.

Esta asimilación se da en los siguientes pasos:

- Por diferenciación progresiva: cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores que el alumno ya conocía.
- Por reconciliación integradora: cuando el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos que el alumno ya conocía.
- Por combinación: cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos.

Ausubel concibe los conocimientos previos del alumno en términos de esquemas de conocimiento, los cuales consisten en la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad. Estos esquemas incluyen varios tipos de conocimiento sobre la realidad, como son: los hechos, sucesos, experiencias, anécdotas personales, actitudes, normas, etc.

34

FUNCIONALIDAD DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Los conocimientos aprendidos significativamente son funcionales, es decir que se pueden aplicar en situaciones distintas a aquellas en las que se han aprendido. La aplicación no es solo la utilización de lo aprendido, también supone el enriquecimiento de lo que se sabe.

En todo proceso de enseñanza y de aprendizaje intencional es imprescindible valorar si se han logrado los aprendizajes previstos. Comprobar que los contenidos se aplican en otros contextos es el mejor indicador de que estos han sido adquiridos.

PAPEL DEL DOCENTE DENTRO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Es presentar el material que contiene la información de una forma lógica y jerárquica, siempre teniendo en cuenta que no debe tomarse en cuenta sólo el contenido, sino la forma en que se va a presentar a los alumnos; la motivación debe tomarse en cuenta como un factor fundamental para que el alumno logre interesarse por aprender, puesto que un ambiente favorable y una buena relación maestro- alumno, contribuye a que el proceso de aprendizaje sea más sencillo y con mejores resultados, lo que puede alcanzarse con la utilización de ejemplos para enseñar los conceptos e información. Por consiguiente, el aprendizaje significativo es importante en el salón de clases porque fomenta la actitud reflexiva y crítica del alumno a quien le corresponde encargarse de establecer las relaciones entre la estructura cognitiva y el nuevo conocimiento al que se está enfrentando, esto con la finalidad de lograr una mejor comprensión y si esta teoría se aplica de manera correcta, pueden alcanzarse los objetivos deseados.

35

Situando el significado del Aprendizaje Significativo en el aula, en determinado momento cada maestro lleva a cabo procesos de este tipo de aprendizaje con sus alumnos y por lo general desconoce el significado de éste. Es importante que el maestro sea consciente de las consecuencias pedagógicas que puede tener, pues por medio de este aprendizaje puede llegarse a conocer la estructura cognitiva que posee el alumno y de esa forma introducir algunos elementos que le permitan al estudiante darle un significado y sentido al contenido que se le presente, para que de manera posterior éste pueda hacer conexiones y relaciones con otras informaciones a las que pueda estar expuesto.

Para lograr que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, debe elegirse un método correcto para impartir la clase.

PAPEL DEL ALUMNO DENTRO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La predisposición que tiene el alumno en el proceso y la construcción de significados depende las motivaciones e intereses que tenga, sin embargo al que aprende le corresponde asumir una actitud crítica dentro de ese proceso cognitivo para que sea capaz de analizar, desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan para lograr un trabajo activo y pueda atribuir significados.

Modelo pedagógico centrado en el aprendizaje	
<i>El Profesor</i>	<i>El Alumno</i>
Diseña actividades de aprendizaje	Realiza actividades
Enseña a aprender	Construye su propio aprendizaje
Evalúa	Se autoevalúa

36

CONCLUSIONES

El aprendizaje en la educación tiene que ser de carácter significativo para que el conocimiento que se adquiere tenga trascendencia en la vida del individuo, ya que este implica la asociación de conocimientos previos con la experiencia o el concepto del presente y como producto la aplicación de este ante una situación o acción futura como respuesta al estímulo del medio externo, por lo que es de vital importancia la correcta participación del educador por medio de la planeación de estrategias que permitan al alumno crear su conocimiento y la disposición del

educando para la correcta asimilación del nuevo aprendizaje y así este tenga relevancia en su vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

(Juan E. León).

<http://www.psicopedagogia.com/definicion/aprendizaje%20significativo>

Maria Alejandra Maldonado Valencia.

<http://www.monografias.com/trabajos10/dapa/dapa.shtml#bi>

Dolores Peña, Docente de Nivel Inicial, San Isidro-Bs As

<http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/1450/1451.ASP>

.Ausubel, D. P. Novak, J. D., Hanesian, H. (1983): “Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo”. Trías Ed., México.

Acedo de Bueno, M^a. L. “El aprendizaje significativo en la docencia”.

www.ausubel.com. Por L.C. Ma. Leticia Jiménez Guillén

LA ESTRUCTURA COGNITIVA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AULA <http://www.scribd.com/doc/11268549/Ensayo-Sobre-Aprendizaje-Significativo-Letty>

Prof. Sergio Davila Espinoza, El Aprendizaje Significativo: esa extraña expresión utilizada por todos y comprendida por pocos. Contexto educativo, año VII, numero 37, s.p, Julio de 2000, <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm>

APRENDIZAJE SITUADO EN EL SALÓN DE CLASE

Ana María Rodarte Barboza. Maestra en Educación Campo Práctica Educativa por la Universidad Pedagógica de Durango y alumna del Programa de Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje en esta misma Institución. Actualmente se desempeña como catedrática de tiempo completo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Estado de Durango.

Abstract

This paper refers to proposals that educational researchers have made on learning throughout life, with special emphasis on situated cognition paradigm in the position which recognizes the classroom as a space where they can achieve significant learning and transferable to its application in solving problems that arise in everyday life, specifically on the contributions of this paradigm in the development of competences for performance in the workplace. Because so far, this educational challenge remains elusive, it has questioned the role played by educational institutions, especially educational practices of teachers directly responsible for teaching in the classroom.

Keywords

Situated cognition, learning throughout life, experiential learning, occupational competence.

38

Resumen

En este trabajo se presentan las propuestas que los investigadores de la educación han realizado sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, haciendo énfasis especial en el paradigma de la cognición situada en la postura donde se reconoce al aula como un espacio en el que pueden lograrse aprendizajes significativos y transferibles a su aplicación en la resolución de problemas que se presenten en la vida cotidiana, específicamente en los aportes de este paradigma en el desarrollo de la competencia para el desempeño en el campo laboral. Dado que hasta el momento este reto educativo sigue sin lograrse, se cuestiona el papel representado por las instituciones escolares, especialmente las prácticas educativas de los docentes, responsables directos de la enseñanza en las aulas.

Palabras clave: cognición situada, aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje experiencial, competencia laboral.

Entre los retos de la educación superior planteados por la UNESCO para la educación del Siglo XXI se encuentra la formación de profesionales que puedan insertarse con facilidad en el campo laboral y como una alternativa para lograrlo, la innovación de los métodos didácticos empleando sistemas flexibles de educación y formación permanente, (formación a lo largo de la vida), presenciales y a distancia, que incorporen el aprendizaje colaborativo, individualizado y el autoaprendizaje,²³ esto puede aplicarse en todos los niveles educativos, entendiendo que los conocimientos adquiridos en la escuela deberán ser útiles para la vida y el trabajo, y no solo para la aprobación de los cursos académicos.

La preocupación expresada por la UNESCO no es reciente y ha llevado a los investigadores, tradicionalmente enfocados en los supuestos y principios básicos de la educación, a dar un giro hacia el interés en las prácticas escolares y lo que sucede en el aula.²⁴ Los resultados de sus trabajos se presentan en teorías o paradigmas que tratan de dar explicaciones sobre cómo los estudiantes aprenden de mejor manera y cómo pueden aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela a la resolución de los problemas que se les presentan en la vida diaria; así mismo han comenzado a considerar la importancia de las interacciones sociales entre las personas actuando en un mundo social.²⁵

Entre las principales aportaciones sobre el aprendizaje como proceso a lo largo de la vida, realizadas desde diferentes disciplinas como la filosofía, la psicología social, la sociología de la educación, la antropología educativa y más recientemente, las ciencias cognitivas, de manera general podrían considerarse dos vertientes: el aprendizaje por experiencia y el aprendizaje situado, aunque no

²³ UNESCO *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. 9 de octubre de 1998 en Declaración Mundial sobre la Educación Superior . www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

²⁴ Coll, Salvador, César. “¿Qué es el constructivismo?”, ed. Magisterio: Argentina; Colección Magisterio Uno, 1997. 164 pp.

²⁵ Llamas Rojas, Héctor. “Aprendizaje situado: la dimensión social del conocimiento”. Artículo publicado en Academia Peruana de Psicología, 2010. www.academiaperuanadepsicologia.org/.../index.php?...

hay gran diferencia entre ellas, ya que la experiencia se adquiere en la práctica realizada en los contextos reales o simulados del aprendizaje.

En la primera vertiente se encuentra el aprendizaje por experiencia, que se caracteriza por la participación activa de los estudiantes en su proceso de construcción de significados y en su propio desarrollo intelectual, lo que ocurre generalmente fuera del salón de clase tradicional;²⁶ se reconocen los trabajos de David Kolb como el educador contemporáneo más cercanamente asociado con el aprendizaje experiencial, quién a su vez admite que sus ideas se fundamentan en la tesis de Vygotsky cuando asienta que: “el aprendizaje por experiencia es el proceso por el cual el desarrollo humano tiene lugar”,²⁷ así como la influencia de otros pensadores como Dewey quien desde la perspectiva filosófica del pragmatismo sostenía que es fundamental tener una percepción clara y profunda sobre las contribuciones del aprendizaje experiencial a la educación;²⁸ Kurt Lewin, desde la perspectiva fenomenológica de la psicología de la Gestalt, con sus aportaciones sobre dinámica de grupos y la metodología de investigación acción, contribuyó al descubrimiento de que “el aprendizaje se facilita mejor en el contexto de la experiencia concreta y el desarrollo analítico”, y Piaget, desde una perspectiva racionalista.²⁹

40

La segunda vertiente, el **paradigma de la cognición situada**, destaca la importancia de la actividad, el contexto, la cultura, la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de participación guiada,³⁰ al igual que el aprendizaje experiencial, toma como punto principal de referencia los trabajos de Vygotsky; de Dewey, con su aprendizaje por experiencia; Freire, quien va más

²⁶ Kemp, Sthephen. “*Situated Learning: Optimizing Experiential Learning through god – given Learning Community*”. CEJ: Series 3, Vol. 7 no. 1, 2010

²⁷ Kolb, 1984, en Kemp, Sthephen. “*Situated Learning: Optimizing Experiential Learning through god – given Learning Community*”. CEJ: Series 3, Vol. 7 no. 1, 2010

²⁸ Dewey, J. “*Experience and Education*”, New York: Collier Books. 1938 (Collier edition first published 1963)

²⁹ Kemp, Sthephen “*Situated Learning: Optimizing Experiential Learning through god – given Learning Community*”. CEJ: Series 3, Vol. 7 no. 1, 2010

³⁰ Báez Soto, L . “*Competencias, Aprendizaje significativo y Aprendizaje situado*”. Eduteka Fundación Piedrahitia. Tomado de Internet Junio de 2010 www.blogger.com/feeds/176963057677162686/.../default.

allá de las ideas de Dewey y otros pensadores, entendiendo al aprendizaje situado como un aprendizaje colaborativo, activo, orientado a la comunidad y vinculado a la cultura de los estudiantes.³¹ En esta misma línea, Llamas Rojas menciona también los trabajos de otros autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y más recientemente, las aportaciones de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997) y de Wenger (2001). Estos autores coinciden en entender al aprendizaje como una actividad situada en el contexto que le da significatividad y la dota de inteligibilidad, puesto que toda adquisición de conocimiento está contextualizada en algún tipo de actividad social.³²

Díaz Barriga, F. dice que los teóricos de la cognición situada desarrollan sus trabajos desde la premisa de que el conocimiento es situado porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en el que se desarrolla y utiliza; por lo tanto, según esta autora, su emergencia está en oposición directa a la visión de ciertos enfoques de la psicología cognitiva y a incontables prácticas escolares donde se asume (explícita e implícitamente) que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones y el contexto donde se aprende y emplea.³³ Esta forma de entender al conocimiento, como intransferible del contexto escolar a la práctica de la vida cotidiana, deja al paradigma de la cognición situada sin la posibilidad de ser aplicado en los contextos escolares, que son el espacio donde mayormente transcurre el tiempo de formación académica de los estudiantes.

Desde una postura no tan radical como la mencionada anteriormente, con relación al aprendizaje situado, Etienne Wenger y Jean Lave, colaboradora de este autor, suponen que el aprendizaje es social y que en gran medida depende de nuestra experiencia de participación en la vida diaria; con este pensamiento desarrollaron su modelo de aprendizaje situado proponiendo que el aprendizaje involucra al

³¹ Kemp, Sthephen. "Situating Learning: Optimizing Experiential Learning through god – given Learning Community". CEJ: Series 3, Vol. 7 no. 1, 2010

³² Llamas Rojas, Héctor. "Aprendizaje situado: la dimensión social del conocimiento". Artículo publicado en Academia Peruana de Psicología, 2010 www.academiaperuanadepsicologia.org/.../index.php?...

³³ Díaz Barriga, F. "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2) 2003 en <http://redie.ensu.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

proceso de comprometerse en una “comunidad de práctica” y argumentan que las comunidades de práctica están en todas partes y que todos estamos de alguna forma involucrados en un número de ellas, como pueden ser: el trabajo, **la escuela**, el hogar o en otros lugares de interés cívico o de entretenimiento.³⁴

En esta misma línea, Kemp enfatiza en la posibilidad de la adecuación de los contextos (como lo puede ser el aula) para el aprendizaje, dice que la cognición situada ofrece esta posibilidad ya que es un aprendizaje activo donde los estudiantes tienen oportunidad de tomar sus propias decisiones sobre cómo aplicar los conocimientos en la práctica.³⁵

En cuanto a la aplicación de este paradigma en el aula, Baez Soto señala que para el docente frente a grupo, el reto del aprendizaje situado consiste en su habilidad para el manejo de metodologías y estrategias que apoyen el trabajo colaborativo (entre pares) de los estudiantes y logren relacionar sus conocimientos previos, lo que ya saben, con lo que están aprendiendo; la interacción social favorece la formación de competencias mediante la creación de conflictos cognitivos que producen un cambio conceptual; por otra parte, el intercambio de información entre compañeros de diferentes niveles de conocimiento induce a una modificación de los esquemas del individuo lo que también favorece el desarrollo de competencias y el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, generando una mejora en las condiciones motivacionales de la instrucción; “en definitiva, existe un efecto de la interacción y el contexto social sobre el mecanismo de cambio y aprendizaje individual”.³⁶

³⁴ Wenger, Etienne , “Communities of practice. A brief introduction”. Communities of practice 2007. [<http://www.ewenger.com/theory/>].

³⁵ Kemp, Sthephen. “Situating Learning: Optimizing Experiential Learning through god – given Learning Community”. CEJ: Series 3, Vol. 7 no. 1, 2010

³⁶ Baez Soto, L “Competencias, Aprendizaje significativo y Aprendizaje situado”. Eduteka Fundación Piedrahita. 2008 www.blogger.com/feeds/176963057677162686/.../default

De tomar estas afirmaciones como una posibilidad para su aplicación en el aula, se modificaría radicalmente la organización que actualmente se tiene de la educación escolarizada a formas más abiertas e incluyentes, donde los estudiantes pudieran integrarse a grupos sin la necesidad de cubrir requisitos como edad, créditos y tiempo, por ejemplo.

Un intento por mejorar la calidad de la educación en México y lograr la utilidad práctica de los conocimientos que se adquieren en la escuela, lo representa la Reforma Integral de la Educación básica (RIEB) que ha iniciado su aplicación a partir del ciclo escolar 2009 – 2010, en escuelas piloto de todo el país; esta Reforma presenta entre sus métodos de enseñanza el trabajo colaborativo en grupos o equipos de trabajo, el de proyectos, y el orientado a la resolución de problemas. Estas formas de trabajo tienen características similares a la propuesta del aprendizaje situado, además que se adapta muy bien a las metas de transferencia del aprendizaje, dado que en ellas se aplican procesos de análisis, síntesis, aplicación, relaciones y vinculaciones.

43

El paradigma de la cognición situada asume diferentes formas y nombres directamente vinculados con conceptos como aprendizaje situado, participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo o aprendizaje artesanal,³⁷ aunque en la práctica se les use indistintamente, no son exactamente lo mismo. Por ejemplo: al aprendizaje artesanal se le entiende como aquél donde los jóvenes y niños van aprendiendo de sus padres, tíos o abuelos. El concepto “artesanal” se ha empleado recientemente para nombrar algunos dispositivos de aprendizaje como *los modelos artesanales de simulación*, que son aparatos sencillos y de bajo costo que pueden ser utilizados en cualquier sitio para la instauración en la práctica de conocimientos complicados cuyo aprendizaje requiere mucho entrenamiento³⁸

³⁷ Díaz Barriga, F. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2) 2003 en <http://redie.ensu.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

³⁸ Como la laparoscopia. Los modelos artesanales de simulación representan un nuevo abordaje para la cirugía urológica donde el tiempo empleado en la curva de aprendizaje sigue siendo realmente largo y las maneras de entrenamiento escasas. (Lopes, Ramírez & Cerdá, 2006).

En cuanto al concepto de participación periférica legítima, Antoni Garrido realiza una investigación etnográfica de una comunidad virtual, fundamentada en la teoría del aprendizaje social Vigotskyana, a partir de un análisis de las comunidades de práctica propuestas por Wegner. Establece una diferencia entre lo que es comunidad de práctica y participación periférica legítima, diciendo que la primera “se define a sí misma a lo largo de tres dimensiones: su empresa conjunta es compartida y continuamente renegociada por sus miembros, el compromiso mutuo que une a sus miembros juntos en una entidad social, y el repertorio compartido de recursos comunes (rutinas, sensibilidades, artefactos, vocabulario, estilos...) que los miembros han desarrollado a lo largo del tiempo”;³⁹ y a la segunda, **participación periférica legítima** la define como al proceso por medio del cual el aprendizaje implica participación en una comunidad y deja de ser individual para convertirse en un proceso de participación social que la naturaleza de la situación impacta significativamente.⁴⁰

44

Báez Soto relaciona el aprendizaje situado con la formación de competencias, como una alternativa educativa que potencia la aplicación de conocimientos y favorece la autorregulación y el facultamiento como estrategias motivacionales del proceso educativo. Las competencias se enfocan en el saber cómo conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de aspectos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.⁴¹

³⁹ (Wegner, Etienne. “Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad”. Paidós.

⁴⁰ Garrido, Antoni (2003) El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual. Trabajo publicado en UOC. IN3 <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/20088.pdf>

⁴¹ Báez Soto, L. “Competencias, Aprendizaje significativo y Aprendizaje situado”. Eduteka Fundación Piedrahita. 2008. www.blogger.com/feeds/176963057677162686/.../default

Conclusión

Considerando los cambios vertiginosos que caracterizan la actual sociedad, es muy posible que en no mucho tiempo se vea sustancialmente modificado el concepto de escuela tal y como lo concebimos hoy, sin embargo mientras eso sucede, la realidad es que las escuelas existen y siguen siendo los principales espacios de formación de las nuevas generaciones, es así que nuestros esfuerzos deben encaminarse a encontrar la manera de hacer más eficiente el trabajo que en ellas sucede, aplicando los resultados de las investigaciones realizadas por los teóricos de las diferentes disciplinas del aprendizaje. Dado que el paradigma de la cognición situada es una de las tendencias educativas actuales más aceptadas por los estudiosos de la educación,⁴² sería conveniente encontrar su aplicación práctica en el aula y de relacionarlo con la formación en competencias, entendiendo a las competencias como un saber hacer en un contexto y a la cognición situada como una estrategia que favorece la adquisición de conocimientos y habilidades en el contexto que se aplica a situaciones cotidianas reales; de esta forma se contribuirá a la adquisición de aprendizajes para la vida.

45

Referencias

- Báez Soto, L.** “Competencias, Aprendizaje significativo y Aprendizaje situado”.
EduTEKA Fundación Piedrahíta.
www.blogger.com/feeds/176963057677162686/.../default.
- Coll Salvador, César.** “¿Qué es el constructivismo?”, ed. Magisterio: Argentina;
Colección Magisterio Uno. 1997. 164 pp
- Dewey, J.** “Experience and Education”, New York: Collier Books. 1938

⁴² Díaz Barriga, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2) en <http://redie.ensu.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

- Díaz Barriga, F.** “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2) 2003 en <http://redie.ensu.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Garrido, Antoni.** “El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual”. 2003. Trabajo publicado en UOC. IN3 <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/20088.pdf>
- Kemp, Sthephen.** “Situating Learning: Optimizing Experiential Learning through god – given Learning Community”. CEJ: Series 3, Vol. 7 no. 1, 2010
- Llamas Rojas, Héctor.** “Aprendizaje situado: la dimensión social del conocimiento”. Artículo publicado en Academia Peruana de Psicología. 2010 www.academiaperuanadepsicologia.org/.../index.php?...
- López Salazar, Rámirez M. & Ruiz Cerdá.** “Traditional training devices for laparoscopy” Actas Urol Esp v.30 n.5 Madrid, 2006
- Picazo Rodríguez, A. (s/f)** La Internet como medio para el aprendizaje situado, Instituto de Investigación de Tecnología Educativa. Tomado de Internet en Junio de 2010. static.scribd.com/docs/bgmmpajbqia6y.pdf
- Smith, M. K.** “Communities of practice”, the encyclopedia of informal education, 2003 – 2009. www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm.
- UNESCO** “La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción” www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm- 9 de Oct. de 1998
- Wenger, Etienne (c 2007)** “Communities of practice. A brief introduction”. Communities of practice [<http://www.ewenger.com/theory/>. Accessed January 14, 2009].

BULLYING COMO MIEDO AL CONOCIMIENTO

Miguel Ángel Navarrete Flores. Candidato a Doctor en Filosofía UNAM. Maestría en Educación Campo Práctica Educativa. Universidad Pedagógica de Durango.

Resumen

Este estudio parte de la preocupación de la problemática que se da entre los estudiantes recién ingresados a la universidad en relación al bullying en contra del conocimiento, es decir, cuando el profesor acuerda llevar a cabo las actividades académicas destinadas a la obtención de algún conocimiento, por lo regular algunos estudiantes bloquean, agreden, intimidan, maltratan a los estudiantes que están dispuestos a realizar estas actividades con el fin de hacer que dejen de responsabilizarse de su trabajo académico. Estos estudiantes portan experiencias, hábitos y costumbres de estudio que los predisponen a esta resistencia contra el conocimiento agrediendo a sus compañeros que si quieren trabajar. Se hizo una exploración no experimental en un solo momento de un grupo de primer semestre de la universidad. Se hizo una medición porcentual a partir de un cuestionario de 11 ítems aplicado a los 29 alumnos, con resultados del 31.3 %, 44.8 % y 23.9 %, el primero a favor de la manifestación del bullying en cuestión, el segundo que se manifiesta de manera mínima, y el tercero que no se manifiesta. Paralelamente se explora también la percepción y la disposición que los estudiantes tienen de sus propios estudios universitarios.

Palabras claves

Bullying, miedo, conocimiento.

Abstract

This study is the concern of the problem that occurs among students newly admitted to the university in relation to bullying against the knowledge, that is, when the teacher agrees to undertake academic activities designed to obtain some knowledge some students usually block, attack, intimidate, beat students who are willing to perform such activities to stop them accountable for their academic work. These students carry experiences, habits and study habits that predispose them to

this resistance against the knowledge assaulting his colleagues that if they want to work. It was an experimental exploration is not a single moment of a group of first semester of college. Percentage measurement was made from a 11-item questionnaire applied to 29 students, with results of 31.3%, 44.8% and 23.9%, the first for the manifestation of bullying in question, the second manifests itself minimum, and the third is not present. In parallel, also explores the perception and the provision that students have their own college.

Key Words: Bullying, fear, knowledge

Introducción

El problema del bullying afortunadamente va siendo una cuestión que en las escuelas y en las universidades del país se está tomando en cuenta, tanto los maestros como autoridades educativas y los padres de familia toman conciencia de que es un problema grave que hay que enfrentar, puesto que se había visto como algo consubstancial a la vida escolar y áulica.

Con el término bullying se señala un problema o fenómeno peculiar, característico y muy propio de escuelas y universidades, que consiste en agresiones, insultos, intimidaciones con un sentido de humillación o vejatorio (Olweus, 2006), que se dan entre los alumnos; este tipo de agresiones que los alumnos de escuelas y universidades se infringen entre sí, son de gran variedad y modalidad. El bullying lo constituyen aquellas agresiones que son actitudes o situaciones graves, dañinas, perjudiciales, y que pueden tener una incidencia y permanencia por un tiempo suficiente para generar daño, que puede ser moral, social, psicológico y físico entre víctima y victimario. Los profesores en ocasiones observan sin distinguir y diferenciar estas actitudes o situaciones sin saber que hacer o cómo actuar, dejando que ocurra este tipo de cosas con lo que se afecta la actividad

académica dentro del grupo. No existe una cultura de la no agresión y de la convivencia pacífica dentro de las escuelas para prevenir las actitudes y situaciones de bullying o, en su caso, para restituir un daño o una afectación que un estudiante haya infringido a otro.

El problema que sobre el bullying investigo es el que se manifiesta o se expresa contra el conocimiento cuando se ve que estudiantes responsables, que preguntan, que investigan por su cuenta, constituyen una amenaza para los demás estudiantes, razón suficiente para que sean intimidados o agredidos de una manera u otra, generándose en el aula una tendencia anti-intelectual. El momento de miedo y de temor que el bullying impone dirigido a la actividad del conocimiento lleva a los estudiantes a ver su responsabilidad de estudiantes universitarios como una carga e intentan evadirla ya que les provoca temor y confusión de sentimientos.

Los jóvenes que ingresan a la universidad tienen gusto, inclinación y experiencia por los estudios, quizás por eso llegaron a este nivel de educación superior, sin embargo, traen hábitos y costumbres no tan adecuadas para realizar sus tareas y actividades académicas, no les gusta esforzarse ni aplicarse al cien por cien en su estudio e indagación, en una palabra tienen dificultad para realizar óptimamente sus estudios, y más para conseguir una actitud positiva y concentración en ellos. EL internet les facilita su trabajo de búsqueda y de rapidez para encontrar información, lo que, a su vez, les perjudica porque prefieren bajar información que presentan como suya evitándoles redactar sus propios trabajos; si esto lo han venido haciendo desde primaria, secundaria o preparatoria, es muy difícil impedir que recurran a estas prácticas negativas y perjudiciales para su formación. Igualmente no les gusta ir a las bibliotecas, y cuando lo hacen por no estar habilitados en las búsquedas bibliográficas no encuentran la información que requieren, y quizá les parece además una práctica anticuada.

En los momentos de ingresar a la universidad, muchos de los jóvenes están en la transición de adolescentes a adultos lo que, de alguna manera, igualmente afecta el desempeño en sus actividades académicas, así como su permanencia dentro de la universidad.

La presente investigación, se propone dar cuenta de algunos aspectos que se dan entre los jóvenes estudiantes universitarios respecto al conocimiento: en cierto momento hay determinadas agresiones e intimidación de unos estudiantes sobre otros para no realizar actividades académicas enfocadas a obtener conocimiento, cuando el maestro acuerda realizar una actividad con los alumnos, algunos de estos rechazan o se niegan a realizar dicha actividad con cierta actitud agresiva provocando miedo o intimidación con la intención de evitar que lleven a cabo dicha actividad los que si están dispuestos a realizarla, generando en el aula una atmósfera de rechazo al trabajo intelectual, logrando que los alumnos se dejen intimidar, y la cuestión es que lo logran provocando indecisión, miedo y temor durante todo el semestre.

50

La preocupación de esta investigación, es identificar o descubrir este tipo de bullying de estudiantes agresivos y resistentes al estudio en contra estudiantes dispuestos, pacíficos y centrados en sus estudios. En el bullying el agresor es una persona insegura, agrede justamente porque es irresoluto, y más cuando se trata de aprender nuevos conocimientos. Al estudiante dispuesto al trabajo académico puede que le afecte o no la agresión dirigida expresamente para que deje de estudiar, puede o no bajar su rendimiento y su interés.

Marco teórico

Maslow (1988), afirma que el estudiante realmente brillante, el que pregunta con avidez, el que investiga por su cuenta... es tenido por insolente, amenaza para la disciplina y desafío.

A partir de esta afirmación de Maslow, quiero investigar la agresión o intimidación que algún o algunos estudiantes reacios a estudiar realizan en contra de otro u otros estudiantes sobresalientes o responsables ante el trabajo académico.

Maslow (1988, 97), sostiene que existe el temor al conocimiento propio, temor al conocimiento de sí mismo, al conocimiento de las propias emociones, impulsos, capacidades, potencialidades y del propio destino. Maslow identifica el miedo de sí mismo con el miedo del mundo exterior; estos dos miedos son paralelos, parecidos que se encuentran en mutua relación. El miedo al conocimiento constituye una protección a nuestro amor propio, nos protege a nosotros mismos de lo que pueda dañar nuestra propia imagen y nuestra estimación evadiendo y evitando tomar conciencia de verdades desagradables, es decir, oponemos resistencia o tendemos a rehuir el desarrollo personal ya que puede generarnos un sentimiento de debilidad e insuficiencia. Este tipo de resistencia representa una negativa de nuestras cualidades, de nuestros mejores impulsos, de nuestras potencialidades más elevadas, de nuestra creatividad.

51

Es muy comprensible el momento de temor, pero debe ser superado a pesar de todo, para que pueda existir la creación. Así pues, el descubrimiento de un gran talento en uno mismo puede, ciertamente, ser motivo de alegría, pero también puede serlo de miedo respecto a los peligros, responsabilidades y deberes... la responsabilidad puede ser considerada como una carga penosa y evadírsele hasta donde sea posible. (Maslow, 1988, 99).

No proliferan las investigaciones sobre el bullying en contra del conocimiento en las escuelas o universidades; hay investigaciones parecidas pero no centradas en el bullying vs el conocimiento, por ejemplo, la investigación de M. T. Prieto Quezada y J. C. Carrillo Navarro (2009): *Fracaso escolar y su vinculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva*, centra su interés en la vida afectiva y emociones de los estudiantes dentro del aula, no en el conocimiento. Los autores afirman: En el ámbito escolar no suelen ser bien vistos

los buenos estudiantes, sino por el contrario, muchas veces serán objeto de burlas y exclusiones y tendrán que enfrentar el rechazo de sus compañeros o retirarse de la lucha desertando de la escuela.

Hay otra investigación de V. V. Gutiérrez Gianella, M. I. Toledo Jofre, y A. Magendzo Kolstrein (2008): *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes*, que afirma que el clima favorable para el aprendizaje en el aula, por si solo influye más en los aprendizajes que el efecto combinado de todos los demás factores (estilo docente y estatus socioeconómico del estudiante). Como vemos este estudio se centra en el clima del aula y no en el conocimiento.

Soler (2007, 114), nos habla de interlocutores conceptuales que desarrollan un tipo de inteligencia que les impulsa a investigar, analizar, desarrollar, definir, formalizar y concebir. Sus modos de razonamiento y acción son intelectuales y teóricos, y les conducen a realizar estudios, a formalizar teorías y normas. Sus pautas de razonamiento suelen reflejar la manera en que se han formado y con la que adquieren y transmiten sus conocimientos, comunican y se dirigen a los demás.

Sobre la investigación del bullying Dan Olweus (2006), afirma: No depende mucho de cómo se haga el estudio, lo más importante es definir a que llamamos bullying, y como se es o bien víctima, o bien acosador. Disponer de un cuestionario, que vaya más allá de preguntar si te han acosado o no, ya que es un fenómeno encuadrado en contextos muy complejos, y si no se elabora bien puedes obtener hasta un 70 % de víctimas. Esta afirmación de Olweus me sirve para centrar el estudio bajo las dos recomendaciones que hace sobre la definición de lo que es el bullying y la de la elaboración de un buen cuestionario.

Más arriba preciso lo que implica el bullying según Olweus, quien, a su vez, trata de diferenciarlo de la violencia escolar. En términos de Gary Namie (2009), la

intimidación o acoso psicológico o el bullying puede considerarse como una *incivilidad intensificada*, que tiene que ver con la familia y con el contexto social y cultural. Namie recomienda no manejar la tendencia a explicar el bullying en función de factores de personalidad, sino considerando el contexto, es decir, los factores sociales y culturales en que se manifiesta.

Objetivos

Explorar en un grupo de primer semestre universitario la presencia de bullying en contra del conocimiento.

Identificar, a su vez, la percepción y disposición que los estudiantes tienen de sus estudios universitarios.

Metodología

53

El presente estudio es cuantitativo, de alcance no experimental transeccional y exploratorio. De acuerdo con Albert Gómez (2006, 93), este tipo de diseño tiene como objetivo conocer a una comunidad, un contexto, un evento, una situación, una variable o conjunto de variables. Se trata de una exploración inicial en un momento específico. Se aplica a problemas de investigación nuevos o poco conocidos y suelen ser el preámbulo de otros diseños.

De acuerdo con Hernández Sampieri (2010, 79-80), los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables; o establecen el tono de investigaciones posteriores más elaboradas y rigurosas.

El mismo Hernández Sampieri (2010, 149), afirma que: Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos.

Elegí un grupo de recién ingreso a la universidad para ver si los estudiantes recién egresados del bachillerato son propensos al bullying vs el conocimiento, ya que estos portan ciertas prácticas, hábitos y experiencias escolares que así lo indican. Según Hernández Sampieri (2010, 190), los estudios exploratorios regularmente emplean muestras dirigidas, que no pretenden ser representativas.

Respecto a la recolección de datos, elabore un cuestionario de 11 preguntas abiertas, se prefirió construirlo a utilizar un instrumento ya aplicado, puesto que sobre el aspecto del bullying vs el conocimiento que aquí interesa no hay investigaciones. Este instrumento fue monitoreado previamente de manera satisfactoria.

54

El instrumento incursiona en la percepción que tienen los estudiantes sobre la diferencia, dificultad y complejidad entre sus estudios de bachillerato y los de licenciatura, así como en su disposición al estudio tanto en bachillerato como en la universidad, y en posibles agresiones, intimidaciones, hostigamientos entre ellos en relación a sus actividades académicas universitarias. Hay seis preguntas sobre percepción y disposición al estudio, y otras cinco preguntas sobre bullying.

El instrumento se aplicó a un grupo de 29 estudiantes de ambos sexos del primer semestre del nivel de licenciatura. Según Hernández Sampieri (2010, 244), una actitud es una predisposición aprendida para responder coherentemente de manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o sus símbolos. Definición que concuerda con los planteamientos de este estudio.

Para obtener los resultados que sobre el bullying vs el conocimiento se presentan, se realizó una clasificación del grupo participante en el estudio en base a tres categorías, la primera, estudiantes que estuvieran de acuerdo en que se da entre ellos el bullying vs el conocimiento; la segunda, por aquellos estudiantes que consideraran que la presencia del bullying en cuestión fuese mínima; y la tercera, por aquellos otros estudiantes que aseveraran que el bullying vs el conocimiento entre ellos no se da en lo más mínimo.

El criterio que se tomó sobre la consideración de la percepción y disposición de los estudiantes sobre sus estudios se dejó abierta por considerar que si se trata de relacionarla con los aspectos del bullying, el estudio rebasa su alcance exploratorio, ya que implicaría hacer una conexión entre unos y otros aspectos del bullying, percepción y disposición.

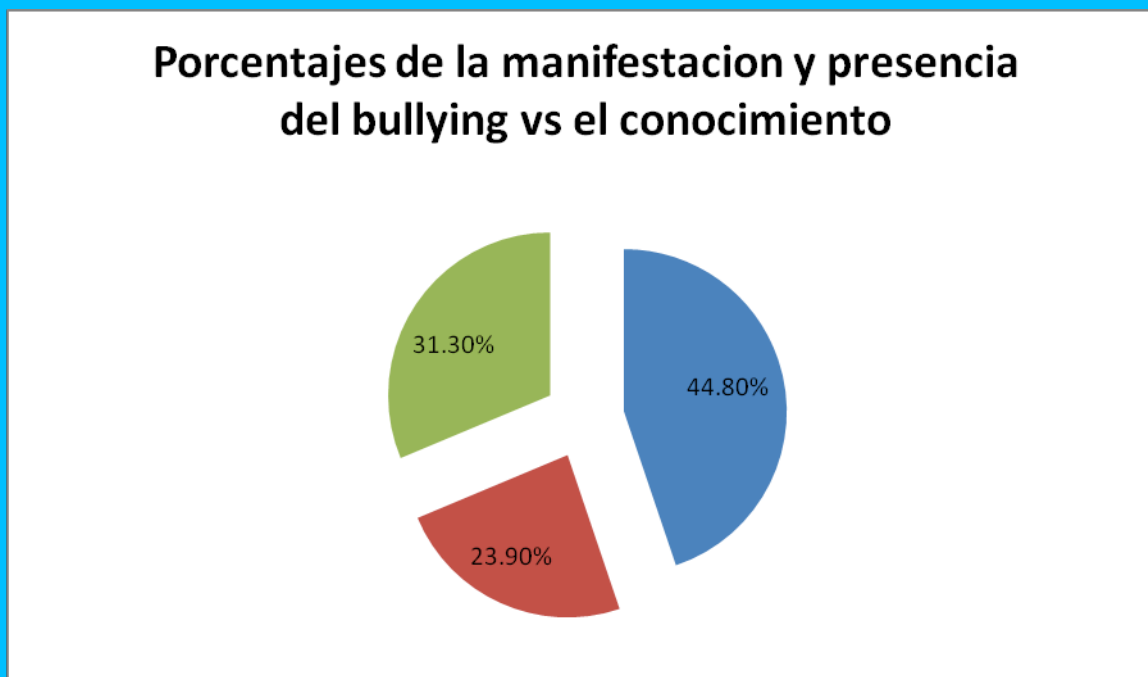
Resultados

55

Sobre el bullying en contra del conocimiento, la medición arrojó los siguientes resultados: del total de los estudiantes participantes en la presente investigación, que fueron 29, 9 de ellos, es decir, un 31.3 % afirmaron que si hay bullying vs el conocimiento; otros 13, o sea, un 44.8 % afirmaron que la manifestación del bullying en cuestión era mínima; y los 7 restantes, un 23.9 %, afirmaron que no se manifiesta el bullying en cuestión. Esta es la cardinal medición del estudio, vemos que uno de los porcentajes anteriores denuncia la presencia del bullying vs el conocimiento.

En relación a la percepción y disposición de los estudiantes participantes de sus estudios universitarios, de entre estos tres diferentes porcentajes, hay estudiantes que muestran una percepción pertinente de lo que implica realizar estudios universitarios y, a su vez, poseen buena disposición a sus estudios; algunos otros son conscientes y reconocen sus dificultades ante el estudio, pero tienen una disposición ante ellos un tanto insuficiente; otros aprecian los avances y logros

que han obtenido o que van obteniendo pero tienen una percepción de sus estudios un tanto distorsionada; otros tienen una percepción y disposición ambigua ante sus estudios y responsabilidades universitarias. Estas diferencias de actitudes manifestadas en los diferentes porcentajes, variaron en las opiniones sobre la manifestación del bullying que nos ocupa y su actitud en relación al conocimiento.



56

En esta gráfica, se muestra en porcentajes la presencia del bullying vs el conocimiento según la información del grupo participante recogida en el cuestionario. De 29 estudiantes, 9 (31.30%), afirmaron que sí había bullying vs el conocimiento en el grupo; 13 (44.80%), dijeron que mínimamente existía; y 7 (23.90%), que no se manifestaba este tipo de bullying. Lo que representa un porcentaje intermedio a favor de la manifestación del bullying vs el conocimiento en el grupo participante. Estos porcentajes no corresponden a posibles niveles de víctimas y victimarios, pues para obtener estos es necesario rebasar el alcance de este estudio exploratorio, lo que no se pretende aquí.

Discusión de resultados

¿Qué conclusiones se pueden sacar de los diferentes niveles de manifestación del bullying vs el conocimiento que se presentan? ¿Son porcentajes aceptables en un grupo de primer semestre universitario, o por el contrario son niveles preocupantes? ¿Podemos considerar que es elevado o que no es elevado? ¿Qué tanto afecta la manifestación del bullying en contra del conocimiento en su porcentaje del 31.3 % para el desarrollo de una clase? ¿Qué tanto afecta este bullying para que los alumnos asuman la responsabilidad de su trabajo universitario? El bullying dirigido contra conocimiento provoca temor o miedo en la misma actividad cognoscitiva, este proviene de los estudiantes que no están dispuestos a realizar sus actividades en contra de los que si están dispuestos a realizarlas.

En el bullying siempre es una minoría la que afecta a una mayoría, dado que son pocos los que deciden actuar de esa manera, pero basta con esos pocos para que se impida trabajar a los demás, ya que la intimidación se da directamente con el propósito de impedir desarrollar las actividades académicas de la clase; aunque no hay investigaciones previas sobre este tipo de bullying no por eso deja de manifestarse dentro de escuelas y universidades.

Por lo regular, en un grupo siempre hay dos o tres alumnos, o a veces un poco más, que se dedican a obstaculizar las actividades de estudio, su actitud de rechazo a trabajar es constante y permanente manteniéndose todo el semestre que dura el curso. El blanco de sus agresiones e intimidaciones son aquellos estudiantes que se muestran dispuestos a realizar las actividades, pues al modificar las intenciones y actitudes de estos, la disciplina y la carga de trabajo se relajan y así ya no hay obligaciones y responsabilidades que cumplir.

Hay estudiantes que no se intimidan ante este tipo de agresiones, que causan temor o miedo, llevando a cabo las labores y responsabilidades de trabajo escolar,

sin embargo, la mayoría de los estudiantes del grupo ante una intimidación cambian sus buenas intenciones de trabajo y caen en una actitud cómplice o complaciente de esta situación.

De una u otra manera, la percepción que tienen los estudiantes de sus propios estudios ayuda o perjudica en la disposición para que ellos desarrollen óptimamente sus actividades de aprendizaje y de estudio.

Referencias Bibliográficas

Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa: Claves teóricas*. México, Mc Graw Hill.

Hernández Sampieri, R. et. al. (2010). *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill.

Gutiérrez Gianella, V. V., et. al. (2008). Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes.

-obtenido de internet el 27 de nov. de 2010.

Maslow, Abraham. (1988). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. México, Cairo y Colofón.

Namie Gary (2009). En René Girard, Bullying y contexto ambiental. [www.colegiointernacional.edu .mx|tips-bullying-cim.pdf](http://www.colegiointernacional.edu.mx/tips-bullying-cim.pdf)

Soler, X. (2007). *Pura motivación: 16 leyes universales*. Barcelona, Alienta Editorial.

Olweus, Dan. (2006). *Bullying: problema adolescente*. Entrevista con J. M. Lacasa: La mirada de Jokin. www.argijokin.blogeindario.com|2006|01|04927-dan-olweus-

Prieto Quezada, M. T. et. al. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Numero 495- 25 de mayo.

CONTRIBUCIÓN DEL PARADIGMA CONDUCTISTA A LA TAREA ESCOLAR

Francisco Estrada Reyes. Alumno de la Maestría en Psicología Educativa con Visión Humanista del Instituto ISPAME

RESUMEN

Aunque el conductismo como teoría de aprendizaje se preocupa de explicar el proceso del sujeto cognoscente en cualquier tiempo y espacio, esta sencilla opinión se centra en la aportación del paradigma a la concepción, proceso y creación de los aprendizajes escolares, lo que implica el objeto a conocer, el sujeto cognoscente, el enseñante, así como la circunstancia y relación de los tres, manifiesta en el reconocimiento del proceso y evaluación del aprendizaje.

El texto pretende una organización en tres áreas: primero se exponen de manera breve el concepto de aprendizaje y algunos fundamentos teóricos respecto al condicionamiento clásico, operante y castigo; en un segundo momento se intenta establecer la relación de tales postulados con la tarea educativa respecto a la concepción del sujeto cognoscente, los contenidos programáticos, el proceso de aprendizaje, la tarea docente y el criterio de evaluación; el tercer apartado está dedicado al reconocimiento de algunas debilidades que los críticos detectan, pero sobre ello, también se trata el impacto positivo del paradigma conductista en la educación. Finalmente se cierra con algunas conclusiones aportadas en términos de afirmaciones reiteradas o preocupaciones y un breve apoyo bibliográfico.

Palabras clave: conductismo, sujeto cognoscente, tarea docente.

Abstract

Although behaviorism and learning theory is concerned to explain the process of knowing subject at any time and space, is simple opinion focuses on the contribution of the paradigm to the design, process and creation of school learning, which implied the object knowing, the knower, the teacher and the circumstances

and relationship of the three states in recognizing and evaluating the learning process.

The text seeks an organization in three areas: first are described in brief the concept of learning and some theoretical relation to classical and operant conditioning and punishment in a second time trying to establish the relationship of such principles with respect to the educational task conception of the knower, the program content, the process of learning, teaching, and evaluation criteria, the third section is dedicated to the recognition of the critical weaknesses detected, but it is also about the positive impact of behavioral paradigm in education. Finally closes with some conclusions in terms of statements made repeated or concerns and a brief bibliographic support.

Keywords: behaviorism, knowing subject, teaching task.

Planteamientos teóricos

60

Aprendizaje:

En su definición de aprendizaje, el Diccionario de Ciencias de la Educación (1997) sugiere distinguir entre el aprendizaje entendido como los procesos que se suscitan en el sistema nervioso del sujeto y la ejecución o puesta en acción de lo aprendido, es decir, la conducta que realiza el sujeto, y a través de la cual se comprueba que efectivamente se ha producido el aprendizaje. El primero es un proceso que no se observa directamente, y que además se complica con los procesos de la memoria, ya que lo que se aprende ha de retenerse, existiendo una interacción entre ambos procesos; en cambio, la ejecución se puede observar y medir.

Para los conductistas el aprendizaje es la manifestación de una nueva conducta, sea ésta respondiente u operante, misma que es susceptible de reiteración o

extinción, mediante reforzadores o castigos. La conducta como aprendizaje puede ser modelada o encausada. En relación a esta concepción de aprendizaje existe el desarrollo de teorías que estudian las relaciones entre los estímulos y respuestas desde una perspectiva ambientalista y asociacionista postulando varias leyes del aprendizaje. Los más importantes paradigmas del conductismo son: el condicionamiento clásico, el condicionamiento operante y el castigo.

Condicionamiento clásico

De acuerdo con las investigaciones de Pavlov para explicar el mecanismo de aprendizaje de los animales, si un estímulo incondicionado (E1), produce automáticamente una respuesta incondicionada (R1), se presenta enseguida otro estímulo llamado <<estímulo condicionado>> (E2), que es inicialmente neutro para el sujeto, al cabo de una serie de presentaciones sucesivas, ocurrirá que el estímulo condicionado acabará elicitando una respuesta condicionada muy similar a la respuesta incondicionada (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1997).

61

Condicionamiento operante

Esta misma fuente expone: el condicionamiento operante establece que la probabilidad de aparición de una respuesta aumentará si va seguida de una circunstancia agradable para el sujeto (reforzamiento positivo) o de la desaparición de una circunstancia desagradable para el sujeto (reforzamiento negativo).

En abordaje del contenido de la Enciclopedia psicopedagógica (1998), el condicionamiento operante es una teoría estímulo respuesta que explica cómo y por qué se aprenden conductas. El condicionamiento operante o instrumental, es el proceso en el cual una acción o conducta, seguida de una consecuencia favorable (estímulo reforzador), se consolida, aumentando así la posibilidad de que se repita. La consecuencia favorable o estímulo reforzador se suele llamar refuerzo.

En la misma fuente, en referencia al reforzamiento, éste es el proceso de administración de refuerzos para producir o negar una conducta. Tanto la teoría del condicionamiento clásico como la del operante emplean los componentes básicos de estímulo y respuesta para explicar el aprendizaje, pero difieren en la secuencia y la relación entre los dos. En el condicionamiento clásico el estímulo aparece antes y se cree que es la causa de la respuesta. En el condicionamiento operante, primero se produce una respuesta y luego se dispensa un estímulo reforzador, que, se supone, estimula la producción de una respuesta parecida a la primera. Dependiendo del tipo de refuerzo (negativo o positivo) aumenta la conducta o se suprime.

Conviene destacar que la relación entre condicionamiento operante y reforzamiento con el aprendizaje, se da desde una visión ambientalista. Condicionamiento operante y reforzamiento en el marco del conductismo, pone énfasis, en los métodos experimentales, se focaliza sobre variables observables, medirse y manipular y rechaza todo aquello que sea subjetivo, interno y no disponible.

Desde el conocimiento operante, el ser humano, como organismo, opera sobre el ambiente constantemente. En su hacer sobre el contexto se encuentra con determinados estímulos reforzadores; tales estímulos tienen el efecto de incrementar el operante (comportamiento que ocurre inmediatamente después del reforzador) del ser humano; así, desde el condicionamiento operante el comportamiento humano es seguido de una consecuencia, misma que modifica la tendencia de la persona a repetir el comportamiento en el futuro.

Lo anterior lo explica Boeree (s/f) al citar a Skinner: un comportamiento seguido de un estímulo reforzador provoca una probabilidad incrementada de ese comportamiento en el futuro.

El mismo autor explica así que el condicionamiento operante es susceptible de extinción: un comportamiento que ya no esté seguido de un estímulo reforzador provoca una probabilidad decreciente de que ese comportamiento vuelva a ocurrir en el futuro.

El castigo

Cuestionado como modelo de condicionamiento instrumental, pues se pensaba que la supresión de la respuesta se debía al efecto inhibitor de la conducta por parte del castigo y no tanto a la contingencia respuesta-castigo. Sin embargo, se ha demostrado que la estimulación aversiva aplicada independientemente a la respuesta tiene un efecto supresivo menor que si se aplica inmediatamente después de la respuesta.

Thorndike llegó a la conclusión de que recompensa y castigo no constituían procesos simétricos y que las leyes de aprendizaje por castigo eran mucho más complejas que el aprendizaje por recompensa (Beltrán, 1995).

63

De los postulados a las implicaciones educativas

Sujeto cognoscente

Según Thomas (1990) en el enfoque conductista la participación del sujeto en la modificación de sus comportamientos es relativamente poca. El tipo de aprendizaje que se da, dependerá esencialmente de las características particulares del ambiente en que la persona se encuentra inmersa y de los refuerzos que se le presenten en un momento dado.

El currículo

Los programas educativos donde se proponen conocimientos que el alumno debe adquirir. Se programa el aprendizaje como una secuencia de pasos y planteamiento. Se divide el conocimiento en lecciones o módulos y el alumno debe cumplir cada uno para pasar al siguiente, e incluso de grado escolar. Se definen, objetivos operativos y terminales en los que habrá que evaluar al alumno en función de objetivos programados.

Proceso

Desde la visión conductista, durante el proceso de aprendizaje, el enseñante puede aumentar o disminuir la probabilidad de una respuesta en razón del refuerzo que utilice. Entonces una serie de acciones previamente planeadas pueden reforzar la conducta de los alumnos en un sentido positivo o negativo. Entonces una serie de estas acciones refuerzan la conducta en un sentido positivo o negativo, estos reforzadores, dependiendo de la relación con el sujeto pueden ser incondicionados, condicionados o generalizados.

64

Tarea del enseñante

En sistemas de enseñanza/aprendizaje. Como elemento de control educativo al usar escalas estimativas, listas de cotejo, etc.

Para modelar conductas en las instituciones pedagógicas. Regularmente en el magisterio se tiene influencia ya que el comportamiento de los estudiantes es una respuesta a su ambiente pasado y presente, en la cual todo ese comportamiento es aprendido. Por tanto, cualquier problema de conducta es el reflejo de los refuerzos que dicho comportamiento ha tenido. En la práctica los docentes deben propiciar un ambiente adecuado para el refuerzo de las conductas deseadas.

Se otorga importancia a la adecuación del medio para los procesos de aprendizaje.

Evaluación

Los cambios observables de la conducta y su descripción objetiva. Las teorías psicológicas solo deberían estar basadas en la relación experimentalmente observada entre las variables comportamentales y las variables ambientales. El análisis del proceder humano se basa en la interacción que se da entre el hombre y su medio, de las acciones que éste efectúa sobre el mismo y de las respuestas que obtiene, las cuales alteran la continuidad de la conducta humana.

El análisis de cómo se adquieren en las relaciones estímulo-respuesta conduce, en esta concepción, al análisis de los procesos de aprendizaje.

Áreas fértiles en la aridez del paradigma conductista

65

Debilidades

Casi todos los paradigmas contienen un vacío en la consideración del aprendizaje. El conductismo se opone a los aspectos de la teoría que implican suposiciones acerca de formas o procesos humanos que no se puedan observar, clasificar y medir. Rechaza lo subjetivo y mental. Hace una comparación abusiva, al tratar de explicar los procesos de la vida real en experimentos de laboratorio con animales.

Se utiliza casos únicos o un reducido número de sujetos en las experiencias experimentales, por ello no se pueden generalizar.

No toma en cuenta la noción de la naturaleza humana reduciéndola a un conjunto de mecanismos que no hacen sino asemejarla a una máquina o los animales dejando de lado las actividades propias del ser humano es

decir, justamente aquellas que lo diferencian de lo animal (virtud, creatividad, altruismo, imaginación, amor, etc.)

Rechazo la idea del aprendizaje por asociación.

Consideración de la ejecución como aprendizaje.

De acuerdo con Myers (2005), el optimismo de los conductistas de que los principios del aprendizaje pueden generalizarse a todas las respuestas y a todas las especies es discutible.

Un rasgo tópicamente atribuido al conductismo es que es una teoría estímulo respuesta. Sin embargo Pozo (1989) considera que la respuesta conductista ante esta atribución es prácticamente unánime. Se defienden considerando que de hecho, los dos procedimientos experimentales básicos del conductismo, a cuyo estudio están dedicados sus principales teorías, no responden al esquema estímulo-respuesta. El condicionamiento clásico establece originalmente una asociación estímulo-estímulo, mientras que el condicionamiento operante implica una asociación respuesta-estímulo. Ahora bien, expresa Pozo (1989), cuando se considera al conductismo una teoría estímulo-respuesta, se señala el carácter atomista y elementalista, derivado directamente del núcleo asociacionista. Este carácter elementalista si es, a juicio del autor, un rasgo conductista.

66

Impacto positivo

Implementar terapias para la modificación de conducta en los niños con estímulos positivos. Realizar programaciones o planes de aprendizaje efectivos. Analizar los efectos a largo y corto plazo de ciertas técnicas de enseñanza y observar qué cambios se producen para modificar o agregar actividades. Programar el alcance y la secuencia de los aprendizajes.

Modificar comportamientos indeseables (a partir del refuerzo) y sustituirlo por un comportamiento deseable.

Creación de hábitos a través de la asociación estímulo-respuesta.

Evaluar el aprendizaje por medio de la actuación.

CONCLUSIÓN

Desde el conductismo la estabilidad comportamental a través del tiempo podría deberse por entero a la permanencia y regularidad de las situaciones que contribuyen a elicitar y a consolidar una determinada conducta. La conducta puede ser mejor comprendida si se atiende no a la conducta actual, sino a la conducta que el sujeto se propone desarrollar para lograr sus objetivos ¿puede el futuro determinar el presente? (Fierro).

- 1) A través de la observación se extraen reglas generales que únicamente tendrán validez si se expresan en términos de una respuesta a un estímulo previamente establecido.
- 2) El análisis de cómo se adquieren las relaciones estímulo-respuesta conduce, en esta concepción, al análisis de los procesos de aprendizaje.
- 3) Modificación de las conductas en el ser humano.
- 4) Otorgar importancia a la adecuación del medio para los procesos de aprendizaje.
- 5) Creación de hábitos de comportamiento a través de la asociación estímulo-respuesta. Aquí el refuerzo juega un papel primordial.

- 6) Se conciben formas de aprendizaje que en consecuencia generan nuevos comportamientos.

Referencias Bibliográficas

- BELTRAN LLERA**, Jesús & **BUENO ÁLVAREZ** José Antonio. Psicología de la Educación. Editorial Boixareu Universitaria. Barcelona, España. 1995
- BOEREE**, George. Teorías de la personalidad. Disponible en: <http://www.psicología-online.com/ebooks/personalidad/skinner.htm>
- CLONINGER**, Susana C. Teorías de la personalidad. Pearson Educación. México, 2003. 3ª. Edición
- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**. SANTILLANA, MÉXICO. 1997.
- ENCICLOPEDIA DE LA PSICOPEDAGOGÍA, PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA**. Ed. Oceáno. México. 1998.
- FIERRO**, Alfredo (Compilador). Manual de psicología de la personalidad. Paidós. Barcelona. 1996.
- FILLOUX**, Jean Claude. La personalidad. ¿Qué sé? Publicaciones Cruz o. S. A. México. 1992
- MYERS**, David G. Psicología. Editorial Médica Panamericana. Madrid 2005.
- POLAINO LORENTE**, Aquilino & **CABANYES TRUFFINO**, Javier. Fundamentos de psicología de la personalidad. Rialp, S.A. España. 2003.
- POZO MUNICIO**, Juan Ignacio. Teorías cognitivas de aprendizaje. Morata. Madrid. 1989.
- THOMAS CLAUDETE**, Pierre & **MÉNDEZ de Thomas**, Zayra. Psicología del Niño y aprendizaje. Universidad Estatal a Distancia. San José Costa Rica. 1990
- RESUMEN DE CONCEPTOS ELEMENTALES DE PERSONALIDAD**. Disponible en: <http://www.robertexto.com/archivo/persoalidad/htmSCRL16>

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Sólo se aceptarán para su publicación trabajos inéditos.

El Consejo Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta revista.

El contenido de los trabajos deberá referirse a temas relacionados con la educación y que sean de interés para el autor su publicación.

La extensión de los trabajos será de 10 a 15 cuartillas, letra arial y 1.5 de interlineado.

69

La estructura del trabajo será:

1. Título
2. Autor o autores
3. Resumen en español
4. Palabras clave
5. Resumen traducido al inglés
6. Palabras clave traducidas al inglés
7. Texto
8. Referencias bibliográficas

Las referencias se realizarán conforme a la normativa de la APA.

Los trabajos serán remitidos a paula_elvira1@hotmail.com, jcarrillo0803@yahoo.com.mx o praxiseduc.redie@hotmail.com

NOTAS:

1. En el quinto número serán temas libres de interés para quien los escribe relacionados con la educación.
2. Anexar en cada artículo, en un máximo de cuatro renglones: perfil profesional, lugar de trabajo y puesto o actividad que se desempeña.
3. Para el quinto número, el plazo máximo para la recepción de trabajos será la segunda quincena del mes de julio de 2011.
4. Se le comunicará a través de su correo electrónico en un plazo de un mes la aprobación del artículo para su publicación.
5. Se solicita hacer extensiva a las personas interesadas en publicar algún artículo académico relacionado con cualquier tema que se refiera a la educación para posteriores publicaciones.

70