



## Psicología. Aportes a la educación y al aprendizaje

Compiladora: María Gisela Escobar

Psicología. Aportes a la educación y al aprendizaje



PUBLICACIONES  
VICERECTORADO ACADÉMICO  
CODEPRE



UNIVERSIDAD  
DE LOS ANDES  
VENEZUELA



## UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

### Autoridades universitarias

- Rector  
**Mario Bonucci Rossini**
- Vicerrectora Académica  
**Patricia Rosenzweig Levy**
- Vicerrector Administrativo  
**Manuel Aranguren Rincón**
- Secretario  
**José María Andérez Álvarez**

### SELLO EDITORIAL PUBLICACIONES DEL VICERRECTORADO ACADÉMICO

- **Presidenta**  
Patricia Rosenzweig Levy
- **Coordinador**  
Marysela Coromoto Morillo Moreno
- **Consejo editorial**  
María Teresa Celis  
María Luisa Lazzaro  
Joan Chipia  
Jonás Montilva Calderón  
Marlene Bauste  
Alix Madrid

### Unidad operativa

- Supervisora de procesos técnicos  
Yelliza García
- Asesor editorial  
Freddy Parra Jahn
- Asistente  
Yoly Torres

### COLECCIÓN TEXTOS UNIVERSITARIOS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES Sello Editorial Publicaciones Vicerrectorado Académico

Los trabajos publicados en esta colección han sido rigurosamente seleccionados y arbitrados por especialistas en las diferentes disciplinas.

### Psicología. Aportes a la educación y al aprendizaje

### Psicología. Aportes a la educación y al aprendizaje

Primera edición digital, 2020

© Universidad de Los Andes  
Sello Editorial Publicaciones del  
Vicerrectorado Académico de la Universidad  
de Los Andes

© **María Gisela Escobar –Compiladora-**

Hecho el depósito de ley  
Depósito Legal: ME2020000026  
ISBN e: 978-980-11-1994-4  
ISBN cd-rom: 978-980-11-1993-7



• **Corrección de texto**  
Luisana Bustamante

• **Fotografía de portada**  
Obra en acuarela y tinta sobre papel de  
Américo Morales, 2013

• **Diagramación:**  
Profa. María Luz Salas

**Prohibida la reproducción total o parcial  
de esta obra sin la autorización escrita de  
los autores y editores.**

Universidad de Los Andes  
Av. 3 Independencia,  
Edificio Central del Rectorado,  
Mérida, Venezuela.  
publicacionesva@ula.ve  
publicacionesva@gmail.com  
<http://www2.ula.ve/publicacionesacademicas>

Editado en la República Bolivariana de  
Venezuela

### COLECCIÓN

### TEXTOS UNIVERSITARIOS

Esta colección contempla la edición de textos académicos que sirvan de apoyo docente en las áreas del conocimiento existentes en la Universidad: Ciencias Humanísticas y Sociales, Ciencias Básicas, Tecnología y Ciencias de la Salud.

Entre los objetivos específicos de esta colección resaltan:

- Estimular la edición de libros al servicio de la docencia.
- Editar la obra científica de los profesores de nuestra Casa de Estudios.
- Publicar las investigaciones generadas en los centros e institutos de investigación.

Hasta ahora, un número considerable de textos universitarios ha sido publicado por miembros de nuestra plan profesoral, obras de las que -en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de nuestra educación de pre y posgrado- se han beneficiado por igual estudiantes y docentes.



PUBLICACIONES  
VICERRECTORADO ACADÉMICO

**PSICOLOGÍA.  
APORTES A LA EDUCACIÓN  
Y AL APRENDIZAJE**

**COLECCIÓN TEXTOS UNIVERSITARIOS:**

**Ciencias Sociales y Humanidades**

Sello Editorial Publicaciones del Vicerrectorado

Académico Universidad de Los Andes



**PSICOLOGÍA.  
APORTES A LA EDUCACIÓN  
Y AL APRENDIZAJE**

Maria Gisela Escobar - Compiladora



---

**PUBLICACIONES  
VICERRECTORADO ACADÉMICO**

**MÉRIDA - 2020 - VENEZUELA**

## UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

### *Autoridades universitarias*

- **Rector**  
Mario Bonucci Rossini
- **Vicerrectora Académica**  
Patricia Rosenzweig Levy
- **Vicerrector Administrativo**  
Manuel Aranguren Rincón
- **Secretario**  
José María Andérez Álvarez

### SELLO EDITORIAL

### PUBLICACIONES DEL VICERRECTORADO ACADÉMICO

- **Presidenta**  
Patricia Rosenzweig Levy
- **Coordinador**  
Marysela Coromoto Morillo Moreno
- **Consejo editorial**  
Marysela Coromoto Morillo Moreno  
María Teresa Celis  
Jonás Montilva Calderón  
Joan Chipia  
María Luisa Lazzaro  
Marlene Bauste  
Alix Madrid

### Unidad operativa

- **Supervisora de procesos técnicos**  
Yelliza García
- **Asistente**  
Yoly Torres

COLECCIÓN TEXTOS UNIVERSITARIOS:  
**Ciencias Sociales y Humanidades**  
Sello Editorial  
Publicaciones Vicerrectorado Académico

---

### COLECCIÓN TEXTOS UNIVERSITARIOS: **Ciencias Sociales y Humanidades**

Sello Editorial Publicaciones Vicerrectorado  
Académico

### PSICOLOGÍA.

APORTES A LA EDUCACIÓN Y AL APREDIZAJE  
Primera edición digital, 2020

© Universidad de Los Andes Sello Editorial  
Publicaciones del Vicerrectorado Académico  
de la Universidad de Los Andes  
© MARIA GISELA ESCOBAR – Compiladora.

Hecho el depósito de ley

Depósito Legal: ME2020000026  
ISBN e: 978-980-11-1994-4  
ISBN cd-rom: 978-980-11-1993-7

ISBN: 978-980-11-1993-7



- **Corrección de texto:**  
Luisana Bustamante

- **Diagramación:**  
Profa. María Luz Salas

- **Imagen de portada:**  
Obra en acuarela y tinta sobre papel de  
Américo Morales 2013

Universidad de Los Andes  
Av. 3 Independencia,  
Edificio Central del Rectorado,  
Mérida, Venezuela.  
publicacionesva@ula.ve  
publicacionesva@gmail.com  
<http://www2.ula.ve/publicacionesacademicas>

**Prohibida la reproducción total o parcial de  
esta obra sin la autorización escrita de los  
autores y editores.**

Editado en la República Bolivariana de  
Venezuela

Los trabajos publicados en esta colección han  
sido rigurosamente seleccionados y arbitrados  
por especialistas en las diferentes disciplinas.



## CONTENIDO

Presentación: María Gisela Escobar (Comp.)	3
Prólogo: Leonor Alonso	5
<b>I FUNDAMENTOS COGNITIVOS Y NEUROPSICOLÓGICOS DEL APRENDIZAJE</b>	
◇ Naturaleza del Aprendizaje. Riceliana Moreno Santafé	11
◇ Neurociencias y su contribución a la Psicología. Alirio Pérez LoPresti.	16
◇ Procesos psíquicos superiores y su relación con el aprendizaje. María Gisela Escobar, Riceliana Moreno y Marianela Reinoza.	22
◇ Problemas y enfoques de la Inteligencia. Alirio Pérez LoPresti y Maria Gisela Escobar	33
◇ Consideraciones sobre los mecanismos limitantes del Desarrollo y sus implicaciones en el Aprendizaje. María Luz Salas.	42
<b>II TEORÍAS PSICOLÓGICAS Y SUS APLICACIONES AL CAMPO EDUCATIVO</b>	
◇ Psicoanálisis. Leslie Arvelo.	55
◇ Conductismo y su comprensión del aprendizaje. Riceliana Moreno Santafé.	66
◇ Aportes de Jean Piaget al Desarrollo Cognitivo y el Aprendizaje. María Luz Salas, Kruskaia Romero y Marianela Reinoza.	76
◇ Teorías cognitivas. Recorrido a través de sus principales exponentes. María Luz Salas, Kruskaia Romero y Marianela Reinoza.	89
◇ Algunas propuestas de la Psicología de la Gestalt. Riceliana Moreno Santafé.	102
◇ Psicología Humanista y educación. María Gisela Escobar.	107
<b>III MANIFESTACIONES COMPLEJAS EN PSICOLOGÍA</b>	
◇ Comunicación, ética y estética. Asdrúbal Pulido.	119
◇ Aportes de Erich Fromm para una Psicología Holística del aprendizaje. María del Pilar Quintero.	133
◇ Aportes de la Psicología a la Educación Especial y su atención en las aulas venezolanas. María Luz Salas y Riceliana Moreno.	152
◇ Curiosidad: expresión y desarrollo. Plinio Sierra.	170
◇ El bienestar personal como experiencia vivida. Una aproximación a su fenomenología en el contexto psico-educativo. Jhorima Vielma Rangel.	182
<b>SOBRE LOS AUTORES</b>	197



# PRESENTACIÓN

Más allá de una recopilación sobre temas fundamentales en Psicología, este texto es el producto de una integración de saberes y experiencias de los miembros del Departamento de Psicología y Orientación de la Universidad de Los Andes que se fue gestando en años de discusiones y debates académicos.

Nuestro Departamento está encaminado a la docencia e investigación en Psicología dirigida a estudiantes de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, por tanto, nuestro enfoque se concentra en la aplicación y explicación psicológica de los procesos educativos vinculados tanto al aporte científico como a la perspectiva social y humanista de nuestra área de conocimiento. En tal sentido, nuestro esfuerzo cotidiano es inculcar al futuro educador herramientas conceptuales y metodológicas reflexivas, dialógicas y críticas que propicien su futura aplicación en el aula de clases.

Si bien existe unicidad de criterios en temas y competencias fundamentales de una Psicología para futuros educadores, obviamente existe también diversidad de enfoques en el abordaje de la disciplina. Los profesores que integramos este Departamento procedemos de diferentes espacios académicos de formación y por ende poseemos distintas miradas a lo que se considera una disciplina única; ello sin lugar a dudas, enriquece nuestro quehacer. Tenemos el privilegio de contar con profesionales formados a nivel de pregrado y posgrado en las áreas de Psicoanálisis, Conductismo, Psicología Cognitiva, Psicología Social, Psicología de la Comunicación, Psicología Humanista, Psicoterapia Gestalt, Psicología Clínica, Psiquiatría, Sociología, Pedagogía y Educación Especial, lo cual permite una verdadera articulación transdisciplinaria que el lector podrá notar en los distintos capítulos que integran este texto.

La motivación para la elaboración de este libro fue, por tanto, presentar la Psicología desde nuestras particulares áreas de especialización. Nuestro primer reto era ir más allá de los conceptos fundamentales que podemos encontrar en cualquier manual clásico de Psicología y para ello nos propusimos enfocar los contenidos temáticos hacia aquellos tópicos que consideramos de mayor interés para los estudiantes de Educación y su futura labor docente. Para este fin, la selección de los temas por parte de cada profesor correspondió con su área de interés docente y de investigación.

Otro reto que nos propusimos en la idea original de este texto fue generar aportes para una Psicología crítica con implicaciones en el ámbito latinoamericano y particularmente, venezolano. Los estudiosos de la Psicología en nuestra región observamos, no sin cierta

preocupación, que la formación de los estudiantes universitarios se apoya en un conjunto de textos foráneos, muchas veces con escasa vinculación a nuestras realidades socioculturales. Sabemos que, a nivel conceptual, los contenidos de la Psicología pueden considerarse “universales” no así sus aplicaciones a los distintos contextos. En tal sentido, es precisamente nuestra experiencia en las aulas universitarias la que sienta las pautas para la selección y la organización de los contenidos que estamos proporcionando intentando dialogar con situaciones que nuestros estudiantes identifican en los distintos niveles de Educación en nuestro país, y de manera especial, en el Estado Mérida.

El tercer reto que nos trazamos en la elaboración de este material se vincula al anterior. La necesidad de hacer también una Psicología cultural nos motivó a proponer lecturas sobre problemas específicos desde una mirada integral de enfoque transdisciplinario. Por ello nos hemos propuesto salir de los muros de la Psicología como ciencia monolítica para plantear formas cotidianas y dialógicas de comprender los procesos humanos. En tal sentido hemos planteado una organización de los distintos temas que inician desde los aspectos conceptuales de la Psicología, siguiendo con los abordajes y aplicaciones teóricas al campo educativo para finalmente presentar las aportaciones críticas.

Así pues, el libro se ha organizado en tres capítulos:

El primer capítulo muestra los Fundamentos cognitivos y neurofisiológicos del aprendizaje, haciendo un repaso sobre el aporte de las neurociencias, la definición de los procesos cognitivos y finalmente sobre los mecanismos que limitan el desarrollo y el aprendizaje. El segundo capítulo enmarca las Teorías psicológicas fundamentales y su vinculación con los procesos educativos. Dentro de las diferentes escuelas y perspectivas existentes en Psicología, se presenta de una manera concisa y didáctica sus principios conceptuales y cómo cada una de éstas comprende el fenómeno del aprendizaje y la educación. El tercer capítulo, versa sobre algunas manifestaciones complejas de la Psicología presentando disertaciones en torno a temas que trascienden lo psicológico para presentar problemas que animan al debate transdisciplinario y a nuevas búsquedas con relación a esta área de conocimiento.

En fin, el libro *Psicología. Aportes a la educación y al aprendizaje*, abarca una diversidad de temas, tal y como es la psicología: diversa, compleja y transdisciplinaria; por tanto, me complace poner en manos de lector este texto colaborativo que ha sido fruto de un trabajo comprometido. Debo agradecer especialmente a la Profesora María Luz Salas por su labor dedicada y desinteresada en la diagramación, así como a nuestros estudiantes de la escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, por ser motivo y propósito de nuestra labor.

Espero que este material sea de agrado y provecho, no solo para los futuros educadores sino para estudiantes y público interesado en estos temas.

**María Gisela Escobar.** Compiladora

Mérida. 2020

# PRÓLOGO

El libro *Psicología: aportes a la educación y al aprendizaje* es una excelente compilación de muchos de los temas de la psicología del siglo XX vinculados al desarrollo de la educación en cuanto disciplina de investigación académica, bien sea esta una psicología de orientación humanística e histórica o una psicología de orientación experimental y empírica.

Un tema importante para entender la educación y el aprendizaje es la relación mente cerebro. Los nuevos enfoques interpretan los fenómenos mentales como propiedades emergentes dinámicas de la actividad cerebral. Interpretados como propiedades dinámicas holísticas de alto nivel, los fenómenos mentales se considera que controlan los componentes neurales. El modelo resultante es una “interacción emergente” mente cerebro en la que la consciencia se convierte en la componente funcional integral de la función cerebral; un fenómeno autónomo por derecho propio, al ejercer una influencia causal de máximo nivel en la dirección y control de la conducta. Así que, aunque los mecanismos neuronales soportan cualquier curso de la acción dado, la elección de la actividad la determinan, en gran parte, los sucesos mentales conscientes de los niveles superiores: los procesos psíquicos superiores, donde el pensamiento, los sentimientos y otros factores mentales, superan las fuerzas subsidiarias de la estructura neuronal. Por otro lado, debido a la plasticidad y flexibilidad del cerebro humano, el desarrollo de las potencialidades de aprendizaje, desde el inicio de la vida humana, permite la actualización permanente de los procesos psíquicos superiores. Cómo se pone de manifiesto en este libro, la psicología aplicada a la educación puede reflexionar sobre el tipo de mediaciones pedagógicas y terapéuticas necesarias para una educación inclusiva cuando hay dificultades en el aprendizaje. Puede reflexionar cómo enseñar a aprender, a pensar, sentir y crear; reflexionar, en fin, sobre el estilo de inteligencia y sociabilidad que es posible potenciar y cultivar mediante la educación.

Entre las teorías del aprendizaje humano el Conductismo ha tenido un lugar relevante. La meta teórica de la psicología conductista es el control y la predicción de la conducta por medio de la demostración de que la conducta es producto del condicionamiento. Se considera que las personas no solo responden al entorno, sino también que operan sobre el entorno para generar consecuencias, es decir, se comporta de una manera determinada a causa de las consecuencias que ha generado la conducta anterior. Con el tiempo, como se señala en este libro, el conductismo clásico, que Skinner radicalizó, fue reconstruido por Bandura introduciendo en el esquema inicial del aprendizaje humano, las capacidades cognitivas de simbolización, autorregulación y auto conocimiento, ausentes en el conductismo clásico. Esta reconstrucción

es una prueba de que no se puede predecir la conducta sin hacer referencia a los pensamientos, los sentimientos y las motivaciones porque estos procesos mentales, *si* determinan lo que hacemos.

En realidad, como se explica en este libro, lo que nos mueve a aprender y conocer es la curiosidad. Porque la búsqueda de conocimiento sin una perspectiva de beneficio o recompensa inmediata es una característica preponderante en los humanos. Explorar territorio desconocido no está exento de riesgos, pero este comportamiento no se puede explicar en las teorías que se basan en la reducción del impulso o en motivaciones solo de supervivencia o recompensa. La curiosidad *sí* explica la permanente construcción y reconstrucción de mundos posibles; saber qué, saber cómo, y el pensar que implica el uso efectivo de hechos individuales y generalizaciones.

Al respecto, la psicología cognitiva tiene una larga historia teórica y experimental en respuesta a la pregunta de cómo conocemos y las implicaciones que esto tiene en el aprendizaje humano. Entre ellas, la psicología de la Gestalt postula que hay fenómenos en los cuales lo que sucede a nivel global no depende de la naturaleza y combinación de las partes individuales, sino que, por el contrario, lo que ocurre en una parte del todo es determinado por leyes estructurales internas de ese todo. Los objetos que tienen ese carácter total (holístico, o cualidades complejas) tienden a poseer características que no pueden ser detectadas en sus partes aisladas (P.ej., la expresión del rostro). Para la Gestalt lo que se aprende es producto de las leyes de organización perceptual y los fenómenos solo pueden ser comprendidos por observación holística: la comprensión ocurre por discernimiento e *Insight*, (comprensión súbita). En los dos casos, la reestructuración del campo de la percepción permite que rasgos clave, antes inadvertidos, se “vean” en algunos tipos de solución de problemas. El punto débil de esta explicación es que deja de lado la perspectiva evolutiva del conocimiento por el énfasis en la resolución de problemas en el aquí-y-ahora. Este es un aspecto del conocimiento que lograron resolver la psicología de Jean Piaget y Lev Vygotsky.

Según lo expuesto en el libro, Jean Piaget crea la epistemología genética investigando cómo se construyen y evolucionan los conceptos en la mente humana. El conocimiento proporciona unas estructuras simbólicas autorreguladoras que se desarrollan por medio de procesos de asimilación y acomodación. El resultado es un desarrollo de la mente, en equilibrio *casi* estable a lo largo de la vida, que se mantiene *ascendiendo* es espiral: mediante tesis, antítesis y síntesis que interaccionan generando nuevo conocimiento. Esencialmente, este es un modelo dinámico y evolutivo de la mente en el que la exploración activa se considera como la base del aprendizaje, del conocimiento y del descubrimiento. En lo educacional Piaget insiste en la importancia del niño como agente de su propio aprendizaje, porque el aprendizaje es una función de la inteligencia que se actualiza a lo largo de la vida. Es decir, su teoría hace hincapié en que el conocimiento y la comprensión se derivan de la conducta activa respecto al entorno;

por consiguiente, las escuelas deben proporcionar a los niños oportunidades para descubrir y crear.

El modelo de Lev Vygotsky comparte con el de Piaget su enfoque constructivista en el sentido de considerar al sujeto que conoce y al objeto conocido como entidades *interdependientes*. Vygotsky supone que la construcción del conocimiento es producto del desarrollo cultural y postula que la conducta social del uso de herramientas y signos es esencial para todas las formas superiores de la mente y las acciones conscientes. Esto es, al investigar el lenguaje, sus reglas y los estadios de desarrollo, descubre, por un lado, la estructura semántica de las palabras en relación con el desarrollo del pensamiento; y por otro, explica el nacimiento del lenguaje interior como interiorización del diálogo social y apoyo en la autorregulación de la actividad práctica y cognitiva. Estas ideas y su nuevo concepto en la valoración del desarrollo mental, según el cual no se debe medir solo la edad mental actual de las personas, sino también, sus capacidades potenciales, lo que denominó “Zona de desarrollo próximo” (ZDP), han tenido una gran repercusión en la psicología cognitiva. Así, como se verá en el libro, Bruner desarrolla su modelo educativo de construcción cooperativa del conocimiento a partir del concepto de “andamiaje” inspirado en la ZDP. Por otro lado, su noción del aprendizaje por descubrimiento, que implica la comprensión de la estructura conceptual de la materia a conocer, está muy cercana a las investigaciones de la Gestalt. Por su parte, Ausubel formula una teoría de la enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo principal es partir de lo que el aprendiz ya sabe. Es decir, el material de enseñanza es potencialmente significativo si el aprendiz posee en su estructura de conocimiento ideas con las que puede relacionar el nuevo material. Esto implica tender puentes cognitivos entre los nuevos conceptos y alguna idea de carácter general ya presente en la mente de quien aprende.

Otro ámbito en el que la psicología ha sentado las bases teóricas para comprender la enseñanza-aprendizaje es el proceso de constitución de la personalidad (el Yo, el carácter, la subjetividad) que reúne los aspectos afectivos, cognitivos, expresivos y valorativos de una vida humana, esenciales para emprender una pedagogía.

Una de las teorías de mayor influencia en la psicología y en la cultura del siglo XX en occidente es el Psicoanálisis. Como se explica en el libro, Sigmund Freud formula que no hay actos sin causa, que todos los actos son explicables en virtud de motivos determinables. Para dar razón de ello Freud postula una instancia llamada inconsciente. A la hipótesis del inconsciente se suma la de impulsos, comparables con instintos, que constituyen la fuerza de los actos psíquicos. Las personas para amoldarse a la realidad reprimen los impulsos los cuales son desalojados del área de la consciencia y censurados; cuando la censura y la represión son insostenibles irrumpe la enfermedad. Normalmente, las personas encuentran la manera de transformar sus impulsos a través de sueños y mecanismos de defensa. Freud trató de sistematizar la dinámica psíquica con varias hipótesis complementarias tales como los tres

grandes sistemas constituyentes de la personalidad: el Ello, el Yo, y el Super-Yo. El Ello es el nombre que reciben los impulsos que aspiran a ser satisfechos. El Super-Yo, ejerce un control sobre el Yo a modo de normas morales. El Yo es el sistema de la persona que trata con el mundo y da cuenta de las actividades psíquicas subjetivas. De manera que la educación consiste en desarrollar el Yo para que actúe como agente del aprendizaje, de la racionalidad, de la actividad volitiva, a través de los intercambios con el mundo.

Otros pensadores de formación psicoanalítica desarrollaron una psicología social y analítica divergente con algunas hipótesis freudianas, es el caso de Erich Fromm. Su análisis crítico parte de considerar que en la historia de la humanización ocurre la tendencia a una menor determinación instintiva, es decir, los humanos con sus instintos no pueden conducir su vida. La otra tendencia evolutiva es la creciente capacidad del pensamiento, esto es, cada ser humano es consciente de sí mismo, de su propia existencia y como un ser particular tiene una conciencia. Sus instintos no le dicen como debe vivir, que decisiones debe tomar, pero su razón tampoco es suficiente para dirigir su vida, de ahí que el ser humano se halla ante un problema vital que intenta resolver con la construcción de una segunda naturaleza, a saber, el carácter, este es, una relativamente estable estructura de las pasiones y las metas; construir un mapa del mundo como él lo ve, basado en su situación cultural. La formación de ese carácter es ante todo un producto social, esto quiere decir que toda sociedad necesita la energía humana de forma específica para funcionar. Por ejemplo, entre las pasiones buenas, la libertad y el amor a la vida tienen un papel fundamental en los movimientos históricos y en la ejemplaridad necesaria para educar.

Por su parte, la psicología Humanista construye sus hipótesis sobre la subjetividad en dialogo filosófico con el Existencialismo. Según esta filosofía, el ser humano que piensa y vive existencialmente, puede crear la inteligibilidad que le permitirá comprenderse a sí mismo y a su situación con los demás en el mundo. Del pensar existencial surgen las ideas de la autenticidad, la libertad necesaria, la elección, el compromiso, el hacerse a si mismo, la anticipación de si mismo, el estar en el mundo, que no elude la muerte y la soledad. Entre los exponentes más destacados de la psicología Humanista, Carl Rogers y Abraham Maslow cultivan una ciencia que tiene fines terapéuticos y pedagógicos, basada en la idea de que los seres humanos están motivados por la autorrealización, por desarrollar un Yo autentico, en fin, por la búsqueda de un sentido en la vida. Así, es tarea de las personas, con apoyo del psicoterapeuta y del educador, desarrollar este sentido, para ello, la psicología Humanista profundiza los conceptos de libertad y autonomía de las personas en la situación de aprendizaje; alienta la capacidad de las personas para gestionar su vida y sus resultados académicos. Este enfoque se centra en el sujeto y considera que la actualización del que aprende, es decir, alcanzar el máximo de su potencial, es la misión primera de la educación.

En los años 70, aparecen nuevos enfoques en la reflexión sobre la experiencia subjetiva y su relación con la mente. Es el caso de la Psicología de la Experiencia Optima de M.

Csikszentmihalyi. A partir de los reportes fenomenológicos de personas que realizan tareas ordinarias de la vida cotidiana y tareas altamente creativas, se introduce en la psicología el concepto de Flujo o *fluir* de la consciencia, que se caracteriza por un estado de concentración, de fusión de la acción y la consciencia, de disolución del tiempo, de equilibrio entre habilidades y desafíos, entre otros. Estos estados los refieren las personas vinculados a una experiencia de bienestar. De manera que *Fluir* significa “estar atento a” “involucrado en” “estar bien y sentirse bien”. Se trata de una teoría con gran potencialidad pedagógica y terapéutica al destacar la importancia de cuidar de la calidad de las experiencias cotidianas, que exigen un alto grado de concentración y un compromiso emocional con lo que se hace y lo que se vive en cada momento. El resultado es, por un lado, el bienestar personal, que tiene la cualidad de ser cambiante, dinámico y delimitado en la vida, y por otro, el aprendizaje personal, que está presente a lo largo de la vida y se hace explícito a través de rasgos de la personalidad de modo más estable y consistente.

Es asombrosa la gama de conceptos que la psicología aporta, en poco más de un siglo, para comprender el binomio enseñanza aprendizaje desde enfoques científicos. Además, como se pone de manifiesto en este libro, hay temas transversales decisivos en la educación de la infancia y juventud que la psicología puede esclarecer, como es el caso de las determinaciones socioculturales del aprendizaje que se hacen patentes en la comunicación, en los valores y la apreciación estética. En las sociedades modernas, en gran parte a consecuencia de la digitalización, prevalece la comunicación sin reglas, sin rituales (como la cortesía tradicional en la cultura venezolana), sin diálogo y por tanto sin entendimiento. Ello trae como consecuencia que en la comunicación maestro alumno se privilegie el dato, la información sin el pensamiento. Otro aspecto crucial en la educación, que la psicología emprende teórica y experimentalmente es la investigación sobre los valores, las normas y las virtudes cívicas. Es decir, la ética, que es valiosa por sí misma y para lograr que las sociedades funcionen. Es lo que la tradición clásica ha llamado el *éthos*, el carácter de una sociedad, desde el que se hace frente a la vida. Las sociedades democráticas mueren cuando se erosionan las creencias y prácticas asumidas por el conjunto de la población; no se trata solo leyes y códigos de conducta que la comunidad asume y respeta, sino también valores como la justicia y el ejercicio de la libertad que es preciso cultivar día a día. Porque, en definitiva, la educación es un bien cultural relacionado con la búsqueda del conocimiento, la formación de la personalidad y el logro de una vida ejemplar y ejemplarizante.

Leonor Alonso.

Mayo 2020.

# **I FUNDAMENTOS COGNITIVOS Y NEUROPSICOLÓGICOS DEL APRENDIZAJE**

## **NATURALEZA DEL APRENDIZAJE**

Riceliana Moreno Santafé.

---

## **NEUROCIENCIAS Y SU CONTRIBUCIÓN A LA PSICOLOGÍA**

Alirio Pérez LoPresti.

---

## **PROCESOS PSÍQUICOS SUPERIORES Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE**

María Gisela Escobar, Riceliana Moreno y Marianela Reinoza.

---

## **PROBLEMAS Y ENFOQUES DE LA INTELIGENCIA.**

Alirio Pérez LoPresti y Maria Gisela Escobar.

---

## **CONSIDERACIONES SOBRE LOS MECANISMOS LIMITANTES DEL DESARROLLO Y SUS IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE**

María Luz Salas.

---



# NATURALEZA DEL APRENDIZAJE

---

Riceliana Moreno Santafé

La psicología como una ciencia plural con diversos objetos de estudio revela, -tal y como plantea Navarro (1989)-, una verdad inevitable "... la pluralidad trasciende al problema del objeto de estudio para incidir en otras cuestiones fundamentales como la definición misma de la psicología, su relevancia como ciencia, la adecuación de sus métodos y la validez de los conocimientos que proporciona" (p.10). En tal sentido, la psicología se ha avocado a aproximarse a fenómenos netamente humanos ofreciendo definiciones, descripciones, explicaciones, modos de manipulación y control de procesos tan amplios como la inteligencia, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, la consciencia, la motivación y el aprendizaje.

El aprendizaje, como todas las dimensiones psicológicas del individuo, es un proceso tan complejo que plantearse una visión única para explicarlo sería inadmisibles. Como muestra de ello están sus raíces filosóficas: el empirismo y el racionalismo, ambas válidas, aunque contrapuestas entre sí. Por un lado, la influencia empirista de John Locke, basada en el supuesto que la experiencia es lo importante, dado que todo lo que existe en la mente de un sujeto es el resultado de su interacción con el entorno. Por otro lado, el racionalismo de Descartes y Spinoza, quienes sostenían que la razón constituye el principal medio de conocimiento, a partir de verdades a priori de índole innato (Navarro, 1989).

A partir de estas concepciones, el aprendizaje ha sido objeto de estudio en diversas corrientes psicológicas con perspectivas disímiles, pero todas con sustento tanto epistemológico como metodológico que aportan modelos explicativos, si bien diferentes, con una premisa común: el aprendizaje es un proceso que genera un cambio en el individuo, y por ende tiene dos momentos claves: un antes y un después.

Las corrientes psicológicas que han asumido directamente el estudio del aprendizaje como proceso dinámico y psíquico son la conductista, la cognoscitiva y la gestáltica, por ser las que de manera precisa han generado paradigmas o modelos que explican el qué y el cómo del aprendizaje.

## **Corriente Conductista**

Si nos ubicamos desde la visión conductista, podemos partir de dos definiciones que recogen los principios básicos Watsonianos y Skinnerianos, la primera planteada por Kimble en el año 1969, (citado por Navarro, 1990) quien explica que "el aprendizaje es un cambio relativamente

permanente en la potencialidad de la conducta que ocurre como resultado de la práctica reforzada.” (p.4). Y la segunda que hicieron Hilgard y Bower en el año 1989, donde agregan a la definición anterior, que el aprendizaje debe ser considerado como una conducta adquirida y no innata, estableciendo diferencias entre lo obtenido tras la práctica y lo desarrollado a partir de los determinantes internos madurativos o los cambios temporales del sujeto, como sería el caso del cambio conductual por fatiga o consumo de sustancias.

A partir de las definiciones planteadas se puede deducir que, según la perspectiva conductista, lo que se aprende son comportamientos, conductas, expresadas en conexiones entre estímulos – respuestas. Es decir, formación y/o transformación de vínculos asociativos o repertorios conductuales existentes o potenciales en el organismo.

### **Corriente Cognoscitiva**

La propuesta cognoscitiva propone desde su tradición racionalista el estudio de las cogniciones y los procesos complejos; por tanto, el aprendizaje desde esta óptica es concebido como el cambio que se da al momento de adquirir o modificar las estructuras cognoscitivas del sujeto. Tales estructuras según Ausubel (1986) son significados, representaciones simbólicas de los objetos y conocimientos que posee un individuo acerca del ambiente, conceptos, categorizaciones, principios y generalizaciones.

En esta línea, el aprendizaje puede ser comprendido también como la transformación de conocimientos, ideas y formas de razonamiento por medio del proceso de asimilación y acomodación en cada período evolutivo del individuo, según Piaget, y por la interacción con el ambiente, según Vygostky. En conclusión, para los psicólogos cognoscitivos, el aprendizaje constituye un conjunto de procesos que transforman las entradas sensoriales, las codifican, almacenan y recuperan para transformar y/o ampliar los esquemas mentales.

### **Corriente Gestáltica**

Otra perspectiva válida sobre el aprendizaje es la propuesta por los psicólogos de la corriente gestáltica, quienes plantean según Navarro (1989), un enfoque holístico molar de la experiencia, considerada ésta como una totalidad que se percibe de acuerdo con los principios de unidad organizada y significativa. Partiendo entonces de los principios de la percepción, los gestaltistas consideran el aprendizaje como un proceso de descubrimiento o *insight* (darse cuenta), donde el sujeto reorganiza la situación y cambia la percepción inicial que tenía de ella, para generar soluciones acertadas a los problemas a partir de la reorganización del campo perceptual.

Sobre la base de los tres enfoques psicológicos anteriormente señalados, se podría concluir que lo que se adquiere con el aprendizaje son: conductas, hábitos (traducidos como conexiones entre estímulos – respuestas), conocimientos o estructuras cognoscitivas y modos de reestructuración del campo perceptual.

Adicionalmente desde un enfoque contemporáneo sistémico, Del Grosso (2008), considera que como seres biológicos, sociales, psicológicos y espirituales el ser humano reúne infinitas posibilidades de Ser, las cuales se van transformando constantemente, de manera interconectada. De allí que se plantee que el aprendizaje es un cambio de estado relativamente permanente producto de la actividad consciente o inconsciente; es decir, un cambio de disposición o capacidad que ocurre en la interacción simultánea con otros procesos como la atención, la cognición y la afectividad, íntimamente vinculados con eventos de la realidad física, social, cultural y por supuesto los aspectos relacionados con la psique del ser humano.

Por tanto, no es concebible un aprendizaje de forma aislada, ya que se trata de un proceso que funciona como un sistema donde todas las piezas son fundamentales; en otras palabras, para que se procure un aprendizaje de manera favorable es necesario que exista un organismo en pleno funcionamiento fisiológicamente hablando, todos los procesos psíquicos trabajando conjuntamente y finalmente, las condiciones socio ambientales garantizadas.

Es pertinente plantearse que el hecho de vivir lleva consigo el aprendizaje de manera integral, pues en todo momento está presente cualquiera de los procesos señalados y así mismo, sufrimos transformaciones de manera tangible o no. Aunado a eso, es inevitable pensar que la relación del individuo y la unidad espacio/ tiempo con todo lo que ésta constituye (normas, cultura, ideologías, estructuras físicas y sociales, llámense familia, grupos, asociaciones, religión, escuela) influyen de manera directa o indirecta en las acciones que ejecutamos y por ende en los cambios de estado.

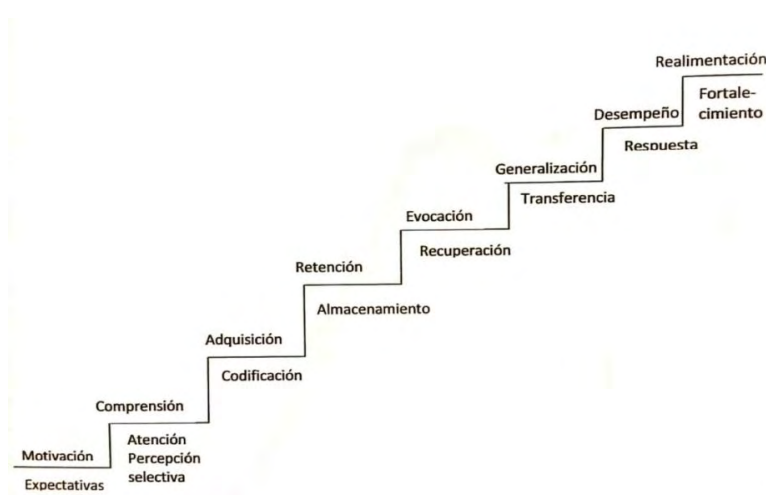
En este orden de ideas, Del Grosso plantea algunos aportes para el proceso de aprendizaje en el área educativa, entre ellos: garantizar ambientes de enseñanza/ aprendizaje armónicos, donde el estudiante se sienta a gusto aprendiendo y se sienta identificado con su propia experiencia de aprendizaje; establecer estrategias y objetivos de enseñanza claros y organizados, para que quien aprende logre establecer conexiones significativas, con sentido; procurar involucrar a comunidad y a la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje, para que todo proceso de cambio trascienda los espacios de la escuela, generando cambios colectivos, pertinencia ajustada a la realidad de quienes aprenden y garantizando la consolidación de las transformaciones. Finalmente, concebir el proceso de manera bilateral, donde se genere consciencia de aprendizaje no sólo en el educando sino también en el que educa.

## Proceso del Aprendizaje

Ahora bien, con respecto al modo implícito en el proceso de aprendizaje, es decir, al cómo se produce, vale la pena resaltar el modelo jerárquico propuesto por Gagné (1970), que pretende integrar los enfoques teóricos anteriormente presentados, a saber: el organismo en estado de conciencia atiende a los estímulos externos de acuerdo a su interés y expectativa, recibe entonces la información del ambiente a modo de estímulos seleccionados y filtrados por él, para codificarlos y transformarlos en estructuras cognitivas, que son almacenadas y luego recuperadas al momento de elaborar respuestas o conductas observables, que se ajusten a la demanda o solicitud ambiental.

A modo ilustrativo, se pueden presentar las etapas del modelo de Gagné de la siguiente manera.

Figura 1: Etapas según el modelo propuesto por Gagné



Fuente: Gagné, Robert. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Proceso de Ejecución de Aprendizaje.

En definitiva, para comprender la naturaleza del aprendizaje es preciso considerarlo como un proceso multidimensional donde están involucradas una serie de condicionantes que deben atenderse, sobre todo en el campo educativo, si se aspira a generar procesos favorables de enseñanza - aprendizaje.

Entre las condiciones mínimas se encuentran, un Sistema Nervioso Central en plenas facultades y toda una red de órganos sensoriales prestos a la recepción de la información; un ambiente físico provisto de estímulos organizados, por medio de planificaciones y estrategias claras; un ambiente emocional estimulante cargado de optimismo, vocación, valoración; un

ambiente social donde se promueva la experiencia consciente a través de la participación, experimentación, responsabilidad y por último, un ambiente intrapsíquico dispuesto, colmado de intereses, necesidades, afectividad y autoconocimiento.

### **Bibliografía**

Ausubel, David (1986). *Psicología Educativa*. México: Trillas.

Del Grosso, José (2008). *Más allá de la Mente y la Conducta*. Mérida: Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones.

Gagné, Robert. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.

Hilgard, E. y Bower, G. (1989). *Teorías del aprendizaje*. México Trillas.

Navarro, Armando (1989). *La Psicología y sus múltiples objetos de estudio*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Navarro, Armando (1990). *Aprendizaje*. Libro guía. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

## **NEUROCIENCIAS. APORTES A LA PSICOLOGÍA**

---

Alirio Pérez Lo Presti

La neurona es la unidad básica del Sistema Nervioso Central, tanto desde el punto de vista neurológico como neurofisiológico. Santiago Ramón y Cajal fue quien aportó este concepto, entre otras cosas. Si bien desde el punto de vista de la diferenciación celular la neurona cuenta con características muy particulares como son la excitabilidad y la conductibilidad, estas células poseen otra peculiaridad: la neurosecreción (Salín, 1997. p.3). Desde el punto de vista estructural, a una célula nerviosa se le puede estudiar cuatro regiones: cuerpo celular (pericarion), dendritas, axones y la terminación presináptica del botón terminal.

El concepto de comunicación humoral en el sistema nervioso central o neurotransmisión se originó a comienzos del siglo XX. Otto Loewi demostró la existencia de una sustancia química en un estudio experimental en el cual se conservaba la inervación de un corazón de rana (permanecía conectado al nervio vago del sistema parasimpático) y, en el mismo recipiente, pero separado del primero por una membrana semipermeable, se colocó otro corazón sin la conexión nerviosa. Cuando se estimulaba eléctricamente el nervio del primer corazón se observaba un descenso en la frecuencia de las contracciones no sólo en éste, sino también en el corazón aislado. En la actualidad se sabe que la sustancia que cruzaba la membrana semipermeable y reducía la frecuencia de latido era la acetilcolina, uno de los primeros neurotransmisores que se conocieron.

La palabra sinapsis fue propuesta por Sherrington, quien también creía en una comunicación química entre las neuronas. J.C. Eccles, uno de sus estudiantes, pensaba que la función de la sinapsis podría explicarse mejor en términos de electricidad (Salín, 1997. p.17).

### **Concepto de Neurotransmisor**

La membrana de las neuronas, como la de otras células, está constituida por una doble capa de fosfolípidos, glucolípidos y colesterol, en la que se insertan proteínas integrales de la membrana que comunican el exterior con el interior de la célula, y proteínas asociadas a la membrana, las cuales establecen uniones con proteínas de citoesqueleto. La unión del neurotransmisor a su receptor específico comporta una modificación de la configuración de este último, que facilita, frecuentemente, la entrada de sodio al interior de la célula. Los receptores de neurotransmisores son, por tanto, canales iónicos activados por neurotransmisores. La propagación del impulso nervioso se produce mediante la activación de canales iónicos

dependientes de voltaje. El proceso implica una propagación del estímulo nervioso a lo largo de la célula. (Zarranz y cols. 2000. pp. 41-42).

Una sustancia se considera neurotransmisor con base en los criterios que siguen:

- Debe encontrarse dentro del sistema nervioso central.
- La administración de la sustancia debe producir la misma respuesta que el estímulo de las terminaciones nerviosas, de donde se supone se libera dicha sustancia.
- La administración de antagonistas al supuesto neurotransmisor debe bloquear el efecto que se observa cuando se estimula la terminación nerviosa que libera el neurotransmisor en cuestión.
- El neurotransmisor en estudio debe tener una vía de síntesis bien definida.
- La sustancia propuesta como neurotransmisor debe tener un mecanismo de almacenamiento en la membrana plasmática.
- La sustancia propuesta como neurotransmisor debe presentar un mecanismo de liberación en la membrana presináptica.
- La sustancia debe tener sitios específicos de reconocimiento, sea en la membrana presináptica o en la postsináptica.
- La sustancia propuesta debe contar con mecanismos catabólicos.

Aunque no se llenen siempre todos los criterios, los mismos sirven como programa de investigación cuando se propone a una sustancia como neurotransmisor.

Cerca del 80% de todas las neuronas se encuentran en el encéfalo, en particular en la corteza cerebral (la capa más exterior) (Gross, 2004). “Encéfalo” significa “dentro de la cabeza”. Durante las primeras cinco semanas de vida fetal, el tubo neural cambia su forma para producir cinco extensiones bulbosas que en general se aceptan como las divisiones básicas del encéfalo. Estas son:

- Mielencéfalo (bulbo raquídeo).
- Metencéfalo (protuberancia anular y cerebelo)
- Mesencéfalo (tectum y tectum).
- Diencefalo (tálamo e hipotálamo) y
- Telencefalo (hemisferios cerebrales o cerebro, ganglios basales y sistema límbico).

Cada una de estas áreas cumple funciones importantes para la vida y están interconectadas entre sí. Haremos especial mención a los hemisferios cerebrales en el siguiente apartado.

## **Hemisferios cerebrales o cerebro**

Los hemisferios cerebrales son dos grandes estructuras en la parte más alta del encéfalo que encierran (y, por tanto, ocultan a la vista) a la mayoría de las otras estructuras cerebrales.

La capa superior del cerebro (de aproximadamente un centímetro en su parte más profunda) es la corteza cerebral, está muy arrugada (doblada), lo cual es necesario, ya que su área de superficie es de 23,25 cm<sup>2</sup> dentro de un espacio relativamente pequeño dentro del cráneo. La

corteza tiene un color gris rosáceo (de allí “materia gris”), constituida por cuerpos celulares; pero debajo de ella, el cerebro se constituye de una materia blanca mucho más espesa, que consiste en axones mielinizados (Gross, 2004. pp. 65-66).

Gran parte de la discusión acerca de la lateralización se ha enfocado en el lenguaje. A partir de estudios de víctimas de embolia en particular, se ha llegado al acuerdo general de que para la mayoría de las personas diestras, el hemisferio izquierdo es el dominante en cuanto al habla (y la capacidad lingüística en general). Múltiples experimentos realmente espectaculares, llevaron a muchos investigadores a concluir que cada uno de los hemisferios cerebrales separados tiene sus propias sensaciones, percepciones, pensamientos y recuerdos particulares:

[...] el hemisferio mudo, menor, se especializa en la percepción Gestalt y principalmente realiza síntesis cuando maneja la entrada de información. En contraste, el hemisferio hablante, mayor, parece operar de una manera más lógica, analítica [...]. (Gross, 2004. p.75).

Dada la relevancia educativa que tiene el tema de la dominancia cerebral, vamos a ampliar un poco este aspecto. Un examen anatómico de los dos hemisferios cerebrales muestra que las circunvoluciones y las cisuras corticales son casi idénticas. Más aún, vías nerviosas que se proyectan hacia la corteza lo hacen ampliamente en forma contralateral y también hacia áreas corticales idénticas. Además, las comisuras cerebrales, especialmente el cuerpo calloso y la comisura blanca anterior, proporcionan una vía para que la información recibida en un hemisferio sea transferida al otro. Sin embargo, sabemos que cierta actividad nerviosa es llevada a cabo predominantemente por uno de los dos hemisferios cerebrales. La destreza, percepción del lenguaje y lenguaje son áreas funcionales de la conducta que en muchos individuos están controladas por el hemisferio dominante. Por el contrario, la percepción espacial, el reconocimiento de rostros y la música son interpretados por el hemisferio no dominante.

Más del 90% de la población adulta es diestra y por ende el hemisferio izquierdo es dominante. Aproximadamente un 96% de la población adulta tiene un hemisferio izquierdo dominante para el lenguaje. (Snell, 1997. p.280).

Sin embargo, a pesar de que los hemisferios cerebrales tienen funciones específicas, debemos ser cautelosos al conceptuarlos como si fueran dos cerebros distintos. En realidad son un solo cerebro que atomiza sus funciones, aunque necesariamente actúa como un todo. De lo contrario, no existiría la armonía ni el equilibrio necesario para garantizar su óptimo funcionamiento.

No podemos dejar fuera de este texto uno de los aspectos que sin dudas ha marcado la pauta en torno a la nueva manera de asumir cómo funciona el sistema nervioso central e incluso el



replanteamiento de lo que significa el término personalidad, el cual está vinculado con el boom que ha significado la aparición y uso masivo de los psicofármacos. Para un adecuado tratamiento, no sólo es necesario conocer sobre neurofisiología y sobre psicofármacos, sino que es preciso saber su contraparte, es decir, las entidades nosológicas sobre las cuales ejercen su efecto; o sea, las enfermedades mentales. Ese es el arte del buen clínico. Si no se articula convenientemente una parte con la otra, los resultados no sólo son negativos, sino que pueden ser catastróficos.

Si bien es cierto que se han utilizado innecesariamente los psicofármacos, como sucede con cualquier otra terapia, no hay que olvidar que son la mejor alternativa para el tratamiento de muchos trastornos mentales, y el paciente tiene el derecho al mejor de los tratamientos. Los fármacos se justifican si mejoran la calidad de vida del paciente, lo que no significa necesariamente que se eliminará por completo la patología (Uriarte, 1997. p.19).

Es necesario resaltar que una importante cantidad de trabajos científicos relacionados con los distintos psicofármacos, son financiados por la industria farmacéutica, restándole credibilidad a un sinnúmero de estudios que aparecen cada día en revistas especializadas, dado el evidente sesgo que tergiversa la información que se presenta.

Siempre que aparece un fármaco en el mercado, se afirma que tiene propiedades terapéuticas muy superiores y menores efectos colaterales a los ya conocidos; pero la experiencia nos hace cautos respecto a estos nuevos medicamentos. Es posible que tengan efectivamente esas cualidades, pero en la mayoría de los casos no sucede así; por ello vale la pena mantener una buena distancia crítica. La variabilidad de la respuesta individual se da por las diferencias en la absorción, distribución tisular, metabolismo y la excreción; además, se debe tener en cuenta que la mayoría de los psicofármacos provocan fenómenos poco entendidos, y que el efecto terapéutico no siempre puede correlacionarse con los niveles plasmáticos; de tal forma que resulta más fidedigna la respuesta farmacodinámica que otros parámetros. Sin duda alguna, la respuesta clínica es la mejor valoración del efecto terapéutico; sin embargo, la mera exploración clínica no permite asegurar todas las modificaciones que el medicamento produce. Por ello, en ocasiones, se requiere una batería de pruebas psicométricas con el fin de justipreciar los efectos terapéuticos y minimizar los colaterales (Uriarte, 1997).

Es curioso cómo durante algún momento se trató de crear una matriz de opinión médica llamada Medicina basada en la evidencia. Sin ningún tipo de basamento epistemológico o filosófico, esta supuesta manera de asumir el conocimiento no sólo es insulsa sino francamente cuestionable. Esta inclinación teórica ha respondido a pie juntillas los intereses de las transnacionales de los psicofármacos y la fulana evidencia, pareciera ser “evidencia de los laboratorios”. Los clínicos hemos experimentado cómo a la larga, los trabajos realizados por

grupos de investigadores independientes, si bien no tienen la difusión de los trabajos realizados por profesionales pagados por la industria farmacéutica, con el tiempo terminan por adueñarse del interés de un colectivo que debe, por razones éticas, ser cuestionador permanente de los potenciales alcances de los distintos fármacos existentes en el mercado.

Seguimos viendo cómo son retirados de las farmacias, productos que fueron aprobados inicialmente por instituciones como la FDA (Food and Drug Administration) norteamericana. Al inicio se garantiza su inocuidad sobre las personas, y después ha ocurrido que los resultados en la práctica no se correlacionan con lo que se preconizaba, pues son nocivos para los seres humanos. De igual forma, los efectos colaterales inicialmente negados o minimizados, progresivamente hacen su aparición.

Hemos podido reportar el carácter adictivo de ciertos medicamentos, que inicialmente la industria farmacéutica hacía énfasis en que esta situación no era probable (Pérez-Lo-Presti y cols., 2009), pero por otra parte también nos hemos gratificado ante respuestas farmacológicas espectaculares que han hecho que personas con enfermedades mentales limitantes, causantes de sufrimiento y deterioro, hayan podido recuperarse psíquicamente, permitiendo la mejoría de la calidad de vida de los beneficiados y su consiguiente reinserción social (Pérez-Lo-Presti y cols. 2006; Pérez-Lo-Presti y cols. 2007).

Es necesario reconocer que el surgimiento de la psicofarmacología es una de las grandes revoluciones acontecidas en el campo de la psiquiatría. Cuando en la década de los 50 del siglo XX se utiliza la molécula de clorpromazina para tratar a las personas con esquizofrenia, el cambio fue sencillamente asombroso. Los tratamientos farmacológicos usados de manera adecuada renuevan y salvan vidas; mejoran el comportamiento de pacientes con patologías como la esquizofrenia, por ejemplo, suprimiendo los síntomas, pudiendo regresar a sus niveles de interacción habitual, así como con sus familias, desde la década de los años 50. (American Psychiatric Association, 2002. p.356). (Arana, Rosenbaum.2000. p.6). (Stahl. 2012. p.257).

No sólo se modifica la conducta de las personas con la utilización de los psicofármacos, sino que incluso cambia hasta la propia personalidad del individuo. De ese tamaño es la magnitud de los alcances de la psicofarmacología.

Gracias a los psicofármacos, 80% de quienes estaban confinados a manicomios, pudieron salir a las calles y llevar una vida que les permita concretar los dos logros más relevantes del ser humano:

- La posibilidad de amar y ser amado.
- La posibilidad de trabajar y ser “útil” a la sociedad.

## Bibliografía

- American Psychiatric Association (2002). *Practice Guidelines for the Treatment of Psychiatric Disorders*. Washington, D.C.
- Arana, George; Rosenbaum, Jerrold (2000). *Handbook of Psychiatric Drug Therapy*. Philadelphia: Lipincott Williams & Wilkins.
- Gross, Richard (2004). *Psicología. La ciencia de la mente y la conducta*. México: Manual Moderno
- Pérez-Lo-Presti, Alirio; Pérez-Lo-Presti, Annabelle; Pérez-Lo-Presti, Saberio; Dávila Federico, José (2006): Uso de aripiprazol en adolescente con esquizofrenia refractaria. A propósito de un caso. *Archivos Venezolanos de Psiquiatría y Neurología*. Vol. 52/Nº 106.
- Pérez-Lo-Presti, Alirio; Pérez-Lo-Presti, Annabelle; Pérez-Lo-Presti, Saberio; Dávila Federico, José; Piñero, Javier (2006) Quetiapina en adulto mayor con celotipia. A propósito de un caso. *Archivos Venezolanos de Psiquiatría y Neurología*. Vol. 52/Nº 107.
- Pérez-Lo-Presti, Alirio; Pérez-Lo-Presti, Annabelle; Pérez-Lo-Presti, Saberio; Dávila Federico, José (2007) Risperidona en paciente femenina con trastorno delirante tipo somático de tres décadas de evolución. A propósito de un caso. *Archivos Venezolanos de Psiquiatría y Neurología*. Vol. 53/Nº 108.
- Pérez-Lo-Presti, Alirio; Piñero, Javier; Pérez-Lo-Presti, Annabelle; Pérez-Lo-Presti, Saberio (2009) Abuso de zolpidem con fines ansiolíticos. Seguimiento durante ocho años. A propósito de un caso. *Archivos Venezolanos de Psiquiatría y Neurología*. Vol. 55/Nº 113.
- Salín Pascual, Rafael (1997). *Bases Bioquímicas y Farmacológicas de la Neuropsiquiatría*. Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
- Stahl, Stephen (2012). *Stahl's Essential Psychopharmacology*. Cambridge: University Press.
- Zarranz Imirizaldu, JJ; Bermejo P., F; Crespo Santiago, D; Ferrer Abizanda, I; García García, A. (2000). *Membrana Neuronal y Patología Cerebral*. Barcelona: Ferrer Internacional.
- Snell, Richard (1997). *Neuroanatomía clínica*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Uriarte, Víctor (1997) *Psicofarmacología*. México: Trillas

## **PROCESOS PSIQUICOS SUPERIORES Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE**

---

María Gisela Escobar, Riceliana Moreno y Marianela Reinoza.

Cotidianamente el aprendizaje se comprende como una actividad que se equipara a estudiar o adquirir nuevos conocimientos sobre algo. Para la Psicología, el aprendizaje se define como el cúmulo de experiencias y/o cambios relativamente permanentes en la conducta con respecto a una actividad inicial. Esta definición abarca el aprendizaje académico, pero existen numerosas formas de conductas y habilidades aprendidas que no sólo se producen en la vida escolar sino en todas las interacciones de la vida diaria.

Ciertamente, para aprender debe existir una disposición o interés hacia algo. Ya sea aprender a montar bicicleta, aprender un idioma, aprender logaritmos o a cocinar, todas son actividades que implican un conjunto de componentes de orden cognoscitivo que propician la adquisición de nuevas destrezas. Existen aprendizajes más elementales o básicos, en los cuales las nuevas conductas se adquieren por ensayo y error, por reforzamiento o por condicionamiento. En este caso encontramos que se trata de la adquisición de patrones muy específicos de conducta y son procesos que pueden producirse tanto en animales como en humanos.

Pero existen aprendizajes de orden superior, más elaborados, en los cuales intervienen actividades abstractas o formales que son exclusivamente humanas y que implican el uso del lenguaje (verbal, numérico, musical, entre otros), el símbolo, el significado social y la formación de conceptos. Este tipo de aprendizajes como se ha señalado no sólo implica una correspondencia con las condiciones del ambiente sino la mediación de procesos cognoscitivos.

En tal sentido, se definen los procesos cognoscitivos como todas las funciones mentales de orden superior que intervienen en nuestras actividades conscientes, estos son: sensopercepción, memoria, pensamiento, lenguaje, inteligencia, emociones, motivación y por supuesto el aprendizaje. Dichas funciones mentales actúan de manera integral y no aislada; es decir que todos estos procesos se combinan entre sí para generar el pensamiento consciente.

Usualmente los manuales de Psicología describen cada uno de estos procesos individualmente con fines didácticos y con la idea de detallarlos y profundizar en su comprensión. En este texto se abordarán de esa manera con la finalidad de conocer cómo cada uno de ellos se relaciona con el proceso de aprendizaje para finalmente proponer una comprensión integral de los mismos.

## Sensación

Sensación y percepción son dos procesos que actúan simultáneamente, por ello, es difícil discernir cuando termina la sensación y cuando comienza la percepción, siendo lo más adecuado referirse al proceso de sensopercepción. Hablar de sensación indudablemente es hacer referencia a los receptores, a todos los órganos de los sentidos que son activados por estímulos, es decir, por acciones provenientes del exterior (por ejemplo: luz, sonido, frío, entre otros) o del interior de nuestro cuerpo (hambre, cansancio, miedo, sed) los cuales producen una excitación. La excitación está caracterizada por un cambio que produce el receptor el cual desaparece inmediatamente después que el estímulo cesa; como por ejemplo las vibraciones en el tímpano del oído cuando termina el sonido o la dilatación o contracción de la pupila cuando se enciende o apaga la luz. En consecuencia, se produce una sensación cuando un estímulo excita un órgano sensorial y éste transmite la información hacia los centros cerebrales en los cuales queda registrada.

Para Miller (2008), las sensaciones son datos básicos despojados de toda interpretación, en otras palabras, es el “sentir” el sonido, la luz, el dolor, el hambre, la sed o el miedo. Las sensaciones son simples, elementales y directas. Pero en la realidad cotidiana las sensaciones son numerosas y se combinan de tal manera que el individuo hace interpretaciones de las sensibilidades y acontecimientos que le rodean; es allí cuando las sensaciones se integran como percepciones. Por ejemplo, cuando se siente un olor penetrante seguramente se manifiesta agrado o desagrado y posiblemente lo asociamos a una situación determinada. Incluso podemos atribuir características, o asociarlo a un recuerdo (experiencias previas) y producir conclusiones mucho más elaboradas a partir de dicha sensación.

La energía que alcanza el receptor sensorial debe ser lo suficientemente intensa para tener un efecto perceptible; es decir, para dar cuenta que se está recibiendo dicha sensación. A la intensidad mínima que se requiere para producir una sensación se le denomina umbral absoluto: ¿Qué tan fuerte debe ser un sonido para que una persona lo escuche?, ¿Qué tan intenso debe ser un olor a café para sentirlo?; en condiciones normales, los umbrales absolutos varían dependiendo del nivel y naturaleza de la estimulación. Por debajo de este umbral hay aún cierto tipo de estímulos que pueden ser captados, aunque no de forma consciente pero también pueden afectar de un modo u otro al comportamiento; a esto se le llama percepción subliminal.

El umbral diferencial se refiere a la capacidad discriminativa de nuestros sentidos. Es decir, describe cuál es la intensidad mínima en la que debe aumentar un estímulo para que se note su incremento; por ejemplo, si se tiene en la mano un objeto que pesa cien gramos, ¿En qué cantidad debe aumentar dicho estímulo para que se pueda discriminar un aumento en la sensación de peso? Se observa que para cada modalidad sensorial, el umbral diferencial es

distinto, siendo el sentido visual el más sutil en la captación del incremento y el olfato el menos agudo.

## **Percepción**

Una vez que las sensaciones traspasan estos umbrales se inicia el proceso de percepción. Las percepciones son procesos mediante los cuales las piezas de las sensaciones se clasifican, identifican y organizan en patrones significativos, esto es, en totalidades de conciencia que permiten comprender y dar un significado integral a lo que el individuo recibe a través de los órganos de los sentidos. Toda percepción es por tanto un proceso de codificación e interpretación. Como ya se ha dicho, la sensación y la percepción son procesos indisolubles.

La percepción permite en el individuo experiencias únicas y particulares acerca de un acontecimiento que se genera a partir de esa excitación simple del sentido (vista, oído, olfato, gusto, tacto) y la integración con sus significados.

Ya se ha introducido en la definición anterior el papel de las experiencias previas. Se presenta a continuación un ejemplo que permitirá comprender cómo la sensopercepción se involucra con el aprendizaje. Cuando se escucha por primera vez hablar un idioma extranjero las sensaciones auditivas se excitan y se percibe un rápido flujo de sonidos que se interpretan como de una voz humana. En principio es todo lo que logramos comprender.

Luego, cuando se inicia el aprendizaje del idioma la confusión de sensaciones auditivas ya no es tal y es posible clasificar sílabas, palabras, frases; así se logra un nuevo nivel de percepción que permite organizar el flujo de sonidos para darle un sentido. Pero todavía hay un tercer nivel que surge cuando se aprende y domina el idioma: se trata del nivel de significado en el cual ya no solo se aprende a percibir los sonidos, sino que se aprende a entender lo que significan, lo cual permite entablar fluidamente conversaciones y pensar en el idioma sin necesidad de traducirlo palabra por palabra.

Ahora bien, ¿Son estos tres niveles de la sensopercepción modos distintos de funcionamiento? ¿Son las percepciones y los conceptos siempre resultados del aprendizaje? Las respuestas son complejas.

Se asume que las sensopercepciones tienen componentes innatos y adquiridos. En los niños recién nacidos y de pocos meses de vida se han identificado conductas perceptivas que parecen indicar la existencia de ciertas condiciones filogenéticas en este proceso. Ahora bien, para los fines educativos, interesan las relaciones de la sensopercepción con el aprendizaje más que su aporte genético. Por un lado, y de acuerdo al ejemplo anterior, las experiencias previas condicionan la naturaleza de las percepciones. En el caso del aprendizaje del idioma, la práctica

cada vez más especializada permite un desarrollo de las percepciones en niveles sucesivos de complejidad. La experiencia previa es análoga al aprendizaje, es decir que al existir aprendizajes sucesivos en la lengua foránea se propician niveles perceptivos también más complejos.

Por tanto, es necesaria la experiencia previa de los sentidos e incluso de situaciones determinadas para poder organizar un conjunto de percepciones de la manera que se definen.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, la sensopercepción es fundamental para la incorporación de nuevos contenidos y su vinculación con otros aprendizajes. De tal manera que en la actividad docente se hace necesario contar con recursos didácticos adecuados que puedan acceder a los umbrales de los estudiantes y de este modo iniciar el proceso de integración cognitiva.

Una metáfora que permite comprender cómo la sensopercepción se relaciona al aprendizaje es imaginarla como la puerta de acceso al conocimiento sobre algo: si la puerta es pequeña y estrecha, el acceso es incómodo e incluso se dificulta pero si la puerta es amplia y atractiva seguramente el acceso se facilita y motiva a la necesidad de atravesarla. Así puede considerarse que es la percepción para el aprendizaje.

## **Memoria**

En la actualidad la tendencia en Psicología propone definir la memoria, en lugar de un proceso único, como una serie de pasos en los cuales se procesa la información para su recuperación o por el contrario, para su eliminación (mejor conocida como olvido). Esta manera de conceptualizar la memoria ha permitido superar la anterior suposición de que la memoria es simplemente un almacén donde se acumulan los recuerdos; por el contrario, hoy por hoy se considera la memoria como un proceso activo y complejo donde intervienen una serie de factores tanto cognitivos, como neurofisiológicos, emocionales e incluso culturales.

Para explicar el modelo de la memoria como procesamiento de información se requiere la identificación de tres grandes actividades: el registro sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

El proceso de memoria se inicia con el registro sensorial, que asimila la infinita información que los sentidos reciben del medio exterior. Los registros sensoriales son como salas de espera donde la información entra y aguarda por breves segundos para su procesamiento posterior; así la información significativa que es atendida permitirá su transferencia a la memoria a corto plazo.

La memoria a corto plazo también llamada memoria de trabajo es capaz de retener unos pocos elementos, tanto en tiempo como en contenido; en ella la información es codificada y organizada, lo cual permitirá que se mantenga presente por un corto período (minutos o a lo sumo días) para ser utilizada. La actividad retenida en la memoria a corto plazo deberá ser repasada y procesada para continuar hacia la memoria a largo plazo; en caso contrario la información se desechará.

Pongamos un ejemplo sencillo: un número telefónico que intentamos retener en la memoria requiere de un continuo ensayo en la memoria a corto plazo; en el momento que no se repasa el número porque ya no es necesario, la información es desechada y no será posible recuperarla cognitivamente.

Pero si la información es ensayada y repasada repetidamente, se incorpora a una memoria de larga duración, o memoria a largo plazo, la cual almacena información en un tiempo más amplio, desde días hasta décadas. En la memoria a largo plazo se asienta la información que está lista para ser recuperada en cualquier momento y de la que debemos disponer para realizar operaciones cognitivas complejas, como es el caso de los aprendizajes.

La tabla de multiplicar, el movimiento de las piezas del ajedrez, las reglas de un deporte o la letra de una canción se iniciaron con un ensayo repetido de cierta información que debió ser codificada y almacenada en la memoria a largo plazo.

Los grupos macros señalados anteriormente explican el ordenamiento o la secuencia del procesamiento cognitivo de la memoria, pero además se ha identificado que la información almacenada en la memoria a largo plazo puede ser de diversos tipos de acuerdo al uso y funcionamiento; aunque cabe destacar que el sistema de clasificación de los tipos de memoria a largo plazo genera controversias y desacuerdos (Morris y Maisto, 2005).

No obstante, podemos citar los siguientes tipos de memoria: la memoria declarativa o explícita, la cual almacena datos de conceptos, fechas, hechos y nombres; la memoria episódica, que recopila lo ocurrido en el pasado, como los recuerdos de la infancia que nunca se olvidan; la memoria semántica, que relaciona el objeto con su nombre, lo cual es fundamental en la formación de esquemas cognitivos; la memoria prospectiva, que brinda la oportunidad de registrar y planificar todo lo que se va hacer en un futuro.

En el funcionamiento de la memoria entran en juego múltiples funciones y estructuras del Sistema Nervioso Central entre ellas el hipocampo, las neuronas, y el lóbulo frontal. Se ha de tener presente que la memoria se ve afectada por aspectos evolutivos como la edad, por el ambiente, la forma como se organiza la información para ser procesada, el exceso de información, así como también por factores asociados al estrés o la depresión.



Las predisposiciones emocionales también juegan un rol fundamental en la selección, recuperación o el olvido de la información; por ejemplo, factores como el agrado o satisfacción predisponen al registro sensorial de cierto tipo de información que será incorporada más fácilmente a su procesamiento en la memoria. Es así como aquella información que consideramos interesante o importante será susceptible de ser recordada con mayor facilidad que aquella que nos resulte irrelevante.

Es importante destacar que dependiendo de las condiciones intrínsecas de cada sujeto y las características de cada experiencia, éste puede desarrollar ciertos tipos de memoria así como retener información específica.

De allí que se considere que la memoria tiene funciones bidireccionales, es decir, es un proceso que se educa y que, a la vez, facilita el proceso de educación; es en este sentido que la memoria tiene una importancia fundamental en los aprendizajes. Efectivamente, la memoria y la retención pueden ser educadas a través del ensayo y la práctica constantes.

En la actividad educativa es necesario potenciar un ambiente que promueva el proceso de la memoria como un factor coadyuvante a la adquisición de nuevos conocimientos. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el aprendizaje no está subordinado únicamente a la memoria; por ello es necesario que los docentes presenten la información de manera coherente y organizada buscando la conexión entre lo que enseñan y los conocimientos que los estudiantes poseen, de manera que éstos puedan recordar con facilidad los contenidos sin pretender que el recuerdo se produzca únicamente por una repetición mecánica de la información.

## **Lenguaje y Pensamiento**

Como ocurre con todos los procesos psicológicos, las relaciones entre lenguaje y pensamiento pueden ser enfocadas desde distintas teorías. En este aparte se presenta una explicación desde el enfoque constructivista.

Para ello conviene primero acudir a la distinción entre lenguaje, lengua y habla. El lenguaje humano es un sistema flexible de símbolos que permite comunicar ideas, pensamientos y sentimientos. A diferencia de la comunicación animal, el lenguaje humano es semántico, es decir, tiene significado y es la base en la solución de problemas, la formación de conceptos, la generación de consecuencias, la descripción de imágenes y metáforas o la organización de desplazamientos temporo-espaciales, es decir, evocar recuerdos o proyectarnos con imaginación al futuro. Esto permite indicar que el lenguaje es una base fundamental en la construcción de la cognición humana.

La lengua se refiere al sistema o estructura gramatical, constituida por fonemas y morfemas los cuales son específicos para cada idioma y que posee sus reglas específicas. Por su parte, el habla es el enunciado que se expresa verbalmente en la vida cotidiana y es un proceso eminentemente social que se fundamenta en el uso de una lengua.

Cuando se habla se siguen las reglas de la lengua y así lo que se expresa tiene significado; sin embargo, hablar es más que proferir frases gramaticalmente correctas ya que el habla está fundamentalmente referida a las personas, lugares, momentos y contextualizada a la cultura específica. El habla es variable y dinámica.

Por ello, la función social del lenguaje está en el habla cotidiana donde se producen los intercambios que propiciarán la formación de sistemas conceptuales que integran la cognición o pensamiento. Así, Bruner (1986), considera que el habla es una “manera de acción” porque no solamente nombra los objetos, sino que permite actuar sobre ellos dándoles forma y estructura en la mente.

Lo anterior permite concebir el lenguaje, habla y pensamiento como procesos activos que están íntimamente relacionados a las actividades sociales y comunicativas de los seres humanos. Tal y como señala Vygotsky (en Perinat, 2007), la conciencia individual emerge en el espacio del lenguaje que se establece en el contacto comunicativo entre niños y adultos. En tal sentido, la construcción del pensamiento y por ende, del significado social, no se produce por acción individual sino a partir de las relaciones de comunicación con los otros las cuales se establecen en el lenguaje. Según señalan los constructivistas, la cognición tiene por tanto dos dimensiones: una individual (que llamamos el pensamiento) y otra social (que se produce a través del lenguaje comunicativo).

### **Características del pensamiento: Conceptos, solución de problemas y creatividad**

Los conceptos son categorías mentales que sirven para clasificar personas, cosas o eventos y proporcionan maneras de categorizar las experiencias. Este es un acto cognoscitivo, y a la vez, una actividad producida en la mediación social y comunicativa llamada aprendizaje, tal y como se ha señalado anteriormente. La mente puede producir una infinidad de conceptos los cuales pueden modificarse y adecuarse según los nuevos datos externos de nuestras experiencias; a esto se le conoce como Solución de Problemas y es una capacidad que demuestra la plasticidad de la cognición humana.

La Creatividad, es la capacidad de integrar nuevos conceptos a nuevas situaciones (resolver problemas) para la producción de pensamientos complejos. Siguiendo a Margaret Boden (1994), la mente creativa tiene la posibilidad de explorar y transformar tanto los conceptos

sobre los que se actúa, como la propia mente individual, por lo cual la creatividad es sinónimo de mente investigativa.

En este punto es importante reiterar que la creatividad humana no es espontánea ni autoinducida ya que siempre emerge de procesos de socialización y estimulación que son fundados en el intercambio lingüístico.

Por consiguiente, el lenguaje, pensamiento y el aprendizaje se integran en el proceso de construcción de significados que se promueve en la actividad que llamamos aprendizaje, y éste no se realiza únicamente por esfuerzo individual del estudiante ni tampoco resulta sólo de la tutela del adulto o maestro. En su lugar, el aprendizaje se genera gracias a una conjunción o interrelación constituida en el lenguaje entre estudiante y maestro.

En tal sentido, el aprendizaje debe ser considerado como una actividad de mediación intersubjetiva, esto es, de comunicación que propicia la adquisición y transformación de nuevos significados a partir de los anteriores, en interrelación entre docente y alumno. A lo largo de este proceso de construcción de significados en actividad conjunta, serán los docentes y el andamiaje que montan junto con sus alumnos (siguiendo el concepto de Jerome Bruner) quienes jugarán un papel crucial en la adquisición de nuevos conocimientos.

En el mismo orden, se encuentra el proceso conocido como Inteligencia<sup>1</sup>, que caracteriza al ser humano de forma consciente, como creador, adaptativo, que pone de manifiesto su capacidad para resolver problemas. Sin embargo, su explicación y la relación con el proceso de aprendizaje es tan complejo que requiere de una revisión más detallada.

Hasta el momento se han presentado una serie de procesos de orden más intelectual, ahora es necesario integrar una esfera también interna pero de connotación cognitiva – afectiva, tal es el caso de las emociones y la motivación, procesos que están también íntimamente relacionados y son altamente determinantes del proceso central que nos ocupa: el aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Para ampliar esta información puede consultarse el artículo titulado “Problemas y enfoques sobre la Inteligencia”

## Emociones

Las emociones por su naturaleza y características de funcionamiento son determinantes en todas las acciones del ser humano y por ende en el aprendizaje. Este proceso se define a través de reacciones fisiológicas naturales de manifestación inconsciente, que buscan como objetivo la protección del individuo ante las circunstancias externas que pudieran resultar amenazantes, la defensa del organismo y la adaptación al ambiente (Morris, 2005; Papalia, 1987). De allí que se presenten de forma rápida, intensa y corta.

La psicología explica la expresión de las emociones a través de dos actividades fundamentales: el funcionamiento psicofisiológico y los procesos subjetivos. Desde el punto de vista psicofisiológico, se señala la relación de tres sistemas:

- El Sistema Nervioso central, a través del sistema límbico, que regula las respuestas de agresión, placer, miedo o instinto sexual.
- El Sistema Nervioso periférico, fundamental en la expresión de conductas emocionales de alerta y estímulo para la acción; también es responsable de equilibrar o relajar la actividad emocional intensa.
- El sistema endocrino, a través del funcionamiento hormonal, el cual coordina reacciones neuroquímicas encargadas de conductas psicológicas complejas. Este activa una diversidad de reacciones emocionales como la sexualidad, tristeza, euforia, reacción al stress, entre otras.

Ahora bien, desde el punto de vista subjetivo, las emociones se expresan de acuerdo a las formas en las cuales cada individuo hace frente a los eventos de la vida a través de su disposición afectiva individual. En esta actividad subjetiva son determinantes las circunstancias implicadas en el desarrollo de la personalidad de cada individuo desde la infancia. Podemos ver las emociones como la gasolina que hace funcionar los demás procesos superiores del individuo, entre ellos el aprendizaje. Cabe preguntarse entonces, ¿Cualquier proceso cognitivo incluso el aprendizaje requiere de la condición y disposición emocional? Pues sí. Veamos una clase que se prepare en función de considerar los aspectos emocionales del estudiante, ésta brindará la oportunidad de alcanzar una mayor disposición al aprendizaje<sup>2</sup>.

Como docente, siempre se debe tomar en cuenta las emociones y subjetividad de cada estudiante. Observe un grupo al que se elogia por sus actos y a otro no, cada uno reaccionará de forma distinta; quienes fueron elogiados seguramente tendrán mayor disposición afectiva al aprendizaje, a diferencia del otro grupo. La separación de los padres, la discusión del infante o

---

<sup>2</sup> Para ampliar esta información, puede revisar el artículo titulado "Psicología Humanista y Educación", en el cual se explica el concepto de Aprendizaje Significativo y la relación del aprendizaje con el clima emocional en el aula.

joven con los padres, la no atención, el no recibir afecto por las personas significativas para ellos, el estado de salud del estudiante o de un miembro familiar, la falta de recursos económicos, son algunos ejemplos de circunstancias ambientales que afectan el estado emocional y por ende, repercuten también en el aprendizaje.

## **Motivación**

Con la misma energía que intervienen las emociones en el aprendizaje, también interviene la motivación, pues toda conducta humana está encaminada a la consecución de objetivos o fines con el propósito de satisfacer necesidades.

La motivación es un proceso psíquico que activa al individuo a satisfacer una necesidad, lo mantiene activo hasta que éste se dirija en la dirección exacta para conseguir alcanzar su objetivo.

Existe una variada clasificación de motivos. Para los efectos de este texto se hará referencia a los fisiológicos y los sociales haciendo énfasis en estos últimos por ser adquiridos a través del contacto e interacción social y por ende, aprendidos. Entre los motivos sociales se encuentran los de seguridad, prestigio, autonomía, reconocimiento, afiliación y éxito.

Ahora bien, ¿Para qué le sirve al docente conocer las motivaciones de sus estudiantes? El conocimiento de las motivaciones o necesidades de los estudiantes es relevante para el docente porque proporciona información determinante para la construcción de ambientes y estrategias de enseñanza aprendizaje conducentes y eficaces a la satisfacción de las necesidades de sus estudiantes. El proceso de motivación consiste en la liberación de energía. Es por ello que cuando un niño está fisiológicamente satisfecho, se siente seguro y querido, dirige sus energías a otras necesidades de logro, entre ellas el aprendizaje de nuevos conocimientos. Si un estudiante se siente motivado, se activará en la dirección de aprender. Por tanto, es tarea del docente estar atento a las necesidades de sus estudiantes para que logre estimular nuevos intereses y necesidades de conocimiento.

Luego de hacer este recorrido por los distintos procesos psíquicos, en cuanto a su naturaleza, funcionamiento y relación con el aprendizaje, es ineludible plantearse la necesidad de ver al individuo de manera global, integral y sistémica, donde cada uno de sus componentes y dimensiones intervienen de manera determinante en el funcionamiento del otro y por consiguiente en su desarrollo psicológico generalizado como individuo que interactúa, crece y se modifica en su conexión consigo mismo, con los demás y con el universo.

## **Bibliografía**

- Boden, M. (1994) *La mente Creativa*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1986) *El habla del niño*. Barcelona: Paidós
- Miller, G. (2008): *Introducción a la Psicología*. Madrid: Alianza editorial
- Morris, G. y Maisto, A. (2005): *Psicología*. México: Prentice-Hall
- Papalia, D. (1987). *Psicología*. Madrid: MacGraw - Hill
- Perinat, A. (2007): *Psicología del Desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: Editorial UOC

## **PROBLEMAS Y ENFOQUES DE LA INTELIGENCIA**

---

Alirio Pérez Lo Presti, María Gisela Escobar.

Uno de los temas más controvertidos de la Psicología es probablemente el de la inteligencia; distintos conceptos tratan de definirla sin llegar a un consenso y los deseos de llegar a cuantificarla se han convertido en casi una obsesión de algunos grupos de psicólogos. Definiciones y formas de abordarla existen por montones, sin embargo, nuestro deseo es mostrar las maneras de acceder al concepto desde posturas más contemporáneas.

Para iniciar esta exposición, nos centraremos en uno de los aspectos que ha provocado grandes debates, como es el hecho de precisar si la inteligencia posee una predominancia sociocultural o genética.

El ser humano nace con una estructura biológica, la cual, en el caso de lo psicológico, se ubica predominantemente en el Sistema Nervioso Central. Sin embargo, debemos enfatizar que el cuerpo humano como un sistema, conlleva a que cualquier modificación de una de las partes, afecte a todo el conjunto. Es bien sabido, por ejemplo, cómo una afectación de la glándula tiroides (hipotiroidismo), -sólo para mencionar una entidad clínica-, produce déficit cognitivo<sup>3</sup>

El cerebro está configurado de manera biológica desde antes del nacimiento. Esta configuración biológica, a su vez, está genéticamente determinada; es decir guarda relación con el componente heredado de nuestros padres y ancestros. Así como los genes determinan el color de los ojos, la constitución física, el tipo de cabello o la predisposición a desarrollar ciertas enfermedades, también guardan relación con la estructura del cerebro de cada individuo. De tal manera que la dimensión biológica (genéticamente constituida) marca los límites en los cuales puede llegar a desarrollarse la inteligencia de un individuo.

En relación a este aspecto, en el seno de la psicología se desarrollaron tendencias que señalan que los genes son determinantes de las capacidades intelectuales de las personas. Las tendencias genéticas de la inteligencia tuvieron gran auge hacia la primera mitad del siglo XX y fueron muchos los experimentos que se realizaron para corroborar o refutar esta hipótesis, ninguno con resultados 100% fiables.

Más recientemente, la Psicología de enfoque cultural y la Educación han podido demostrar cómo en el desarrollo de la inteligencia entran en juego numerosos factores no-genéticos, como son la estimulación temprana, la calidad de las relaciones familiares, la escuela, las oportunidades extraacadémicas (deportivas, artísticas, sociales), la alimentación y salud, el

---

<sup>3</sup> Para ampliar esta información puede consultarse el artículo titulado “Consideraciones sobre los mecanismos limitantes del Desarrollo”.

acceso a las tecnologías, entre otros; todos estos elementos y oportunidades dispuestos en el contexto sociocultural.

Hoy en día se afirma que, si bien el factor genético es fundamental, será la calidad del entorno ambiental el que promoverá que la inteligencia, -potencial y biológicamente predeterminada-, se desarrolle o no hasta los límites con las cuales viene prefigurada.

En otras palabras: los genes determinan los límites de la inteligencia, pero serán las condiciones socioculturales las que determinarán cuánto del potencial que existe en esos límites se podrá desarrollar.

Esa dualidad biológico-ambiente, hace posible que un individuo con una inteligencia genéticamente predeterminada pueda desarrollar o no determinadas habilidades y competencias, de acuerdo a la calidad y cantidad de estimulación que reciba, tal y como veremos más adelante.

### **Noción de inteligencia**

Una práctica inherente a la Psicología como ciencia que estudia el comportamiento humano es la de establecer categorizaciones y posteriormente señalar en qué forma difieren las capacidades de unos individuos en relación a otros; en distintas palabras, la Psicología se ha interesado desde sus inicios en establecer y medir las diferencias individuales.

El concepto de inteligencia nació de la necesidad de conocer las diferencias mentales o cognitivas que existen entre los seres humanos y establecer rangos numéricos que permitieran categorizar estas diferencias.

Contrario a lo que muchos pueden pensar, el concepto psicológico de inteligencia es relativamente nuevo y data de los primeros años del siglo XX. Antes de ese momento, las pruebas psicológicas que se realizaban medían procesos sensoriales y eran incapaces de establecer una relación entre capacidades mentales y habilidades (por ejemplo, el rendimiento escolar), así que no existía referencia a la inteligencia como una entidad psicológica tal y como se entiende hoy en día.

Hacia el año 1903, el francés Alfred Binet desarrolla unas pruebas con la finalidad de evaluar la relación de las capacidades mentales con el rendimiento escolar de los niños, las cuales denominó “Escala Medidora de Inteligencia”; es en ese momento en el cual la psicología da inicio al estudio de un nuevo proceso conocido como inteligencia.



El planteamiento de Binet era que los niños poseían características diferenciales en sus habilidades mentales y que estas habilidades podían ser conocidas y medidas a través de una serie de pruebas, cuyo puntaje estimaba la Edad Mental (EM) del niño (Ingalls, 1982).

En el año 1912, William Stern (siguiendo las investigaciones de Binet) establece el concepto Coeficiente Intelectual (CI), que considera la inteligencia como el cociente entre la Edad Mental (EM) y la Edad Cronológica (EC):

$$CI = \frac{EM}{EC} \times 100$$

A partir de ese momento, el concepto de Coeficiente Intelectual es adoptado casi universalmente y el esfuerzo de los científicos de la época, incluido Binet, se orienta a desarrollar pruebas medidoras cada vez más precisas y válidas que permitieran establecer adecuadamente esa relación.

Desde la perspectiva psicométrica, la puntuación de un individuo en una prueba de inteligencia (es decir su coeficiente de inteligencia o CI), es una medida de su inteligencia. De manera efectiva e implícita, el Coeficiente Intelectual se constituye en una definición operacional de inteligencia.

El Coeficiente Intelectual, estableció la demarcación o los límites de la inteligencia en el individuo de la siguiente manera:

CI: 89-o menos: Inteligencia baja-déficit cognitivo

CI: 90-110 Inteligencia normal promedio

CI: 111-o más: Inteligencia alta

En las décadas posteriores, el concepto de inteligencia propuesto por Binet y Stern comenzó a estudiarse en relación con otros procesos psicológicos, como el aprendizaje, la memoria, la percepción; no obstante, en su definición tradicional, la inteligencia se continúa considerando como un único proceso.

## **Pruebas de inteligencia**

De las primeras escalas se derivaron las actuales pruebas o test psicométricos que miden la inteligencia. Los más utilizados en Psicología son:

Prueba Stanford-Binet: En 1910 la Universidad de Stanford comenzó a adaptar la prueba de Binet para utilizarla en Estados Unidos. Esta versión se conoce como prueba Stanford-Binet, que es ampliamente utilizada.

En la revisión de 1986 los reactivos se agrupan en cuatro amplias áreas de capacidad intelectual, a saber: Razonamiento verbal, Razonamiento abstracto o visual, Razonamiento cuantitativo y Memoria a corto plazo.

Pruebas Wechsler: Wechsler desarrolló la prueba de inteligencia de mayor difusión en psicología: la escala Wechsler de inteligencia, la cual tiene dos versiones: la prueba WAIS diseñada para adultos de 16 a 89 años de edad y la versión WISC para niños entre los 5 y 15 años de edad. Las pruebas Wechsler proporcionan tres puntuaciones de C.I: Verbal, Ejecución y CI total. Aunque existe gran debate acerca de la naturaleza atórica de todas las pruebas Wechsler, son, con mucho, los instrumentos de evaluación cognitiva más ampliamente utilizados en la actualidad.

### **Definiciones de la inteligencia**

La definición de inteligencia es diversa y controvertida; lo expuesto hasta aquí nos muestra el énfasis psicométrico o cuantificable. Para continuar el debate veremos a continuación algunos esfuerzos de los investigadores para establecer un concepto, (según reseña Gross, 2004), y cómo éste ha evolucionado desde definiciones ligadas a habilidades en el individuo hasta comprensiones más enfocadas a la actividad cognitiva integral; sin embargo, todas ellas tienen en común el carácter racionalista que las vincula.

*Binet (1905)*: “En la inteligencia existe una facultad fundamental cuyo impedimento es de la mayor importancia para la vida práctica. Esta facultad se denomina juicio, llamado de otra manera buen sentido, sentido práctico, iniciativa, facultad de adaptarse a las circunstancias. Para juzgar bien, comprender bien, razonar bien [...]”.

*Terman (1921)*: “Un individuo es inteligente en proporción a si es capaz de realizar pensamiento abstracto.”

*Wechsler (1944)*: “[...] el agregado de capacidad global para actuar de manera propositiva, pensar de modo racional, lidiar de manera efectiva con el ambiente.”

*Vernon, (1969)*: “[...] las capacidades cognitivas efectivas y totales para comprender y dominar las relaciones y razones.”

*Heim, (1970)*: “[...] la actividad inteligente consiste en comprender los aspectos esenciales de una situación y responder de manera apropiada ante ellos.”

*Burt (1995)*: “[...] capacidad cognitiva, innata, general”.

*Gottfredson, (1998)*: “[...] la capacidad para tratar con la complejidad cognitiva.”

El lector observará que resulta difícil establecer una definición precisa a partir de todas las anteriores. En la búsqueda de una comprensión de la inteligencia, Ingalls (Ob.Cit.) agrupó las cinco grandes definiciones que existen en Psicología, resumiéndolas de la siguiente manera:

- Inteligencia es la capacidad para aprender
- Inteligencia es lo que se ha aprendido, o la suma de experiencias de aprendizaje
- Inteligencia es la capacidad de adaptarse al ambiente, y especialmente, a nuevas situaciones
- Inteligencia es la capacidad de pensar en abstracto
- Inteligencia es una capacidad compleja o global del individuo para actuar con una finalidad.

A estas cinco comprensiones de la inteligencia, se le suma más recientemente una nueva perspectiva que asocia la inteligencia a la creatividad y la capacidad cognitiva de explorar y transformar conceptos (Boden, 1994)

Si integramos las anteriores definiciones, -todas ellas acertadas-, podemos afirmar que la inteligencia es un proceso multidimensional; por ello no puede calificarse como un evento único o un atributo del cual están dotadas las personas. Veremos a continuación las críticas a las pruebas y al concepto tradicional de inteligencia y analizaremos algunas perspectivas que permiten abordar la inteligencia como un proceso complejo.

### **Críticas a las pruebas de inteligencia**

Las pruebas de inteligencia tuvieron críticas desde sus orígenes, pero en los últimos años éstas han sido cada vez más enfáticas, lo cual ha abierto la puerta a la discusión sobre el concepto de inteligencia en sí. A continuación, haremos una síntesis de las principales objeciones que se han hecho:

- Las pruebas de inteligencia tienen un sesgo cultural y discriminan a los individuos que no forman parte de las poblaciones estandarizadas o grupos dominantes. (Cole, 2003). A pesar de que se han hecho grandes esfuerzos por validar las pruebas en distintos segmentos socioeconómicos y culturales, varios investigadores afirman que las mismas no se adecúan a los contextos específicos de ciertas poblaciones por lo cual es común encontrar que ciertos grupos minoritarios puntúan en desventaja con respecto a los grupos dominantes. Esto se ha hecho evidente por ejemplo entre la población negra e hispana en los Estados Unidos en relación a los niños escolarizados de la clase media, y entre los individuos de países más pobres frente a sus pares de países desarrollados.
- Las pruebas de inteligencia establecen “etiquetas” según el rendimiento cognitivo de las personas. En algunos casos la línea que separa a los individuos catalogados como inteligencia inferior, inteligencia promedio o inteligencia superior, es muy sutil. Si los resultados de las

pruebas no son revisados y contrastados con otros instrumentos por parte de profesionales que preserven la ética y el respeto al individuo, se pueden imponer categorías fijas que acompañarán a la persona durante toda su vida. Por ejemplo, las categorías de “retardo mental” o “superdotado” provienen del uso de estas pruebas.

- No hay evidencias convincentes de que los niños que poseen un CI elevado aprendan de manera diferente que los niños de CI promedio. Por tanto, una de las áreas que está en discusión es la correlación de las pruebas de inteligencia como predictivas del rendimiento escolar de los niños, aún cuando ésta fue una de las razones para las que fueron creadas originalmente por Binet. Actualmente, la psicología sugiere que si algún niño tiene bajo rendimiento en la escuela por lo general es mejor evaluar e intervenir el problema de aprendizaje, en lugar de hacer una valoración de su inteligencia
- En el éxito de las respuestas a los ítems de las pruebas intervienen diversos factores como la fatiga, la ansiedad, la repetición, el ambiente o la relación con el psicólogo que hace la prueba. Estas variables pueden afectar el rendimiento y, en consecuencia, la puntuación del CI. No obstante, estas variables no son consideradas en las pruebas como margen de error.
- Las pruebas de inteligencia registran las respuestas frente a una tarea específica, ya sean problemas verbales, numéricos o de ejecución, estos usualmente exigen destrezas acordes a un nivel de escolarización, por ello, un individuo no escolarizado, que ha desertado de la educación formal o que está en un nivel educativo inferior a su edad, posiblemente puntuará a un nivel inferior al esperado. Por otro lado, otras capacidades y destrezas que se desarrollan fuera de la educación formal (como las habilidades deportivas, artísticas, espaciales, entre otras), no son consideradas en los test y por ende no se consideran como inteligencia.

Las críticas anteriores no indican que las pruebas de inteligencia sean inútiles, por el contrario, se trata de un instrumento de gran valor en el diagnóstico psicológico pero que debe ser usado como parte de una evaluación integral y no como única estimación de la capacidad cognitiva del individuo. Al respecto, Howard Gardner señala:

El problema consiste no tanto en la tecnología de las pruebas sino en la forma como acostumbramos a pensar acerca del intelecto y en nuestras ideas inculcadas sobre la inteligencia. Solo si ampliamos y reformulamos nuestra idea de lo que cuenta como intelecto humano podremos diseñar formas más adecuadas de evaluar y educar. (1987. p. 18)

En el próximo aparte trataremos el Modelo de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner que critica la visión de la inteligencia como proceso indivisible y como condición invariable en la vida del individuo. Además, considera la importancia del entorno sociocultural como potenciador de las capacidades intelectuales.

## Modelo de las Inteligencias múltiples de Howard Gardner

La concepción de varias inteligencias integradas ha sido un aporte alternativo a la idea de inteligencia como atributo único e invariable, que caracteriza las definiciones tradicionales que hemos descrito anteriormente. Han sido varias las investigaciones que sostienen la tesis de diversas inteligencias, una de ellas la del neurocientífico Paul Mac Lean, quien hacia 1970 propuso su modelo de Cerebro Triuno, donde señala que el cerebro posee tres centros estructurales con funcionamiento intelectual independiente: cerebro reptil, que regula las actividades básicas de supervivencia; el sistema límbico donde está la base de las actividades instintivas, y la neocorteza, donde se llevan a cabo los procesos racionales. Sus investigaciones permitieron comenzar a pensar en la Inteligencia como un proceso plural e interconectado.

Pero es el modelo de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, desarrollado hacia los años de 1980 en la Universidad de Harvard, el que ha tenido mayor relevancia ya que ha integrado los aportes de la neurociencia, la psicología, las artes y la educación en la comprensión de las múltiples competencias intelectuales que potencialmente poseen los seres humanos.

Gardner (1987) propone que existen varias inteligencias relativamente independientes entre sí y que los individuos y culturas las pueden amoldar y combinar en una multiplicidad de maneras adaptativas; dichas inteligencias operan en armonía, aunque de manera autónoma.

El modelo de las inteligencias múltiples (IM) se basa en tres principios fundamentales:

- La inteligencia no es una sola cosa, una unidad, sino un conjunto de inteligencias, donde cada una es un sistema por derecho propio; en oposición a los aspectos meramente separados de un sistema mayor, denominado “Inteligencia”, en singular.
- Cada inteligencia es estructuralmente independiente de todas las otras. Gardner ha estudiado a individuos con lesiones cerebrales, lo cual le ha permitido afirmar que cada habilidad intelectual está localizada en zonas específicas del cerebro.
- Las inteligencias interactúan, de otra manera, nada podría lograrse. Si bien cada inteligencia procede de un área especializada, las capacidades operan integralmente.

Así también, el modelo IM hace dos afirmaciones contundentes:

- Todos los humanos poseen todas estas inteligencias y, de manera colectiva, se pueden considerar como una definición cognitiva del homo sapiens.
- Del mismo modo en que todos tenemos un aspecto diferente y personalidades y temperamentos únicos, así también tenemos diferentes perfiles de inteligencia. No existen dos individuos, ni siquiera en el caso de gemelos idénticos, que tengan la misma mezcla exacta de inteligencias, con las mismas fortalezas y debilidades.

Gardner utiliza un modelo clásicamente cartesiano en donde propone y categoriza los diferentes tipos de inteligencia humana. Su modelo acierta frente al enfoque tradicional al generar una perspectiva integral de las inteligencias considerando los aportes de otras teorías y disciplinas, como son la psicología cognitiva, el enfoque psicométrico, el enfoque neurobiológico, la educación, la antropología y las artes. Aunque el modelo es susceptible a ser criticado, tiene una ventaja por encima de otras explicaciones de la inteligencia y es su facilidad de comprensión, su sencillez para la divulgación y su potencial aplicación en los distintos niveles educativos.

Sin embargo, la crítica central que podemos hacer al modelo es que indefectiblemente, irán apareciendo potenciales tipos de inteligencia conforme pase el tiempo y se desarrollan nuevos trabajos prácticos bajo esta concepción. Es decir, a la lista de inteligencias que originalmente propuso el investigador, progresivamente se han agregado nuevas.

Sintetizando, las inteligencias que propone Gardner son las siguientes (Gross, 2004; Gardner, 1987):

- **Lingüística:** refiere a habilidades implicadas en leer, escribir, escuchar y hablar; la poesía y la literatura son propias de individuos que desarrollan esta inteligencia.
- **Lógico-matemática:** incluye la computación numérica, derivación de pruebas, resolución de acertijos lógicos y la mayoría del pensamiento científico.
- **Espacial:** determina la propia orientación en el espacio, es utilizada en la conducción de un automóvil, navegación marítima, pilotaje de un avión, deducir cómo llegar de A a B. Importante también en las artes visuales, el juego de ajedrez o el reconocimiento de rostros y escenas.
- **Musical:** cantar, tocar un instrumento, dirigir, componer o la apreciación musical.
- **Corporal-Cinestésica:** implica el uso del propio cuerpo completo o parte de él para resolver problemas, construir productos y demostraciones. Utilizada en la danza, atletismo, actuación, cirugía.
- **Interpersonal:** considera la comprensión y actuación empática hacia los demás, notar las diferencias entre personas, entender sus estados de ánimo, sus temperamentos, intenciones, etc. Es especialmente importante en política, ventas, psicoterapia y enseñanza.
- **Intrapersonal:** Básicamente se refiere a la capacidad de llegar al autoconocimiento o la introspección.
- **Naturalista:** Permite el reconocimiento y categorización de entes naturales, como en biología, zoología, etc. Comprensión del ecosistema y sensibilidad por los seres vivos.
- **Existencial:** Captura la tendencia humana a formular y ponderar preguntas fundamentales acerca de la existencia, la vida, la muerte y demás.

El modelo de IM tiene importantes implicaciones educativas, ya que una vez identificadas a edad temprana las competencias o inclinaciones intelectuales, es posible canalizar las opciones pedagógicas y enriquecerlas con programas que refuercen dichas habilidades. Por otro lado, niños catalogados como “disfuncionales” porque no se adaptan a los estándares de la educación formal, pueden descubrir y desarrollar talentos poco comunes desde un enfoque educativo basado la perspectiva de inteligencias múltiples.

Para finalizar, es importante señalar que el tema de la inteligencia es muy amplio y complejo; por tanto, no se agota en este trabajo. Las teorías cognitivas y constructivistas (Piaget, Vygotsky, Bruner)<sup>4</sup> también ofrecen otra perspectiva sobre este concepto, tanto desde el punto de vista intrapsíquico como desde la relación con ámbito sociocultural.

## **Bibliografía**

- Boden, M. (1994) *La mente creativa*. Barcelona: Gedisa.
- Gardner, Howard (1987): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gross, Richard (2004). *Psicología. La ciencia de la mente y la conducta*. México: Manual Moderno
- Ingalls, Robert (1982): *Retraso Mental. La nueva Perspectiva*. México: Manual Moderno

---

<sup>4</sup> Estos autores pueden consultarse en los artículos titulados “Aportes de Jean Piaget al Desarrollo Cognitivo y el Aprendizaje” y “Teorías cognitivas. Recorrido a través de sus principales exponentes”.

## **CONSIDERACIONES SOBRE LOS MECANISMOS LIMITANTES DEL DESARROLLO Y SU IMPLICACIÓN EN EL APRENDIZAJE**

---

María Luz Salas.

Apoyada en el testimonio de Jerome Lejeune, renombrado padre de la genética actual y ciencia prenatal, me permito compartir su idea, la cual defendió públicamente al punto que le valió perder la nominación al Premio Nobel.

La vida ser humano comienza en el momento que los 23 cromosomas del espermatozoide se encuentran con los 23 cromosomas del ovulo. En ese preciso instante toda la necesaria y suficiente información genética está disponible, reunida en la cinta que conocemos como DNA o ácido desoxirribonucleico, para determinar las características del nuevo ser humano. Y es así, porque la vida está escrita en un lenguaje fantásticamente miniaturizado.

Las dos células germinales iniciales: óvulo y espermatozoide dan origen al óvulo fecundado, que se llama cigoto. Este milagro de vida lleva un mes cuando la madre nota el primer retraso de su menstruación. El cigoto proviene de dos líneas familiares, con un patrimonio genético que representa un 50 % de cada línea, pero, es a su vez un individuo distinto y absolutamente único que ya cumple su primer mes de vida. Para ese momento, este diminuto ser, -el embrión-, mide unos 4,50 cm. Su corazón ya late, lo tiene todo: manos, ojos, cuerpo, cerebro. A los sesenta días el embrión culmina su proceso especializado de diferenciación celular, clave de la estructura y funcionamiento del bebé en camino. De ahora en adelante se hablará del feto, que con una estatura de un pulgar, se dedicara a crecer hasta el momento de convertirse en el recién nacido.

La estructuración y el desarrollo de los diferentes sistemas que conforman al ser humano es una actividad de gran complejidad, por lo tanto, resulta razonable comprender que si un mal viento sopla, pueda afectar en alguna medida dicho proceso.

Existe una serie de posibles eventos que pueden ocurrir en el camino de la vida del ser humano y cuando alguna circunstancia negativa hace su aparición, su presencia implica un impacto en una o más de sus estructuras y/o funciones.

La intención del material que se incluye en este trabajo, está orientada a la prevención primaria. Es decir, informar con términos comprensibles, en la mira de desarrollar conciencia, actitud y prácticas que conduzcan a fomentar la responsabilidad de la pareja, -y específicamente de la mujer-, respecto al cuidado de su cuerpo con el fin de contribuir a la procreación de nuevos seres. Como madre potencial y/o en proceso de gestación, la mujer es la única y



principal persona responsable de las decisiones que tome y del impacto negativo sobre el futuro de su hijo. Si bien hay condiciones pre-existentes que escapan parcialmente del control de la madre, no así en lo relativo al cuidado requerido de su cuerpo, como de hábitos que conduzcan a lo esperado y deseable.

Este texto incluye los posibles eventos comprometedores del desarrollo y en cada aparte, solo algunas de las condiciones conocidas.

### **1.- Desórdenes hereditarios**

Son condiciones que están presentes antes de la concepción o fecundación. Este evento está centrado en la información contenida en los genes, bien conocidos como factores hereditarios en potencia; es decir que existen, pero solo son activados a partir de la unión del ovulo y el espermatozoide en el momento de concepción.

Los genes actúan como una suerte de caja fuerte donde se encuentra depositada la información que solo los padres y madres pasan a sus hijos o hijas. Al igual que el color de nuestros ojos y la piel, la estructura del cabello, estatura, entre otras características del futuro ser humano, cada miembro de la pareja aporta a partir de su línea familiar información que definirá y particulariza el nuevo ser humano. Cada persona en su estructura tiene dos copias de la mayoría de los genes: una proviene del padre y otra de la madre y así pues, son los genes la causa que cada nuevo ser vivo se parezca a su familia biológica.

Los genes y el ADN son parte de los 46 cromosomas que define a cada ser humano. Estos cromosomas son los responsables de definir la conformación del nuevo ser humano, de qué manera crecerá y se desarrollará. En el momento de la fecundación el padre aporta 23 cromosomas y la madre también aporta otros 23 cromosomas. La suma de ambos aspectos heredados es lo que define y a su vez diferencia cada miembro, inclusive en el seno de una misma familia. Esta particularidad en la transmisión de la información abre el camino a la diversidad en el género humano.

La ausencia o la presencia de algún cromosoma defectuoso conlleva a una alteración en la expresión de la naturaleza y en consecuencia algún tipo de anomalía cromosómica puede ser transmitida al nuevo bebé. Se cree que hasta un 20 % de las alteraciones del desarrollo son debidas a desórdenes hereditarios.

Los desórdenes hereditarios pueden ser transmitidos a través de las diferentes generaciones de una misma familia, o pueden ser el resultado de contaminantes medioambientales o de ciertas infecciones. Existen más de 4.000 defectos de nacimiento conocidos.

### **A.- Errores innatos del metabolismo**

Nuestro cuerpo funciona como un laboratorio super especializado que procesa los alimentos y los convierte en energía, es decir los metaboliza. En algunas ocasiones la ausencia de ciertas proteínas (enzimas) imposibilitan la actividad y los alimentos se convierten en toxinas que al acumularse son dañinas para el organismo. Estas son alteraciones poco comunes y cuando se presentan ocasionan una serie de síntomas. El despistaje, atención médica temprana y la asesoría de un nutricionista son claves para controlar la condición. Se presentan algunas de las condiciones más estudiadas:

- *Fenilcetonuria*. Incapacidad del bebé para metabolizar alimentos que contienen proteína, inclusive la leche materna. El despistaje temprano en el recién nacido y la dieta adecuada previenen el deterioro del Sistema Nervioso Central, evitando alteración en la pigmentación de la piel, cabello y ojos, hiperactividad, discapacidad intelectual, convulsiones, temblores entre otros síntomas.
- *Hurler*. Por ausencia de enzimas o su mal funcionamiento se presenta la incapacidad para metabolizar alimentos que contienen azúcares y proteínas. Los síntomas pueden ir de leves a severos; estando ausentes al nacer, aparecen entre los 2 y 8 años de edad. Se evidencia la generación de daño permanente progresivo en el rostro, córneas opacas, sordera, crecimiento interrumpido. Afecta los huesos de la columna, articulaciones, genera problemas cardíacos y discapacidad intelectual. Hasta el presente momento, a nivel médico el apoyo es paliativo, el pronóstico desalentador y la tendencia es el fallecimiento por complicaciones respiratorias y cardiovasculares que ocurre antes de la adolescencia.
- *Tay-Sachs*. Condición que compromete el Sistema Nervioso Central y genera daño neurológico. En la población se encuentran portadores sanos, que la transmiten. En su presentación infantil, el deterioro se inicia en útero, al nacer continúa evolucionando rápidamente conduciendo a la muerte en la primera infancia. Entre los síntomas: compromiso visual, auditivo, demencia, irritabilidad, parálisis, crisis epilépticas. No existe tratamiento médico efectivo para tratar esta condición que como en otras, es de carácter progresivo. El apoyo se limita a intentar aliviar los síntomas para garantizar la calidad de vida del niño y su familia.
- *Hipotiroidismo congénito*: es la deficiencia de hormona tiroidea bien sea durante el embarazo o en los primeros meses/años de vida. El funcionamiento adecuado de la tiroides garantiza el desarrollo neuronal esperado, inclusive en caso de madres hipotiroideas. Cuando el feto no dispone de la cantidad de yodo adecuada por ausencia y/o por glándula tiroides insuficientemente desarrolladas, aunado a que la madre tampoco suporta la hormona vía placentaria, puede generar problemas neurológicos serios e irreversibles, que repercuten negativamente en el desarrollo intelectual, así como también afectar aspectos óseos, somáticos y funcionales. Los signos del Hipotiroidismo se inician desde la primera semana de vida, pero solo serán evidentes en el 2º mes de vida y ya para ese momento el retardo en el desarrollo y

deterioro mental es irreversible. Teniendo en cuenta la importancia de la hormona tiroidea en el desarrollo sano del bebé, es conveniente que la madre tome precauciones durante la fase del embarazo sobre la base de pruebas específicas de laboratorio y la ingesta de hormonas. Una vez nacido el bebé, y durante los 2 o 3 primeros días, existe la valoración del TSH en sangre, para realizar el diagnóstico temprano del Hipotiroidismo Congénito. Esta acción de prevención primaria informa y conlleva a la administración de la hormona tiroidea, lo cual evita un retardo en todo su desarrollo que posteriormente se tornaría irreversible.

## **B.- Anormalidades genéticas simples**

Durante la fase de la morfogénesis, el óvulo recién fecundado inicia el proceso especializado de diferenciación, en cuanto a características, así como de las funciones de los tejidos que conformarán el desarrollo de células, órganos, tejidos del nuevo organismo. Durante esta fase, pueden ocasionarse eventos que alteran el desarrollo prenatal.

- *Distrofia Muscular (DM)*. Condición de carácter hereditario. Puede presentarse en la niñez o en la adultez. Algún grupo de músculos o todos pueden estar comprometidos. Se conocen varios tipos de DM, cada una de ellas, con su evolución particular y su sintomatología específica. Las personas portadoras de esta condición presentan signos como: dificultad para utilizar uno o más grupos musculares que repercute en el desarrollo de destrezas musculares motoras; problemas o demora para caminar y caídas frecuentes; problemas cardiológicos; babeo; insuficiencia pulmonar; párpados caídos. Solo en algunos casos hay compromiso intelectual. No hay tratamiento efectivo para las DM. La intervención consiste en aliviar los síntomas que permitirán mantener la fuerza y el funcionamiento muscular orientado a garantizar niveles de movilidad y capacidad de autocuidado.
- *Neurofibromatosis*. Condición de carácter hereditario. Se caracteriza por la formación de tumores (neurofibromas) en los tejidos nerviosos subcutáneos, nervios del cerebro y medula espinal. La característica distintiva de esta condición consiste en manchas color café en número de hasta 6 ó más y hasta de 1,5 cm de diámetro. Las tumoraciones tienen crecimiento incontrolado afectando los nervios, causando además del dolor, sensibilidad y pérdida de funciones o del movimiento, convulsiones, deterioro cognitivo leve, hiperactividad y déficit de atención (THDA). No existe tratamiento médico específico para esta condición. La atención médica y la cirugía están orientadas a lograr alivio del dolor y/o aminorar las limitaciones. En los casos leves, la vida normal es posible.
- *Esclerosis Tuberosa*. Condición hereditaria que impacta el Sistema Nervioso. Entre sus síntomas están: depósitos de calcio en el cerebro; tumoraciones en retina, cerebro, corazón, riñones y la piel. Implica retardo en el desarrollo y/o crisis epilépticas. La capacidad intelectual no siempre está comprometida. No existe tratamiento específico. La condición

puede variar de una persona a otra. El apoyo especializado médico dependerá de cada caso particular siendo los casos leves los de mejor pronóstico. En el campo educativo, el nivel de compromiso intelectual definirá el nivel de apoyo especializado requerido para su atención y progreso.

### **C.- Aberraciones cromosómicas**

Hoy día se posee un amplio conocimiento de cariotipo humano. En ciertas ocasiones ocurren cambios que pueden afectar el número o la estructura de los cromosomas. Se estima que aproximadamente un 60% de los abortos ocurridos en el primer trimestre de gestación se deben a óvulos fecundados no compatibles con la vida, los cuales la naturaleza elimina.

## **2.- Alteraciones tempranas del desarrollo**

Existen pruebas prenatales especializadas tales como ecografía y amniocentesis que permiten informar sobre el desarrollo del embrión y/o feto, además del sexo del futuro bebé. Es importante tomar en cuenta que la ingesta de ciertos medicamentos ayuda al desarrollo del cerebro y la columna vertebral del bebé. Si bien es cierto que la genética, es decir, la herencia, es la causa de la mayoría de las alteraciones en el desarrollo del futuro bebé, también es cierto que ciertas prácticas maternas impactan negativamente el ser humano en formación dentro de su vientre.

### **A.- Alteraciones Cromosómicas. Incluyendo trisomía**

La Trisomía, supone la presencia de un (1) cromosoma extra en algunos de los 23 pares, dando como resultado una cuenta total de 47 cromosomas. Esta situación conlleva a un diseño diferente para este nuevo ser humano y aun cuando presenta discrepancias en grado variable, es compatible con la vida. Se documenta la de mayor incidencia el Síndrome de Down.

Así pues, en la Trisomía del par 21 se encuentran 3 cromosomas, debido a material genético extra y por esta razón, el genotipo de las personas con síndrome de Down tiene 47 cromosomas. Ocurre en 1/800 de 1000 nacidos vivos y constituye la forma más frecuente de alteración cromosómica compatible con la vida. Aunque relacionada con diferentes condiciones, entre ellas la edad de la madre, no se conoce con certeza las causas del nacimiento de un bebé con este síndrome. La presencia del cromosoma extra influye desde el inicio del desarrollo psicofísico del bebé y en ocasiones está acompañado de dificultades específicas como: problemas cardíacos, digestivos, endocrinos, visuales, auditivos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los infantes portadores del síndrome de Down tienen las mismas necesidades de cualquier ser humano, es decir: ambiente familiar sano, educación, atención médica, participación social y laboral.

## **B.- Síndrome de influencia prenatal**

El bebé durante su proceso de desarrollo intrauterino no está totalmente protegido del mundo exterior. La placenta es el medio de comunicación entre la madre e hijo en formación y ciertos eventos externos fortuitos y/o hábitos de la madre podrían afectarle.

- *Drogas*. Tal como establece la Organización Mundial de la Salud (OMS), con este nombre se designa toda sustancia mineral, vegetal o animal que introducida en el organismo vivo tiene la capacidad de modificar una o varias de sus funciones. Existen diferencias entre el uso de sustancias con fines médicos y el abuso o consumo con fines adictivos.
- *Drogas Legales*. Estas sustancias no presentan prohibición y/o castigo por su uso, producción y venta. Existen también sustancias socialmente no penalizadas que están englobadas entre las drogas legales entre ellas el alcohol y el tabaco.
- *Medicamentos*. La Administración de Alimentos y Drogas (FDA) a nivel mundial dispone de un sistema para clasificar los medicamentos de posible uso durante el embarazo. Existen: (a) los medicamentos de venta libre que puede tomar la mujer embarazada y no ingresan al embrión y/o feto; (b) los que requieren de receta para ser adquiridos (incluyen advertencia de estudios no concluidos por cuanto pueden causar daño congénito especialmente si la ingesta se produce durante el primer trimestre); (c) Los medicamentos que tiene riesgos comprobados para el embrión y/o feto.
- *Tabaco*. El acto de fumar durante la gestación convierte al bebé en un fumador pasivo. Los efectos sobre la madre embarazada son diversos, entre ellos daño a la placenta. Además de malformaciones del Sistema Nervioso, aborto espontáneo, bajo peso al nacer, es posible la mortalidad antes de nacer. Existe también el riesgo de muerte súbita del recién nacido.
- *Alcohol*. La ingesta de alcohol, dentro de ciertos límites, está socialmente aceptada. Esta práctica puede ser negativa durante el embarazo y conduce a la condición conocida como Trastornos del espectro alcohólico fetal. No existe cantidad segura, ni momento en que no se corra riesgo por la ingesta de licor durante el embarazo, en cambio se conoce que los efectos sobre el ser en formación son para toda la vida. El bebé llega a la vida demostrando crecimiento lento que conlleva retraso en el desarrollo, características faciales poco usuales, desórdenes neurológicos, irritabilidad. Cuando se sospecha que en entorno familiar por parte de la madre biológica hubo y/o continúa la ingesta de alcohol, el recién nacido amerita evaluación pediátrica cuidadosa, por cuanto se suele pasar por alto esta causa como explicación de desfase en el desarrollo, así como de su potencial desempeño inadecuado en espacios educativos. Es esencial la intervención temprana, que puede aminorar el impacto de este evento negativo y mejorar las posibilidades de éxito.

- *Drogas Ilegales.* A efectos penales, el concepto de droga engloba todas las sustancias estupefacientes y psicotrópicas, naturales o sintéticas, cuyo consumo está prohibido por la Ley. Tienen diferentes efectos sobre el organismo vivo y su uso continuo provoca dependencia física.

El empleo de estas sustancias durante el primer trimestre es causa de defectos congénitos o de nacimiento por su daño a nivel de la placenta lo cual produce impacto negativo en el Sistema Nervioso Central. Aumenta el riesgo de abortos y/o de partos prematuro o genera nacimiento de bebés con bajo peso. La lactancia conlleva para el bebé los mismos riesgos en caso de que la madre continúe el consumo de la droga.

### **3.- Trastornos prenatales**

El proceso de diferenciación en la formación del nuevo ser humano se lleva a cabo durante las ocho semanas posteriores a la concepción. Este es un período de máxima vulnerabilidad, por lo tanto, cualquier evento negativo puede afectar y/o alterar el curso del desarrollo.

- *Infecciones maternas.* Estas se refieren a la aparición de infecciones vaginales desde las más leves producidas por hongos, hasta las de origen vírico y/o bacteriano. Existen infecciones que también pueden ser peligrosas para el embrión y/o feto en formación. Una vez contagiado el bebé, puede morir y en caso de sobrevivir puede desarrollar malformaciones características.
- *Rubéola congénita,* es una enfermedad leve de la niñez, producida por un virus que si es contraído por la madre embarazada implica impacto negativo durante el primer trimestre, que es el período de formación del corazón, cerebro, ojos y oídos. No hay tratamiento específico para esta situación. Algunos síntomas del recién nacido desaparecen por sí solos, como las anomalías de la sangre e hígado. Los compromisos cognitivos, visuales y auditivos ameritan intervención educativa especializada. Desde 1969 fue aprobada la vacuna contra la rubeola, aspecto preventivo para todo infante y a ser tomado en cuenta por toda madre potencial.
- *Toxoplasmosis congénita.* La madre puede estar infectada sin ser consciente, pues no hay sintomatología, e infectar al embrión y/o feto, causándole graves problemas. Una de las manifestaciones es la tendencia al nacimiento prematuro. Igualmente hay daño en los ojos, piel, oídos, hígado y del bebé. El daño al cerebro y Sistema Nervioso puede ser serio o leve e incluir hidrocefalia, convulsiones y discapacidad intelectual. Tanto la madre embarazada, como el recién nacido deben recibir tratamiento médico para control de la infección. El pronóstico depende del nivel compromiso de la toxoplasmosis. A nivel preventivo, existen exámenes físicos y de laboratorio para comprobar si la madre gestante ha desarrollado la toxoplasmosis.

- *Infecciones de transmisión sexual (ITS)*. La forma más común de transmisión de las ITS de una persona a otra en el contacto sexual que incluye contacto pene-vagina, pene-boca, pene-ano, boca-vagina, boca-ano. Otras vías de transmisión proceden de prácticas médicas no higiénicas, la sangre y productos sanguíneos, donación de órganos y tejidos. Las ITS pueden ser transmitidas por la madre a su bebé durante el embarazo y/o el parto. Existen casos de ITS curables que reciben medicación que detienen el proceso, pero no mejora las secuelas permanentes (Gonorrea, Clamidia, Tricomoniasis, Sífilis, entre otras). Las ITS incurables son causadas por virus y en estos casos se toman medidas para prevenir su desarrollo y/o para aliviar síntomas: VIH/sida, Verrugas genitales, Hepatitis B y C, Herpes genital. La madre embarazada portadora de una ITS arriesga la posibilidad de consecuencias graves: embarazo ectópico, aborto espontáneo, parto prematuro, muerte neonatal, bajo peso al nacer, infecciones neonatales como neumonía, meningitis, malformaciones congénitas.
- *Diabetes materna*. El proceso del embarazo bloquea la capacidad de la insulina de hacer su trabajo alterando los niveles de glucosa en la sangre, situación que puede perjudicar tanto la madre como el feto. Existen riesgos como los siguientes: trauma fetal y/o materno durante el parto debido al tamaño del bebé, hipoglicemia en el recién nacido, ictericia, malformaciones congénitas, bebé muerto y/o parto prematuro.
- *Sensibilización al Rh*. La tendencia en el ser humano es la presencia del factor Rh positivo, pero también existen personas con el factor Rh negativo. Existe la posibilidad que el bebé tenga problemas si heredó un tipo de sangre del padre con un factor Rh diferente al de la madre. En estos casos se presenta incompatibilidad sanguínea. Hoy día se han logrado avances médicos significativos que permiten prevenir las complicaciones asociadas con esta condición, tanto en la madre como en el bebé
- *Radiaciones*. En nuestros ambientes existen numerosos aparatos que en su funcionamiento emiten ondas y emisiones aparentemente inofensivas: la televisión, el horno microondas, pantallas de computadoras, celulares, radio, teléfonos inalámbricos, juegos de video. Existen otro tipo de radiaciones emitidas por aparatos de radiología y las armas nucleares, las cuales por sus características pueden crear mutaciones genéticas. Como mujer, en su condición de madre gestante, está prohibido exponerse a exploraciones de rayos X sin la debida protección. La exposición puede ser causa desde alteraciones estructurales en el embrión y/o feto hasta el aborto espontáneo.
- *Toxemia gravídica (TG)*. Es un término genérico utilizado para referirse a las situaciones relacionadas con la hipertensión durante la gestación. Aun cuando se desconoce la causa de esta condición se sabe que afecta conjuntamente la madre y el bebé. En su estado más severo, es conocido como preclampsia y si se presentan convulsiones se estará hablando de la eclampsia. La TG, puntúa en las estadísticas como una de las causas más altas de muertes perinatales, retardo en el crecimiento intrauterino y posibles alteraciones conductuales en los

neonatos sobrevivientes. El signo básico a tener en cuenta por la mujer gestante es la hipertensión y/o acompañada de edema, además otros síntomas evaluados en el examen clínico, unido a las pruebas de laboratorio para apoyar el diagnóstico.

- *Exposición a sustancias químicas.* Los compuestos químicos, se encuentran en nuestro entorno, es decir tanto como en el hogar como en el trabajo. Hoy día se ha comprobado que algunos de ellos, por su efecto contaminante, pueden tener consecuencias perjudiciales durante el embarazo. Entre la lista de sustancias contaminantes con efecto teratogénico se encuentran: el plomo, mercurio, arsénico, pesticidas, uso de repelentes, disolventes (los más comunes son los alcoholes, los desengrasantes, los diluyentes de pintura y los quitaesmaltes, las lacas, tintas de serigrafía y pinturas). La exposición y frecuencia en la exposición de la madre gestante a las mencionadas sustancias contaminantes incrementa la posibilidad de tener un bebé con algún defecto congénito importante, como abortos, partos prematuros, bajo peso al nacer y retrasos en el desarrollo, problemas de conducta y de aprendizaje, así como pérdida de la audición.
- *Malnutrición Fetal.* Para nadie es un secreto lo complicado que para el recién nacido pueda resultar el proceso de ajuste a la vida extrauterina. En esta fase el peso al nacer se convierte en sinónimo de maduración unido a fuerza y vitalidad. Diversos factores de riesgo pueden afectar el proceso de crecimiento y nutrición intrauterina, como son los hábitos, enfermedades e historial gineco-obstétrico de la madre.

#### **4.- Trastornos perinatales**

Se refieren a las condiciones ocurridas durante el momento del parto. Los bebés que enfrentan deficiencias del desarrollo debido a problemas perinatales, están más propensos a continuar teniendo problemas postnatales.

- *Prematuridad.* El nacimiento antes de las 37 semanas de gestación da origen a un bebé prematuro. Debido al nacimiento anticipado los órganos no han tenido tiempo suficiente para desarrollarse lo cual impacta negativamente la salud del recién nacido. Por lo general requiere de cuidados médicos especializados hasta tanto sus sistemas y órganos puedan funcionar sin ayuda.
- *Anoxia ó Asfixia perinatal.* La falta de oxígeno es una agresión que puede poner en riesgo la vida del bebé. Cuando su duración es de hasta 15 minutos, puede ocasionar daños de consideración. En caso de que el bebé sobreviva existe la incidencia de parálisis cerebral y/o de compromiso intelectual como consecuencia del deterioro neurológico. Sin descartar la importancia del control de la madre durante el embarazo y más aún si se trata de situaciones de riesgo, es esencial para el bebé la prevención y detección temprana, con miras a iniciar la atención neurológica y así evitar al máximo posibles secuelas en el desarrollo.



## 5. Enfermedades de la niñez

- *Infecciones.* La fiebre es considerada un mecanismo de alerta, una señal y repuesta, que indica la presencia y progreso de alguna alteración debido a invasores que amenazan la salud. La fiebre infantil, pueden deberse a infecciones virales o de carácter bacterial. El impacto de las infecciones dependerá del período en que se presenten (neonato o primeros meses de vida). Las más comprometedoras pueden ser causada por: (a) virus: herpes, VHS, virus varicela zóster, rubéola, influenza, hepatitis A y B, rabia, sarampión entre otros; (b) por bacterias; (c) otros microorganismos. En la valoración clínica, se nota una alteración de la función cerebral, con manifestación de alteraciones neurológicas y en el comportamiento. Se observan cambios en los patrones de movimiento, convulsiones, somnolencia, y el indicador principal es la alteración de conciencia. Es vital la valoración temprana, así como el diagnostico diferencial que establecerá el cuadro específico y determinará el tratamiento adecuado. Las secuelas más frecuentes son desarrollo de focos epilépticos, déficit motor (espasticidad y ataxia), déficits cognitivos y en la memoria y también alteraciones en el comportamiento.

La posibilidad de que exista retraso del desarrollo intelectual y disminución de la función cognitiva es una alerta a tener en cuenta en estos niños, y lo recomendable es mantener un seguimiento cercano de su desarrollo psicomotor

- *Meningitis.* Las meninges son las membranas que recubren el cerebro, la médula y el sistema nervioso. Cuando estas membranas se inflaman se habla de meningitis, la cual puede tener dos orígenes: viral o bacteriana. La vacunación protege al niño de la meningitis viral. Los síntomas son muy característicos: dolor de cabeza, fiebre, vómitos, rigidez de nuca, manchas rojas en la piel. Cuando la meningitis se produce en la primera infancia, y es tratada a tiempo, el pronóstico es bueno, pues de lo contrario puede dejar secuelas irreversibles que afectaran las funciones cerebrales y cognitivas.
- *Trauma Craneoencefálico (TCE)*, es definido como una lesión ocasionada sobre el cuero cabelludo, la bóveda craneal y/o su contenido. Los accidentes son la primera causa de traumatismos craneoencefálicos. La mayoría de los TC en la infancia ocurren debido a caídas, accidentes de tráfico (vehículos, motos, bicicletas), deportes. En este aparte no se debe olvidar el síndrome del niño sacudido. Los signos y síntomas clásicos a tener en cuenta como indicadores de una Lesión Intracraneal (LIC) dependiendo del nivel de gravedad, son entre otros; la pérdida de conciencia inferior a diez minutos y convulsiones posteriores al evento, hemorragia interna, amnesia, hipertensión arterial, somnolencia, obnubilación, vómitos. Hoy día el avance de las técnicas de diagnóstico y monitoreo cerebral reducen la posibilidad de secuelas graves, teniendo en cuenta que los TEC son causa de retraso mental, epilepsia e incapacidad física.

- *Intoxicación.* Responde a un conjunto de signos y síntomas no comunes, producto del impacto de un tóxico sobre el cuerpo del ser humano. Las intoxicaciones pueden ser agudas, leves y/o progresivas (exposición al plomo y otros metales pesados). Las estadísticas reportan un mayor número de casos en los infantes menores de 5 años. Las sustancias tóxicas ingeridas con mayor frecuencia son medicamentos, productos de limpieza, plantas, cosméticos.

Otra vía de intoxicación inclusive en la mayoría de los casos de carácter involuntario es la inhalación de solventes de pinturas, insecticidas, monóxido de carbono; también a través de la piel y mucosas. Según la intensidad y el agente que la produce, la intoxicación en niños menores de 5 años puede estar asociada a convulsiones y daños en el Sistema Nervioso Central.

## **6. Problemas sociales y ambientales**

- *Deprivación.* Los infantes pobremente estimulados, pueden mostrar ciertos niveles de desfase en su desarrollo psicomotor, lo cual se hace evidente en su comportamiento, pues no actúan de acuerdo a lo esperado para su edad. Cuando la situación de deprivación sensorial se mantiene en el tiempo, la misma puede afectar el desarrollo del lenguaje, atención y de habilidades sociales. La detección temprana es básica para compensar la ausencia y/o pobreza de estimulación, dando pie a un pronóstico favorable en la medida que el entorno familiar que rodea al infante tome conciencia de la situación y se comprometa a respetar y aplicar las indicaciones provenientes de especialistas.
- *Desnutrición.* Existen parámetros para la valoración de la talla y peso del bebé a través de escalas que aportan información predictiva y su posible necesidad de cuidados críticos pediátricos (las valoraciones de Usher, Capurro, Apgar y Silverman-Andersen). Las escalas existentes permiten también la consolidación de las condiciones más favorables para garantizar el proceso de adaptación a la vida extrauterina, de un frágil recién nacido.

## **7. Causas desconocidas ó etiología desconocida**

El ser humano desde siempre ha tratado de comprender y explicar su entorno, y a la vez de explicarse a si mismo en cuanto a su particularidad como ser racional. El paso del tiempo ha dejado huellas en la historia de la humanidad, que entre otras cosas, da cuenta de la especialización de la tecnología, herramienta que ha permitido incrementar los saberes. Un ejemplo de ello lo tenemos en la Física, donde perfeccionamiento en la Óptica, permitió acceder al micro y al macrocosmos a partir de lentes especializados no disponibles en cierto momento. Telescopios y microscopios se convirtieron en extensiones que permitieron transitaron nuevos y

desconocidos caminos, abriendo la posibilidad de nombrar, explicar y aclarar numerosos misterios en el campo de la ciencia.

A la par de los beneficios de la tecnología en el campo de las Ciencia, la tecnología nos acompaña aun cuando cerramos los ojos para descansar. Nos hemos convertido en ciudadanos de un mundo donde lo natural ha sido sustituido por lo moderno, un mundo donde la alimentación, la ropa, los medicamentos, el transporte y pare de contar impone rutinas que impactan a los usuarios y por ende al planeta.

El impacto de nuevos y modernos modos de vida sobre futuras generaciones, no están del todo claro. Al momento se tiene certeza que nuestra forma de vida sobre el planeta, ha generado la proliferación de innumerables y desconocidos riesgos a los que está expuesto cada nuevo ser humano en sus etapas intra-uterina (embrión-feto) y extra-uterina (recién nacido- lactante-escolar-adolescente-adulto).

Cada vez es mayor el porcentaje de agentes teratogénicos que afectan el desarrollo tipo esperado, y para los cuales la ciencia no tiene explicación alguna, disponiendo para esas condiciones el término médico de *causas desconocidas* ó etiología desconocida

### **Bibliografía**

- Ajuriaguerra De. J. (1996). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Editorial Masson.
- Camejo, Zoraida. (1999) *Agentes Teratógenos y Malformaciones Congénitas*. Universidad de Carabobo.
- Claybourne, Anna (2003) *El gran libro de los Genes y el ADN*. London: Usborne.
- Gisbert et al. (1982) **Educación Especial**. Madrid: Cincel.
- Hutt,Max y Gibby, Robert. (1979) *The mentally retarded child*. Boston: Allyn and Bacon.
- Minttler, Peter (1979) *Frontiers of knowledge in mental retardation*. Vol. 1 Baltimore: University Park Press.
- Rapp, Rayna. (1999). *Testingwomen, Testingthefetus*. New York:Rotledge.

## **II TEORÍAS PSICOLÓGICAS Y SUS APLICACIONES AL CAMPO EDUCATIVO**

### **PSICOANÁLISIS**

Leslie Arvelo.

---

### **CONDUCTISMO Y SU COMPRENSIÓN DEL APRENDIZAJE**

Riceliana Moreno Santafé.

---

### **APORTES DE JEAN PIAGET AL DESARROLLO COGNITIVO Y EL APRENDIZAJE**

María Luz Salas, Kruskaia Romero y Marianela Reinoza.

---

### **TEORÍAS COGNITIVAS. RECORRIDO A TRAVÉS DE SUS PRINCIPALES EXPONENTES**

María Luz Salas, Kruskaia Romero y Marianela Reinoza.

---

### **ALGUNAS PROPUESTAS DE LA PSICOLOGÍA DE LA GESTALT**

Riceliana Moreno Santafé.

---

### **PSICOLOGÍA HUMANISTA Y EDUCACIÓN**

María Gisela Escobar.

---

# PSICOANÁLISIS

---

Leslie Arvelo Arregui.

El psicoanálisis es una corriente psicológica que se ocupa principalmente del estudio del inconsciente. Es una disciplina científica que tiene un rico cuerpo teórico que aborda aspectos fundamentales de la psiquis como son los referidos a la constitución del sujeto humano, la sexualidad, la afectividad, las motivaciones, la psicopatología, entre otros. Posee también un conjunto de métodos y técnicas tanto para la investigación de los procesos psíquicos (conscientes e inconscientes) de la personalidad, como para el tratamiento de entidades y trastornos mentales (método psicoterapéutico).

El fundador del psicoanálisis fue el médico Sigmund Freud, quien nació el año 1856, en Freiberg, Moravia (región oriental de la República Checa), pero desde temprana edad vivió en Viena. Pudiera ubicarse el nacimiento formal del psicoanálisis en la comunidad científica a partir de la publicación del trabajo de Freud y Breuer denominado “Estudios sobre la histeria” de 1895 (Gisbert, 1988).

Discípulos como Carl Jung, Alfred Adler, Karl Abraham, Ernest Jones, Edward Glover, Wilhelm Stekel, Otto Rank, Franz Alexander, Sandor Ferenczi pueden considerarse como los más destacados. La mayoría de ellos siguieron desarrollando el psicoanálisis continuando la obra de Freud, pero otros, como en los casos de Jung, Adler y Stekel, dadas las diferencias irreconciliables, terminaron alejándose del psicoanálisis freudiano. Posteriormente se han venido formando diferentes escuelas como la inglesa (Melanie Klein, Ana Freud), la culturalista (Karen Horney, Erich Fromm, Harry S. Sullivan), la de New York (Rene A. Spitz, Erik Erikson), la francesa (Jacques Lacan), el Middle Group británico (W. Ronald Fairbairn, Donald W. Winnicott, Wilfred R. Bion, Michael Balint), el grupo de la psicología del yo (Heinz Hartmann, Margaret Mahler, Otto Kernberg, Leo Rangel), entre las más representativas. (Gisbert, 1988). Dentro de los desarrollos teóricos más recientes y que constituyen un enriquecimiento del psicoanálisis cabe mencionar la Teoría de las Pulsiones, la Teoría de las Relaciones Objetales, la Psicología del Self, los Modelos Vinculares y los Modelos Fenomenológicos Existenciales. (Caparrós, 1996).

## Postulados Básicos

El psicoanálisis en su teoría enfatiza los aspectos subjetivos afectivos (no fácilmente observables, interiores, ocultos, no cuantificables) del ser humano dentro de una perspectiva

que valora lo histórico, es decir las vivencias pasadas de cada persona. Entre sus postulados básicos cabe mencionar los siguientes:

- Existencia de un inconsciente dinámico en la psiquis humana. Este inconsciente no es simplemente lo contrario de lo consciente, constituye una entidad que moviliza las fuerzas psíquicas y que influye sobre las imágenes, pensamientos, sentimientos y conductas de las personas.
- Determinismo psíquico del inconsciente. Según este postulado el inconsciente dinámico determina procesos psíquicos, vivencias y conductas. Es decir el inconsciente no sólo tiene que ver con lo que no sabemos, con lo desconocido y lo oculto producto del mecanismo de la represión. Es más que eso, es una instancia que determina en gran medida la vida psíquica, que produce efectos en el pensamiento, en las emociones, en el comportamiento sin la participación de la voluntad y el conocimiento consciente de las personas. Ejemplo de estos procesos mentales y comportamientos determinados en gran medida por el inconsciente estarían: los sueños (nadie elige conscientemente lo que va a soñar), los síntomas (psíquicos y somáticos), los lapsus lingue (decir cosas que no queremos decir por equivocación) producciones artísticas olvidos, torpezas o pequeños o grandes accidentes, entre otros.
- Importancia de las experiencias tempranas del ser humano: según el psicoanálisis en los primeros cinco años de la vida se estructuran los fundamentos de la personalidad. De allí la relevancia de las vivencias en estos primeros estadios del ser humano que van a influir en el desarrollo posterior de su personalidad y en la aparición o no de síntomas psicopatológicos.
- Importancia de la afectividad y la sexualidad: para la teoría psicoanalítica lo afectivo y lo sexual tiene un papel privilegiado en la existencia del ser humano, en el desarrollo de su psiquis y de su personalidad. Ambos constructos están íntimamente relacionados por cuanto son productos del deseo y de las pulsiones (concebidas como impulsos internos que dirigen la conducta hacia un fin para obtener un objeto determinado). El planteamiento de la existencia de una sexualidad infantil que no tiene como fin la procreación, de la concepción del deseo como algo psíquico diferente a las necesidades biológicas y la consideración de la pulsión como concepto limítrofe entre lo somático y lo psíquico, coloca a la sexualidad humana, según el psicoanálisis, más dentro del orden psicosociocultural que biológico.
- Principio de sobredeterminación. Según este planteamiento los procesos psíquicos y la conducta no dependen de un solo factor. Se relaciona este postulado con el concepto de series complementarias según el cual las etiologías (causas) de las neurosis estaría dada por diversos factores que van a tener un peso diferencial. Estos factores endógenos (biológicos, hereditarios, constitucionales) y exógenos (experiencias tempranas, factores sociales) formarían conjuntos o series que se complementan entre sí. En el caso que alguna de estas

series tenga una mayor influencia respecto a las otras, las restantes cumplirían un papel secundario. (Gisbert, 1988).

- Conceptualización de la vida psíquica como un continuo en el cual lo normal y lo patológico no tienen una línea divisoria clara, precisa. Según este postulado toda persona, incluso las consideradas muy normales, presentan vivencias, síntomas o conductas no sanas o indeseables que pueden estar reprimidas, desplazadas o hacerse explícitas en un momento dado. Significa también que las personas etiquetadas como anormales presenta partes sanas de su personalidad. Muchos de los síntomas que se observan exacerbadas en las personas que sufren desórdenes psíquicos se presentan de manera atenuada en las personas más sanas.

### **Concepción de la Personalidad**

Para el psicoanálisis la personalidad tendría su representación en lo que Freud denominó el aparato psíquico, es decir la estructura mental que integra un conjunto de sistemas e instancias que cumplen diferentes funciones a partir de una serie de fuerzas que están en constante movimiento con gastos energéticos y que en muchos casos entran en conflicto.

En una primera teorización del aparato psíquico (denominada primera tópica), Freud (1900) concibió la existencia de tres instancias psíquicas como son: el consciente, el preconscious y el inconsciente. El consciente sería aquel estrato que tiene que ver con los procesos cognoscitivos como la percepción, el pensamiento, el lenguaje, la memoria; es decir, representa todo aquello que captamos directamente de la realidad, lo que conocemos y lo cual tenemos acceso permanentemente, salvo cuando dormimos. El preconscious sería aquello que siendo inconsciente puede acceder a la consciencia si nos lo proponemos (recuerdos que vienen a la consciencia si hacemos un esfuerzo). El inconsciente es aquello a lo cual nunca tendremos acceso permaniendo oculto en el aparato psíquico.

En la segunda teoría (segunda tópica) Freud (1921,1923) contempló tres estructuras nuevas que pasaron a complementar las ya descritas en su primera teorización. Estas son el *ello*, el *yo* y el *superyó*. El *ello* representaría la parte más pulsional, irracional, fuente de la energía psíquica que se rige por el principio del placer (orientado a la búsqueda del placer). Es completamente inconsciente y coincidiría con la parte inconsciente de la primera tópica.

El *yo* constituye la instancia más consciente, racional, que se vincula directamente con la realidad mediante la percepción. Es asiento de los procesos cognoscitivos superiores (pensamiento, inteligencia y lenguaje). Es la estructura que toma las decisiones (función volitiva) a partir de las demandas de las fuerzas del *ello* y el *superyó*, operando como una especie de mediador, de árbitro entre estos dos últimos sistemas. Esta función volitiva (voluntad) relaciona al *yo* con lo muscular, con la acción, la conducta. El *yo* es lo que a los ojos

de los demás constituye nuestra identidad por representar la consciencia, lo que nos identifica. Sin embargo, posee un parte inconsciente, evidenciada en los mecanismos de defensa del *yo*. Se rige por el principio de la realidad (orientado a garantizar la sobrevivencia a partir de los datos de la realidad).

El *superyó* representa la parte del aparato psíquico relacionada con los valores, el deber ser, la moral. Tiene funciones de auto-observación, consciencia moral y de idealización (formación de ideales a partir de las figuras parentales). (La Planche y Pontalis, 1977). Es la estructura que nos llama a cumplir con los valores, las normas, las leyes, entrando en contradicción con el ello e incluso, a veces, con el *yo*.

Para el psicoanálisis, entonces, la personalidad es una organización compleja que contempla diferentes instancias conscientes e inconscientes que están en permanente actividad, que se contraponen y que tienden a ser integradas por el *yo*.

### **Teoría sobre el desarrollo afectivo-sexual**

Como se señaló anteriormente, el psicoanálisis le confiere una gran importancia a la afectividad y a la sexualidad y concibe estos dos procesos como íntimamente relacionados al estar ambos bajo el dominio de las pulsiones y el deseo. Es importante acotar que en la última teoría sobre las pulsiones Freud (1920) consideró además de las pulsiones *eróticas* (ligadas al amor, a la vida, al placer sexual), las *tanáticas* (vinculadas a la agresión, la destrucción, la muerte). Basado en esto último se plantea que en la sexualidad y afectividad humana estarían presentes tanto las vivencias y sentimientos amorosos, placenteros como los referidos al odio, la hostilidad, la destructividad. El sadismo, el masoquismo, la necrofilia (atracción sexual por cadáveres), la repetición de síntomas somáticos o psíquicos destructivos, las ideas suicidas, entre otros, serían ejemplos de trastornos psíquicos donde se evidenciaría lo pulsional tanático.

El descubrimiento de Freud (1905) de la existencia de una sexualidad infantil, exhibida desde el nacimiento, distancia la sexualidad humana del fin biológico de la procreación y de la genitalidad. El niño y la niña son seres sexuados desde el nacimiento, es decir, antes de la maduración biológica para tener bebés y haber desarrollado sus genitales. Desde esta perspectiva puede afirmarse que la sexualidad humana más que un proceso meramente biológico es un fenómeno psíquico y sociocultural, signado por el deseo y lo pulsional.

Pueden distinguirse en la teoría psicoanalítica dos concepciones diferentes pero complementarias del desarrollo afectivo-sexual. Ambas tienen un carácter evolutivo pero una de ellas está más cercana a la concepción más biologicista de Freud (1905,1910) y la otra



enfatisa más las relaciones objetales (relaciones interpersonales) y por lo tanto tiene un carácter más psicosocial. (Freud, 1911, 1913, 1914, 1920)

La primera conceptualización aludida se refiere a la focalización de la *libido* (energía proveniente de la pulsión sexual) en zonas anatómicas del cuerpo, denominadas zonas erógenas (oral, anal, uretral, genital). El desarrollo psicosexual según este enfoque constituiría un recorrido libidinal desde las pulsiones orales hasta las más maduras como lo son las genitales.

En este sentido, se habla de una etapa oral (el placer se focaliza en la boca y las mucosas bucales) que va de 0 a 1 año, la anal-uretral (el placer se focaliza en las esfínteres anales y uretrales) de 1 a 3 años aproximadamente, la genital primaria o fálica (el placer se focaliza en los genitales) en la que aparece el complejo de Edipo, entre los 3 y 6-7 años, la etapa de latencia (en la cual se inhibe la pulsión sexual) que se da entre los 6-7 años y la pubertad y la etapa genital propiamente dicha a partir de la pubertad, donde la sexualidad alcanza su mayor madurez, semejándose a la sexualidad adulta.

Dada la importancia que posee el complejo de Edipo para el psicoanálisis es necesario describirlo. Este consiste en una estructura de relaciones entre tres actores: mamá, papá e hijo/a que implican sentimientos de amor y hostilidad. En el caso del complejo de Edipo positivo el niño o niña se enamoran del progenitor del sexo contrario y rivalizan (con los sentimientos hostiles concomitantes) con el progenitor del mismo sexo. En el Edipo negativo sucede lo contrario, el enamoramiento se da con el progenitor del mismo sexo y la rivalidad con el del sexo contrario. El complejo Edipo marca un antes y un después en el desarrollo psíquico. Las alteraciones que ocurren en relación con el Edipo darán origen a la neurosis (entidad psicopatológica caracterizada sintomáticamente por la angustia y en la que está preservado el criterio de realidad a diferencia de la psicosis donde ese criterio se pierde).

Aunque la teoría de las relaciones objetales fue desarrollada posteriormente a Freud (Gisbert, 1988; Laplanche y Pontalis, 1977), este, sin embargo, construyó una línea teórica diferente a la de las zonas erógenas en la que enfatizó la constitución del yo, de la identidad, dentro del marco del funcionamiento sexual. Esta perspectiva incluye los vínculos con los objetos primarios (madre, padre) como destinatarios del amor y el deseo sexual.

En este sentido, Freud (1913,1914,1920) concibió como aporte de su teoría más madura una serie de estadios no tan delineados y precisos como los de su teoría de las zonas erógenas. Es así, que planteó la existencia de una etapa anobjetal (no existen un objeto o figura amorosa delimitada en la relación afectiva) que se daría en los primeros seis meses de vida; una etapa autoerótica (el/la bebé dirige su libido hacia sí mismo de una manera fragmentada); una etapa narcisista (la energía sexual se dirige hacia el sí mismo, el yo, es decir a una entidad integrada) y la etapa donde aparece un objeto distinto a sí mismo, representado por otra persona, bien sea

la madre, el padre u otra figura significativa. Se entraría así a las relaciones homosexuales o heterosexuales.

### **El Psicoanálisis como método psicoterapéutico**

Dada la formación médica de Sigmund Freud este siempre lo concibió no solo como una teoría sino también como un método para la cura, para abordar los desequilibrios psíquicos, principalmente las neurosis. El método psicoanalítico se destaca por ser un procedimiento hermenéutico (interpretativo) y de análisis de la psiquis humana (de sus aspectos ocultos conscientes e inconscientes como los sueños, pensamientos, motivaciones y sentimientos, pero también de los aspectos manifiestos, observables tales como las conductas verbales y motoras). Es un método fundamentalmente no directivo que se propone comprender y explicar los procesos psíquicos inconscientes para facilitar su acceso a la consciencia del paciente generando así cambios cognoscitivos, emocionales, actitudinales y conductuales en este.

Entre las técnicas que utiliza el psicoanálisis para abordar los procesos psicopatológicos cabe destacar: la atención flotante y la interpretación por parte del psicoanalista y la asociación libre por parte del paciente. La atención flotante consiste en una actitud de apertura, no crítica (no juzgadora) y de observación minuciosa del comportamiento verbal, gestual, emocional, postural del paciente. La interpretación es la técnica privilegiada por el psicoanalista para expresarle al paciente su comprensión del material (comentarios, ideas, sueños) que este último le presenta al primero dentro de la sesión psicoterapéutica. La asociación libre se refiere a que el paciente debe expresar ideas e imágenes que aparezcan súbitamente evitando la censura o consideraciones valorativas o intelectuales que las tergiversen o mediaticen. Se trata que el paciente manifieste los pensamientos y emociones que surgen de repente a lo largo de la sesión psicoanalítica.

Para que estas técnicas sean efectivas deben darse dentro del encuadre (arreglo de las sesiones en cuanto a normas, horarios, duración, pautas de trabajo) psicoanalítico en el cual el psicoanalista debe mostrarse neutral afectiva y valorativamente, desechando prejuicios y absteniéndose a expresiones afectivas y sexuales que comprometan el propósito del trabajo y la objetividad necesaria para el logro de resultados exitosos. De allí la importancia que el paciente no sea un familiar y no tenga vínculos afectivos con el psicoanalista. Todo esto facilitará el fenómeno de la transferencia (transferir de manera inconsciente vivencias y sentimientos asociados con las figuras parentales o significativas del pasado al psicoanalista o psicoterapeuta) en el curso de las sesiones.

Respecto a otros campos del conocimiento el psicoanálisis ha establecido vínculos e influenciado a diferentes saberes humanos y disciplinas científicas. Entre los saberes con los

cuales ha establecido puentes cabe mencionar la filosofía, el arte, la mitología, la astrología, entre otros. En el ámbito científico ha tenido repercusiones en la medicina, la psiquiatría, la lingüística, la antropología, la sociología, la teoría de la comunicación, la publicidad, el desarrollo institucional, la educación, la perspectiva de género, las ciencias políticas, entre otras disciplinas.

Cuando el psicoanálisis va más allá de su contexto originario y de mayor pertinencia como es el psicoterapéutico (individual y grupal) y se atreve a analizar una manifestación cultural, un fenómeno político, un problema social, un hecho histórico o una obra de arte se denomina “psicoanálisis aplicado”.

### **Psicoanálisis y Educación**

El psicoanálisis no ha mostrado el mismo interés por el campo educativo como otras corrientes psicológicas y menos aún ha desarrollado una teoría educativa; sin embargo, muchos autores psicoanalíticos desde Freud hasta los más recientes han escrito trabajos que vinculan el psicoanálisis con la educación. (Filloux, 2001). A partir de estos escritos, es posible puntualizar algunas áreas en las cuales los postulados psicoanalíticos han contribuido a enriquecer la teoría y praxis educativa.

Desde la perspectiva psicoanalítica las instituciones cumplen con funciones maternas y paternas (Kaës, 2002; Enríquez, 2002) que van más allá de los propósitos formales (culturales, políticos, económicos, científicos) que expresan en sus estatutos y reglamentos.

Esto es completamente válido en el caso de las instituciones educativas, las cuales mediante sus funcionarios y agentes brindan apoyo, afecto, orientación, protección y regulan las relaciones humanas a través de los principios normativos y legales.

Asimismo, las instituciones educativas, como entes abstractos, cumplen estas funciones maternas y paternas de manera simbólica al ser mediadoras entre la familia y la sociedad. (Arvelo, 2011, 2012).

Todo lo dicho coloca al educador/a en un lugar privilegiado en la formación psíquica del estudiante. Este lugar, este rol, debe ser asumido conscientemente por el/la docente para una mayor comprensión de los procesos psicológicos (conscientes e inconscientes) que se movilizan en las relaciones humanas dentro del ámbito educativo, la cual hará su quehacer más eficiente.

## Concepción del aprendizaje

El psicoanálisis privilegia los aspectos motivacionales por encima de los cognoscitivos cuando hace referencia al aprendizaje. La sexualidad, lo pulsional y el deseo serán los motores que impulsan el aprendizaje. Freud (1905) habla de una pulsión de saber que parte de la curiosidad sexual, del placer de ver y de la necesidad de apoderamiento, de dominio. Estos deseos sexuales y de apropiación (de objetos), de poder (ligados a los deseos agresivos) se sublimarían (es decir, perderían sus orígenes sexuales y agresivos para transformarse en motivaciones dirigidas a metas intelectuales, artísticas, espirituales) para convertirse en las pulsiones de saber, de investigar, de conocer. El período de “latencia”, ya mencionado en el cual hay una inhibición de los deseos sexuales, se convierte en el más propicio para el aprendizaje institucionalizado.

## Objetivos educativos

El psicoanálisis, partiendo de sus postulados teóricos y aplicaciones prácticas, ha elaborado una serie de críticas a la pedagogía tradicional centrada fundamentalmente en la poca importancia que le otorga esta última a los aspectos sexuales, afectivos, motivacionales, vivenciales, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, cuestiona los rasgos burocráticos, rígidos, autoritarios de la educación.

Resumiendo, los principales objetivos educativos que se plantea el psicoanálisis en el campo educativo consisten en:

- Desarrollar un *yo* fuerte. Esto supone apuntalar los aspectos conscientes y racionales de la personalidad del estudiante estimulando la autonomía, la capacidad de tomar decisiones, así como los procesos perceptuales, lingüísticos, de pensamientos, necesarios para el conocimiento y el autoconocimiento. (Robert, 1978, en UNA, 1983; Scharml, 1981).
- La educación debe formar no sólo en lo intelectual, cognitivo, sino también en lo emocional, sentimental, buscando la armonía en la personalidad del estudiante. Igualmente debe fomentar la autoestima, la identidad personal y grupal, lo imaginativo, lo creativo, lo lúdico, la expresividad emocional, entre otros procesos psicológicos.
- Suprimir los obstáculos del aprendizaje y compensar los efectos negativos de la educación. En este sentido, se destaca la importancia de la relación afectiva docente-estudiante, la creación de atmósferas o climas emocionales en el aula que faciliten el aprendizaje promoviendo la empatía y la comunicación interpersonal. Por otra parte, se plantea la necesidad de combatir la rigidez obsesiva en la enseñanza, así como las prácticas autoritarias y maltratadoras hacia los estudiantes.

- Facilitar la adaptación activa, creativa del estudiante a su entorno provocando y fortaleciendo los mecanismos de sublimación que impiden el desbordamiento de las pulsiones sexuales y agresivas así como la rigidez castrante. (Scharml, 1981).
- Detección de trastornos psíquicos. La teoría psicoanalítica sobre el desarrollo psicosexual del niño y la niña y del adolescente como también sobre las entidades psicopatológicas, aporta un marco conceptual que permite al docente detectar síntomas y conflictos indicadores de desajustes y trastornos psicológicos. Este marco referencial sobre el desarrollo evolutivo afectivo-sexual del niño/a y del adolescente ayudará al docente a discriminar que procesos y conductas son esperables tomando en cuenta su edad cronológica y mental.

### **Relación docente – estudiante**

La relación entre el docente y el alumno no siempre transcurre dentro de un ambiente de armonía y placer. Las motivaciones inconscientes asociadas al deseo de poder, de dominio, a las pulsiones agresivas, a la envidia, a la rivalidad, además de las amorosas, presentes en toda relación humana, también se manifestarán en el vínculo entre maestro y alumno. Toda esta carga pulsional puede generar tensiones y conflictos que impacten negativamente en el aprendizaje.

Además de lo motivacional, dos procesos psíquicos influirán la relación docente-estudiante. Estos son la identificación (tomar como propios los aspectos valorados del docente por parte del alumno) y la transferencia (proceso ya descrito anteriormente). Si se da la identificación del estudiante con el docente y si le transfiere aspectos positivos a este de sus figuras afectivas relevantes, la relación fluirá en mejores términos. El docente deberá asumir actitudes y conductas no directivas, no juzgadoras del estudiante. Deberá comportarse de una manera comprensiva propiciando una libertad con límites.

### **Aplicaciones prácticas del Psicoanálisis al campo educativo**

El dispositivo psicoterapéutico psicoanalítico puede ser aplicado al contexto educativo para superar las barreras psíquicas que obstaculizan el aprendizaje, así como para facilitarlos creando climas afectivos y motivacionales que tomen en cuenta las relaciones maestro-alumno y la interacción grupal.

El conocimiento por parte del docente de las motivaciones, sentimientos y conflictos inconscientes de sus estudiantes le permitiría al primero contrarrestar los obstáculos psíquicos (inhibiciones, temores, hostilidad, desmotivación, entre otros) para el aprendizaje y le posibilitará una planificación pedagógica con más éxito. Por otra parte, el autoconocimiento por

parte del maestro de sus propias motivaciones, afectos y conflictos psíquicos propiciará una mejor relación docente-estudiante. Será importante para este último objetivo tomar en cuenta los procesos de identificación y transferencia antes aludidos.

Finalmente, este conocimiento del alumno y el autoconocimiento por parte del docente aunado a un manejo de conceptos teóricos del psicoanálisis permitirá a este último/a comprender el significado de manifestaciones inconscientes que se dan en el fenómeno de la transferencia, en el juego, en la comunicación, en el dibujo y en las producciones artísticas, en las dramatizaciones, en las relaciones grupales, entre otras.

## Bibliografía

- Arvelo, Leslie. (2011). *Función paterna y trastornos emocionales en el niño y el adolescente. Implicaciones psicoeducativas*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Arvelo, Leslie. (2012). *Función paterna. Investigaciones y reflexiones sobre Venezuela*. Mérida: Universidad de los Andes. Vicerrectorado Administrativo.
- Caparrós, Nicolás. (1996). Lo esencial en Psicoanálisis. En: *Los Nuevos Paradigmas Psicoanalíticos*. Isabel Sanfeliu (Coordinadora). Madrid: Quipú Ediciones.
- Enriquez, Eugéne. (2002). El trabajo de la muerte en las instituciones. En: *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Filloux, Jean-Claude. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, Sigmund. (1900, 1996). Interpretación de los sueños. *Obras Completas*. Tomo 1. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, Sigmund. (1905, 1996). Tres ensayos sobre la teoría sexual. *Obras Completas*. Tomo 2. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, Sigmund. (1910, 1996). Sobre un tipo especial de elección en el hombre. *Obras Completas*. Tomo 2. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, Sigmund. (1911, 1996). Un caso de paranoia descrito en forma autobiográfica (Caso Schreber). *Obras Completas*. Tomo 2. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, Sigmund. (1913, 1996). Totem y tabú. *Obras Completas*. Tomo 2. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, Sigmund. (1914, 1996). Introducción al narcisismo. *Obras Completas*. Tomo 2. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, Sigmund. (1920, 1996). Más allá del principio del placer. *Obras Completas*. Tomo 3. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, Sigmund. (1921, 1996). Psicología de las masas y análisis del yo. *Obras Completas*. Tomo 3. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, Sigmund. (1923, 1996). El yo y el ello. *Obras Completas*. Tomo 3. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gisbert, Alfonso (1988). *Psicoanálisis, itinerario de una ciencia*. Caracas: Disinlimed.
- Kaës, René. (2002). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En: *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.

Laplanche, Jean y Jean-Bertrán Pontalis. (1977). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.

Robert, Thomas. (1983). El psicoanálisis y el futuro de la educación. En: *Desarrollo y Trastornos de la Personalidad*. Selección de textos. Anexo N° 5. Caracas: Universidad Nacional Abierta.

Schraml, Walter J. (1981). *Psicología profunda para educadores*. Barcelona: Herder

## CONDUCTISMO Y SU COMPRENSIÓN DEL APRENDIZAJE

---

Riceliana Moreno Santafé.

Iniciar el modelo conductista, es acudir al paradigma Cartesiano-Newtoniano, representado por René Descartes (1596-1650) y la visión científica de Isaac Newton (1642–1650), quienes proporcionaron a la psicología y en especial al conductismo las bases filosóficas y físicas, postulando que “... todo conocimiento debe valorar y privilegiar la objetividad, el determinismo de los fenómenos, las experiencias sensibles, la cuantificación aleatoria de las medidas, la lógica formal y la verificación empírica” (Martínez 1999. P.35).

Así mismo, es pertinente hacer mención del aporte que hiciera Augusto Comte, a mediados del siglo XIX desde la perspectiva positivista de los fenómenos humanos, anunciando con el principio de “exigencia de la realidad”, que la accesibilidad a la inteligencia se obtiene únicamente a través de los hechos y que estos son acontecimientos observables, medibles y empíricos; lo que quiere decir que el énfasis en los hechos observables marca la necesidad de enfocarse en la conducta como principal representación de la mente humana. Y el carácter empirista, sugiere el uso del método experimental para abordar los fenómenos psicológicos y así darle estatus de ciencia a la psicología y posterior reconocimiento a la escuela conductual.

A partir de los postulados de Comte, Jonh Watson (1878–1958), sigue insistiendo en equiparar la psicología con las ciencias naturales y establecerla como una disciplina científica, que se encargue del estudio del comportamiento humano, limitándose a lo observable y medible, a fin de formular leyes que permitieran explicar el cómo de las formas humanas a partir de un orden natural, fundando de ese modo el conductismo.

Su principal postulado, manifiesta la naturaleza de la psicología, en tanto que, ésta debe buscar la predicción y control de la conducta, haciendo uso de diversos métodos como: la observación, el reporte verbal y el uso de los tests.

A partir de ese principio fundamental, se plantea la siguiente premisa:

[...] la psicología debe orientarse hacia la predicción y el control de la conducta humana y animal. [...] es decir, dado un estímulo se puede saber con exactitud cuál es la respuesta que el organismo producirá, y conocida una respuesta es posible inferir cuál ha sido el estímulo que la ha ocasionado. El control plantea la posibilidad de manipular situaciones estimulativas para generar conductas específicas en el organismo. (Navarro, 1989. p. 89)



Watson, entendía por comportamiento humano todo aquello que el hombre hace y dice y que además está determinado por estímulos. Propuso como unidad de análisis, el modelo Estímulo – Respuesta, que posteriormente sirvió de base para las hipótesis acerca del aprendizaje, propuestas por Thorndike (1874 – 1949) denominadas: el aprendizaje por *Ensayo y error* y *La ley del efecto*, acentuando el control del comportamiento humano a través de los estímulos y contraponiendo la existencia de los determinantes innatos de la conducta.

Las propuestas planteadas por Thorndike tuvieron prevalencia por casi medio siglo sentando las bases de las teorías del aprendizaje, principalmente las de corte conductual, puesto que su *leitmotiv* es el conexionismo, entendido como “... la asociación entre las impresiones de los sentidos y los impulsos para la acción o respuestas” (Bower y Hilgard, 1989:35).

Entre sus trabajos resalta, el experimento descrito por Morris (1975) en el que:

...Thorndike colocaba un gato hambriento en una jaula, que podía abrirse desde el interior solamente al golpear una placa o un botón. El gato arañaba, mordía, y se revolvía salvajemente, hasta que tocaba de manera accidental el botón de apertura de la puerta y se encontraba libre. Se repetía el experimento y el animal se conducía en la misma forma, con excepción de que, en el curso de numerosas pruebas acertadas, disminuía el tiempo total que necesitaba el gato para liberarse. Eventualmente el gato lograba escapar de manera inmediata, sin actividades al azar. (p. 75).

Dicho experimento revela su propuesta de *ensayo y error*, evidenciando que a medida que un sujeto ejecuta más ensayos o intentos de resolución de un problema, requiere de menor tiempo para solucionarlo.

Por otro lado, otros experimentos igualmente con animales permiten demostrar la *Ley del efecto*, suponiendo que ante diversas respuestas dadas a la misma situación, si todo permanece constante, aquellas que van seguidas por satisfacciones para el sujeto se conectarán de manera más firme con la situación, a diferencia de aquellas respuestas que son acompañadas por incomodidades, las cuales debilitan dichas conexiones. Y la *Ley del ejercicio* que postula la premisa “la práctica hace la perfección” Thorndike se planteó ante este fenómeno, dos manifestaciones: 1) el uso de una conexión aumenta su fuerza; 2) el desuso o no práctica de una conexión conduce a su debilitamiento u olvido.

Vale la pena distinguir que tanto los enunciados de *ensayo y error* como las *leyes del efecto y el ejercicio*, tuvieron en su momento tal impacto que fueron reconocidos como fundamento en los planteamientos subsiguientes del conductismo clásico de Pavlov y Guthrie y el neoconductismo de Skinner.

Desde otra perspectiva, pero igualmente basados en las propuestas de Thorndike y de Pavlov, aparecen Clark L. Hull (1884 – 1952) y Kenneth Spence (1907 – 1967), con sus

modelos matemáticos y de cuantificación exacta de la teoría conductual. Se enfocaron como teóricos del aprendizaje en establecer un sistema de leyes psicológicas precisas, que le dieran un carácter científico a los resultados obtenidos en los estudios del ser humano y sus prácticas cotidianas. Pensaban “[...] para que los psicólogos puedan hacer que su ciencia envejezca, deberán formular, como los demás científicos, un sistema adecuado de leyes abstractas y teorías completas [...]” (Morris, 1975. p.191).

Partiendo de esa idea, Hull se planteó descomponer el vínculo de Estímulo - Respuesta en una serie de variables intervinientes, que mediaban la influencia causal del estímulo condicionado sobre la respuesta ejecutada. Señalando términos como la Fuerza del Hábito y el Impulso referidos a los factores positivos que activan una respuesta. Y la Fatiga de la respuesta, concerniente a los factores negativos que alejan la ejecución de la respuesta. Dichos términos representados matemáticamente podían determinar la velocidad e intensidad de la respuesta.

Por su parte Spence, contribuyó con su Teoría de la Discriminación y de la Continuidad, tomando en cuenta la fuerza del hábito propuesta por Hull. Señala que los efectos acumulados de los estímulos favorables conllevan a una fuerte tendencia excitatoria de la respuesta y de manera similar los efectos acumulados a estímulos desfavorables producen inhibición de la respuesta. Suponiendo entonces que el aprendizaje por discriminación es igual a la excitación generalizada menos la inhibición generalizada a ese estímulo.

### **Condicionamiento Clásico de Iván Petrovich Pavlov (1849 – 1936)**

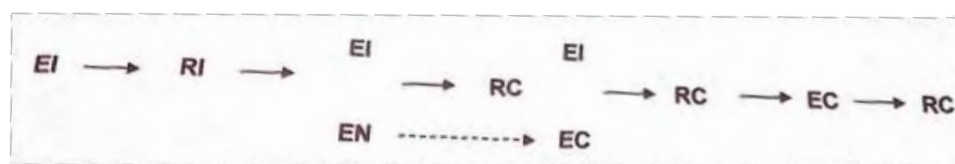
Para comprender la propuesta de Pavlov es necesario tener claro los términos o componentes básicos de su modelo explicativo del cómo se da el proceso de aprender a predecir la presencia o ausencia de estímulos y dar una respuesta esperada.

Los componentes del Condicionamiento Clásico son los siguientes:

- Estímulo incondicionado (EI) y respuesta incondicionada (RI): el estímulo se refiere a todo factor que provoca una respuesta refleja o común en la especie de forma automática.
- Estímulo neutro (EN): alude a cualquier factor que no genera una respuesta automática esperada en el sujeto.
- Estímulo (EC) y respuesta condicionada (RC): apunta a todo factor que depende de la presentación continua y pareada con (EI) para provocar la respuesta automática (RI).
- Condicionamiento Excitatorio: es el resultado de la asociación de (EI) y (EC) para predecir la aparición del (EI) y así activar una respuesta conductual automática.
- Condicionamiento inhibitorio o de sustitución del (EI): insinúa la predicción de la ausencia del (EI) y por ende la modificación de la respuesta automática por una respuesta alternativa contraria (RCa)

Estos componentes funcionan de acuerdo al siguiente modelo:

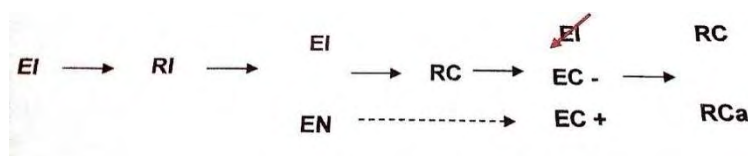
Figura 1: Modelo Excitatorio:



Fuente: Navarro, A. (1989). Modelo Excitatorio del Conductismo Clásico.

A manera de ejemplo se podría decir, que los alumnos pueden predecir la finalización de un bloque de clase o la llegada del desayuno luego de asociar su necesidad de descanso o de hambre (EI) con el timbre de la institución (EC) y dar como respuesta la salida del aula o la búsqueda del alimento. (RC)

Figura 2: Modelo Inhibitorio:



Fuente: Navarro, A. (1989). Modelo Inhibitorio del Conductismo Clásico.

Este tipo de modelo permite predecir la ausencia de (EI) o la sustitución del (EI) por otro estímulo, que puede condicionarse a otro (EC). Un ejemplo valido es encontrar que a pesar de estar un semáforo en rojo (EC+), que indicaría la presencia de peligro (EI) y por ende genera la acción de detenerse (RI), está un fiscal de tránsito (EC-) indicando que se tiene la ruta libre. Este estímulo inesperado provoca una acción contraria a detenerse (RCa).

A fin de conseguir que el aprendizaje por asociación tenga lugar es necesario respetar ciertas condiciones:

- Plantear varias veces la repetición del ensayo o asociación de estímulos.
- Establecer el intervalo de tiempo para la asociación, que puede variar entre un condicionamiento de demora corta: que trata de presentar primero el (EC) y luego el (EI) tras una demora de tiempo muy corta; condicionamiento de huella: que presenta el (EI) después de un tiempo que termina el (EC); el condicionamiento simultáneo: donde se presentan de manera paralela tanto el (EC) como el (EI); y el condicionamiento hacia atrás: donde se presenta primero el (EI) y luego de un tiempo (EC).

### **Condicionamiento de Edwin Guthrie (1886 – 1959)**

Este precursor del asociacionismo presenta como propuesta la Ley de Contigüidad que se contrapone al modelo planteado por Pavlov en lo referente a los intervalos entre E – R. Guthrie, expone que en el vacío incitado por los intervalos demorado y de huella, se producen interferencias de estímulos que interrumpen la asociación y por ende, procuran una respuesta incompatible o diferente a la esperada, provocando entonces olvidos y ruptura de hábitos.

De igual forma, defiende que cualquier respuesta final ya sea esperada o no, reforzada o no, positiva o negativa, es compleja, cargada de pequeños detalles o patrones de movimientos. Esto lo explica según Bower y Hilgard (1989) a través del siguiente enunciado:

[...] para que se logre una habilidad la práctica es necesaria; pero tiene sus consecuencias, no según una ley de frecuencia sino de acuerdo con el simple principio de la vinculación de indicios de movimiento. Cuanto más variados sean los movimientos necesarios para ejecutar un acto dado de habilidad, y cuanto más sean los indicios que deben asimilarse con estos movimientos, más práctica se requerirá. [...] La tarea de habilidad se considera compuesta de un gran número de hábitos. (p.104)

Por tanto se entiende que una habilidad o una respuesta específica no dependen de un solo movimiento, sino más bien, de un cúmulo de movimientos en circunstancias específicas. Esta premisa da origen al planteamiento referido a las cadenas de conductas, formadas por moldeamientos conductuales, utilizadas posteriormente como técnica psicoterapéutica para lograr debilitamiento de asociaciones o inhibición de respuestas indeseables, conocida como desensibilización sistemática.

### **Condicionamiento Operante de Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990)**

El modelo planteado por Skinner, es considerado un tipo de condicionamiento que parte de la relación entre E – R, sólo que en su caso la relación no se da de manera respondiente a asociaciones de estímulos, sino de forma operante, es decir, en palabras de Skinner (1981), se debe a “[...] un tipo de respuesta que surge espontáneamente en ausencia de cualquier estimulación con la que puede ser específicamente correlacionada” (p. 20). Por tanto, el condicionamiento depende de las consecuencias que provoque la respuesta del organismo sobre el ambiente y a través de ellas se establece la probabilidad de repetición de la conducta.

Dado que el esquema de la propuesta de Skinner, sugiere otros elementos a considerar es pertinente especificarlos, para lograr su comprensión. Componentes del condicionamiento Operante:

- Estímulo discriminativo (Ed): se refiere a un cambio en el ambiente o un objeto que influye en el organismo y tiene como función aumentar la probabilidad de que una conducta esperada ocurra.
- Conducta (C): se entiende como la acción generada por el organismo, definida en términos físicos como: forma, duración e intensidad.
- Tasa de respuesta: alude a la medida básica que indica la probabilidad que ocurra o no la conducta en el futuro, por tanto, se registra en términos de frecuencia en un determinado tiempo.
- Reforzamiento (R): es la aparición contigua de una consecuencia una vez realizada la conducta y que además provoca el aumento de la probabilidad de ocurrencia de la misma.
- Sistema de reforzadores: se define por sus efectos, cualquier estímulo es reforzador si incrementa la probabilidad de una respuesta. Por tanto, se aplican para instaurar mantener o modificar comportamientos (Ribes, 2000).

### CONDICIONAMIENTO OPERANTE Y REFORZAMIENTO

Reforzador	Modo de aplicación	Función / consecuencia	Ejemplo
Positivo (R+)	Presentación inmediata después de ejecutada una conducta determinada.	Produce un aumento en la probabilidad de ocurrencia de la conducta. Instaura y mantiene una conducta.	Tomar en cuenta la intervención realizada por el estudiante inmediatamente después de expresada.
Negativo (R-)	Retirada o eliminación del estímulo aversivo después de ejecutada la conducta.	Produce aumento de la probabilidad de ocurrencia de la conducta.	Cuando el estudiante entrega su trabajo a tiempo para evitar perder la evaluación.
Primario	Presentación para satisfacer una necesidad biológica básica. Como hambre.	Produce aumento de la probabilidad de ejecución de la conducta.	Terminar la actividad a tiempo, para salir a almorzar.
Secundario	Satisface necesidades secundarias como seguridad, amor. O se presenta de manera conjunta con otro estímulo ya reforzante.	Aumenta la probabilidad de ejecución de la conducta ante el estímulo ya condicionado.	Cuando el niño sigue instrucciones de la maestra para obtener una carita feliz, que le indicará un reconocimiento de la madre.

Moreno, R. (2014). Sistema de Reforzamiento en el Condicionamiento Operante.

- Sistema de castigos o de reducción de conductas: son considerados como los procedimientos que tienen como objetivo debilitar, eliminar o disminuir la probabilidad de ocurrencia de una conducta ya existente en el repertorio conductual del sujeto.

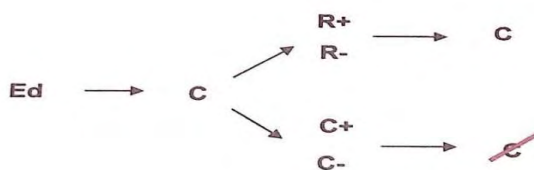
### CONDICIONAMIENTO OPERANTE Y CASTIGO

Castigo	Modo de aplicación	Función / consecuencia	Ejemplo
Positivo (C+)	Aplicación del estímulo punitivo, inmediatamente después que se presenta la conducta que se desea eliminar. Se recomienda su aplicación como la última opción.	Suprime la conducta, disminuye la probabilidad de ocurrencia de la misma	Realizar un examen sorpresa dada la falta de interés del estudiante en la materia.
Negativo (C- ) o Costo de Respuesta	Eliminación del reforzador positivo o un beneficio del sujeto inmediatamente después de presentar la conducta que se desea eliminar.	Disminuir la probabilidad de presentar una conducta.	Retirar la posibilidad al niño de ver TV por no cumplir sus deberes.
Extinción	Suspensión inmediata de entrega de cualquier reforzador de la conducta. Ignorar la presencia de la conducta.	Disminuir gradualmente la frecuencia de aparición de la conducta.	Evitar llamar la atención del niño, que constantemente se levanta para ser tomado en cuenta.
Tiempo Fuera	Sacar al sujeto de la escena que provoca la conducta a eliminar, siempre aclarando la razón por la que se aplica. Luego se reintegra a la escena.	Disminuir la presencia de la conducta	El niño muestra una agresión en el juego se retira de la situación de juego hasta que muestre una actitud de cambio.

Moreno, R. (2014). Sistema de Castigo en el Condicionamiento Operante.

El modelo de aprendizaje propuesto por Skinner se puede ilustrar a través del siguiente esquema:

Figura 3: Modelo de Aprendizaje



Fuente: Navarro, A. (1989) Modelo Operante de Skinner.

De la misma manera que el condicionamiento clásico requiere de unas disposiciones básicas para lograr el aprendizaje, la propuesta operante también lo advierte. Entre esas condiciones está el conocer con precisión cuáles son los estímulos reforzantes para el sujeto, para que al ser aplicados o eliminados logren la respuesta esperada. Del mismo modo, es pertinente ser consecuentes, firmes al aplicarlo, de lo contrario el efecto provocado en las conductas no es determinante. Por último, es imperioso definir el programa de reforzamiento, es decir, la forma como serán aplicados los reforzadores o castigos. Estos varían entre un programa de intervalo fijo y/o variable: que aluden al reforzamiento de las conductas emitidas en un intervalo de tiempo, que se puede mantener igual para todas las aplicaciones o puede variar. Y un programa de razón igualmente fija y /o variable: que hace hincapié en el reforzamiento en función del número predeterminado de conductas esperadas, tales cantidades pueden mantenerse de manera fija o variarlas.

### **Conductismo Cognitivo Social de Albert Bandura (1925)**

Bandura diseña una propuesta para explicar el aprendizaje desde una perspectiva integradora del ser humano, donde están involucrados: -aspectos internos del individuo como el caso de la personalidad, motivaciones y las cogniciones, -dimensiones conductuales observables y, - aspectos externos como factores ambientales, culturales y sociales que le permiten al individuo anticiparse a las consecuencias. Este abordaje permite ubicarlo no sólo como un representante neoconductista sino como un precursor de la visión cognitiva – socio comportamental del ser humano y toda su creación.

Su propuesta surge en contraposición al modelo conductual dependiente de Skinner, donde el individuo está sujeto a las consecuencias ambientales que provoca sin aparente control de ellas. Para Bandura (1974) “Existe una interacción recíproca entre la conducta, los factores ambientales controlantes y los procesos cognoscitivos reguladores” (p.45).

Sugiere como parte importante de su planteamiento las capacidades individuales del sujeto entre ellas (Bandura, 1982):

- Capacidad simbolizadora: referida a la posibilidad de utilizar símbolos para conferir significados a las experiencias que vive el individuo.
- Capacidad de previsión: entendida como la facultad que tienen los individuos para anticiparse ante las situaciones externas.
- Capacidad autorreguladora: contempla la posibilidad que tiene cada individuo de utilizar sus propios criterios para dirigir sus acciones, seleccionar las consecuencias que desea y evaluar sus resultados.
- Capacidad autoconocimiento: apunta a la auto-observación y atención de sus ideas, acciones y consecuencias.
- Libertad de acción: que implica la capacidad del individuo a conducir la selección de su propia trayectoria vital, influyendo y proporcionando sus propias circunstancias.

Su propuesta explicativa del aprendizaje se fundamenta en la imitación o modelamiento; es decir, la fuente básica del proceso es la observación de la acción de un modelo el cual tiene sus propios reforzadores y castigos. Por tanto, el aprendizaje no siempre se da en función de experiencias directas, como sugiere el condicionamiento operante, sino también de forma vicaria, es decir, por la observación de la experiencia o ejecución de otro (modelo).

Dentro de las condiciones establecidas para que el paradigma surta el efecto de aprendizaje están: -las funciones cognitivas del sujeto que aprende, como atención, retención, codificación, motivación y creación de expectativas; -las características propias del modelo a ser imitado; -el factor referencial que éste tiene para el aprendiz, puesto que la selección del modelo dependerá de cuan identificado se sienta el sujeto con él, que tan representativo resulta el estereotipo del modelo y que tan evidentes son las consecuencias recibidas, ya sea a nivel de reforzamiento como de castigo.

En tal sentido, la propuesta cognitiva socio comportamental de Bandura ha resultado ser de gran interés e influencia en el campo educativo, puesto que en este ambiente académico es donde se establecen innumerables posibilidades de modelamiento, desde la ejecución del docente hasta las actividades de los compañeros o grupos de pares que pueden ser referenciales para la imitación de conductas.

### **Bibliografía**

- Bower, G. y Hilgard, E. (1989). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.
- Bandura, A. (1974). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.



- Bandura, A. (1982). *Teoría de Aprendizaje Social*. Madrid: Ed. Espasa Universitaria.
- Navarro, Armando (1989). *La Psicología y sus múltiples objetos de estudio*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Martínez, M. (1999). *La nueva Ciencia: Su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Morris, B. (1975). *Teorías de Aprendizaje para Maestros*. México. Trillas.
- Ribes, E. (2000). *Técnicas de Modificación de Conductual: Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.
- Skinner, B. (1981). *Ciencia y Conducta Humana*. Barcelona España: Fontanella.

## **APORTES DE JEAN PIAGET AL DESARROLLO COGNITIVO Y EL APRENDIZAJE**

---

María Luz Salas, Kruskaia Romero y Marianela Reinoza.

### **La revolución cognitiva.**

Durante mucho tiempo, algunos enfoques teóricos (conductistas y psicoanalistas) ocuparon un primer plano, mientras los enfoques cognitivos permanecían en la sombra. En la mayoría de las teorías del aprendizaje se consideraba que el pensamiento de los niños, jóvenes y adultos era un reflejo de sus aptitudes individuales, mientras que las características sociales y culturales del proceso de aprendizaje se ignoraban.

La revolución cognitiva fue aceptada en los inicios de la década de los sesenta y plasma el reconocimiento del uso pleno y creativo de la mente; en torno a la inquietud por la construcción del significado. Se propuso el estudio serio de los procesos mentales del hombre incluyendo el pensamiento, la resolución de problemas, el lenguaje y la creatividad, y así, el estudio de la mente alcanzó un status científico aceptado.

La psicología cognoscitiva, como producto de toda la revolución cognitiva, se centra en el estudio de los procesos mentales como percepción, atención, memoria, aprendizaje, inteligencia, pensamiento, lenguaje y creatividad. En el surgimiento y desarrollo de esta vertiente psicológica, prevalece la idea de que la acción humana es el resultado de la interacción entre el individuo y su ambiente, mediatizada dicha relación por la elaboración y manipulación de símbolos que crea cada cultura. Desde esta perspectiva se consideran las interacciones sociales entre individuos, el medio privilegiado para el crecimiento cognitivo.

Para el enfoque de la psicología cognitiva es central estudiar la capacidad del ser humano de crear y luego fomentar el intercambio con otros a través del empleo de diversas clases de sistemas de símbolos (lenguaje, dibujos, mapas, números) producto de la cultura. Estos sistemas de símbolos o códigos de significados son los vehículos a través de los cuales se produce el pensamiento y enseñan a usar la mente: ¿cómo pensar?, ¿qué pensar?; es decir, transmiten creencias, valores, conocimientos que se adaptan y transforman. Por su naturaleza son sistemas abiertos y creativos.

Al referirnos en forma genérica a los procesos de aprendizaje, podemos dar la impresión de que existe consenso en cuanto a la naturaleza de la explicación de la actividad mental. Es este tema y el siguiente, se aspira presentar distintas conceptualizaciones para estudiar y explicar la mente humana. No obstante, a pesar de sus diferencias, todas estas perspectivas representan un

cambio necesario y fundamental en la psicología. Recordemos de nuevo que este cambio de patrón es la Revolución Cognitiva (Gardner, 1985).

A continuación, se esbozarán los planteamientos fundamentales de Jean Piaget y sus importantes aportes a la comprensión del desarrollo cognoscitivo.

La obra de Piaget (1896-1980) representa un punto de vista cognitivo, constructivista y psicogenético del desarrollo. Piaget cambió la concepción sobre la naturaleza cognitiva de los niños. Para él, los seres humanos desde el nacimiento muestran competencias cognitivas que implican una transformación continua, hasta que alcanzan las formas adultas de pensamiento.

El psicólogo suizo tomó un camino totalmente diferente al de los psicómetros en cuanto al desarrollo cognoscitivo de los niños. Trabajo en Francia para ayudar a estandarizar las primeras pruebas de inteligencia que medían Coeficiente Intelectual, pero concluyó que a las pruebas estandarizadas les hacía falta gran parte de lo que es esencial e interesante en los pensamientos de los niños y jóvenes, y comienza a describir tales procesos.

Para conocer cómo comprenden y aprenden los niños, Piaget formuló preguntas poco usuales, ¿Cómo vive una roca? ¿De dónde provienen los sueños? Entonces, a diferencia de los psicómetros que buscaban las respuestas correctas a tales preguntas, Piaget prestó mayor atención a las respuestas aparentemente incorrectas de los niños. En este sentido, en su inicio se centra en el intento de explicar las características comunes presentes en las respuestas consideradas erradas y desde ahí intenta explicar los elementos que son comunes y que caracterizan el pensamiento del niño en cada edad.

En el modelo piagetiano el desarrollo cognitivo se origina a partir de potencialidades iniciales del aparato sensorial y motor del ser humano. El bebé posee al nacer una serie de esquemas reflejos, que le permiten un determinado nivel de actuación sobre el medio que le rodea. Los esquemas son el instrumento mediante el cual el sujeto entra en contacto con el mundo externo, con los objetos y con las personas.

Para Piaget el término esquema le permitía describir los modelos o estructuras mentales, las cuales se crean con la finalidad de representar, organizar e interpretar las experiencias. Por tanto, se entiende por esquema, el patrón de acción (sensomotor) o pensamiento (abstracciones); para una mejor comprensión, es todo aquello que se le llamara concepto o estrategia (Shaffer, 2004). Los esquemas se definen como acciones reales o mentales que presentan una serie de regularidades y conservan una organización interna cada vez que aparecen. El desarrollo cognitivo se entiende como la construcción progresiva de esquemas, cada vez más adaptados y organizados.

Junto al concepto básico de esquemas y estructuras, resulta fundamental para entender el modelo piagetiano, el concepto de función. La teoría psicogenética de Piaget postula que toda

acción comporta la puesta en funcionamiento de dos mecanismos indisociables: la asimilación y la acomodación. En el primero, la asimilación el sujeto, -enfrentado a un determinado objeto-, lo asimila a los esquemas que ya posee, es decir, intenta conocerlo e interpretarlo. En la acomodación, el sujeto ajusta su acción interna (pensamiento) o externa (acción) a una nueva realidad construida por él, y que le permite acomodarse al entorno.

La explicación de Piaget reposa en tres principios de desarrollo interrelacionados, que él cree son tendencias innatas o heredadas y que se llaman invariables funcionales, debido a que operan en todas las etapas del crecimiento cognoscitivo. Estos tres principios son: la organización, la adaptación y el equilibrio.

- *Organización cognoscitiva*: Es la tendencia a crear sistemas que reúnen todo el conocimiento que una persona posee sobre el medio ambiente. En todas las etapas del desarrollo, las personas tratan de darle sentido a su mundo, mediante la organización sistemática de su conocimiento, en cualquier nivel de complejidad para el cual tenga capacidad, pudiendo considerarse el desarrollo progresivo de estructuras simples de organización a otras más complejas. Por ejemplo, al principio los esquemas de mirar y agarrar de los infantes operan independientemente; más tarde, integran estos esquemas separados en uno solo de orden superior que les permite mirar los objetos sin agarrarlos (coordinación óculo-manual).
- *Invariable funcional*: La adaptación, o interacción efectiva con el medio ambiente ocurre a través de los procesos duales de asimilación de esta nueva información y de la acomodación a ella, en la tentativa de ubicar nueva información dentro de una estructura cognoscitiva existente. La acomodación es un cambio en una estructura cognoscitiva existente para enfrentarse a nueva información. Así, los procesos complementarios de asimilación y acomodación trabajan juntos para producir un crecimiento cognoscitivo: avances en la forma como una persona entiende y actúa sobre el medio ambiente.
- *Equilibrio*: tercera invariable funcional, se refiere a la tendencia de lograr por un estado de armonía entre la persona y sus contenidos cognoscitivos y el mundo exterior o entorno. Por ejemplo, el equilibrio lleva al ser humano a cambiar de asimilación a acomodación. Cuando las estructuras existentes personales no permiten manipular las experiencias nuevas, se busca un nuevo estado de equilibrio mediante la organización de nuevos patrones que puedan llenar las demandas ambientales.

El verdadero motor del cambio (Piaget, 1970) es la re-equilibración permanente de los esquemas, realizada mediante el dialéctico juego de la asimilación y la acomodación adaptativa. Pero además de la equilibración, Piaget consideraba factores del desarrollo cognitivo: la maduración biológica, la experimentación con los objetos y la interacción social.

Piaget describe el desarrollo en términos de estadios. Un estadio define el tipo de estructura o esquemas, es decir, la organización de las capacidades ó estilos cognitivos de operar y pensar. La secuencia evolutiva de estadios define el desarrollo, desde su formato más básico (la acción) al más complejo (el pensamiento abstracto). El paso de un estadio de desarrollo al siguiente es un proceso que requiere un espacio de tiempo considerable en el que, tras una fase de preparación, culmina la construcción de una nueva estructura o estilo de pensamiento.

Piaget establece cuatro grandes estadios, el primero, denominado sensoriomotor, se diferencia cualitativamente de los otros porque los esquemas se basan solo en la acción. Los otros tres: preoperatorio, operatorio concreto y operatorio formal, se sustentan en la representación mental de carácter lógico-categorial y en el concepto de operación: un constructo que le permite describir y explicar los procesos y habilidades cognitivas como clasificación, seriación, causalidad física y el concepto de número.

### **La etapa sensoriomotora**

Durante el período que va entre el nacimiento y los dos años de vida, el infante es un activo buscador de experiencias, lo que le lleva a desarrollar esquemas nuevos, cada vez más complejos y a proporcionarse instrumentos de acción para realizar las actividades necesarias para vivir. Actividades que, por otro lado, son estimuladas permanentemente por el entorno humano que rodea a la criatura.

En este proceso adaptativo, el peso de la actividad inteligente recae sobre la combinación de la percepción y la acción, ya que ni el lenguaje ni el pensamiento están todavía en condiciones de colaborar eficazmente. Este período culminará, precisamente, con la interiorización de los esquemas de acción que se convertirán en instrumentos mentales útiles para la construcción del conocimiento. Cuando esto suceda, se habrá instalado en la mente del/a niño/a pequeño una nueva función para la adaptación: la función simbólica o capacidad de pensar. Pero antes de que esto ocurra, los niños y niñas pueden hacer muchas cosas inteligentes, utilizando básicamente sus habilidades sensoriales y motrices.

El período sensoriomotor se caracteriza por ser, claramente, un esquema mental al servicio de la acción inteligente. Una vez que el bebé ha conseguido metas como la permanencia mental de objetos en situaciones en que están ausentes, está en condiciones de evocarlos cuando lo precisa para actuar y las imágenes mentales de comportamientos y experiencias previas acuden a su mente cuando son necesarias. Piaget denominó experimento mental a estas primeras representaciones de la acción. Un experimento mental es una acción interiorizada en todos sus detalles, una copia esquemática de la experiencia.

Un ejemplo de este tipo de conducta es el hecho de que la manipulación y la información, que le ha proporcionado la experiencia de abrir y cerrar puertas le servirá para dirigir su mano con precisión hacia el pomo y realizar un movimiento giratorio, cuando deba abrir una puerta desconocida.

### **La representación mental: el nacimiento del símbolo**

La función simbólica se refiere a la capacidad humana de utilizar signos y símbolos para pensar y actuar sobre el mundo, sin necesidad de tener presente las realidades a las que se alude. Usamos nuestra función simbólica cuando nos comunicamos con los demás, cuando reflexionamos sobre el pasado, cuando proyectamos el futuro, cuando hacemos hipótesis, inferencias y razonamientos. Cuando la función simbólica se instala en el repertorio de capacidades del bebé, éstas se modifican hasta convertirse en esquemas simbólicos. La función simbólica mediatiza los procesos humanos en todos los órdenes de la vida: los cognitivos, los afectivos, los emocionales, los individuales y los sociales. Cuando aprendemos a usar símbolos, aprendemos a pensar y ya nunca dejamos de ser seres pensantes, a menos que suframos un accidente grave que altere el proceso neurológico que sustenta esta función. La utilización de esquemas sensoriomotrices culmina en la representación mental de la acción, mediante la interiorización de la acción y la generación de los procesos mentales. La capacidad general de utilizar signos y símbolos y representar mentalmente la acción distingue claramente la inteligencia humana de la inteligencia de los animales.

El origen de la función simbólica y del pensamiento está en la actividad práctica; los esquemas sensoriomotrices se interiorizan ayudados por signos y símbolos que dan lugar a las primeras representaciones mentales.

### **La etapa preoperatoria: del pensamiento preconceptual a la intuición**

Durante los años preescolares, entre los dos y los seis años, los niños/as son perfectamente capaces de pensar y comprender el mundo, aunque su discurso mental no se parezca demasiado al que realizamos los adultos.

Los preescolares tienen dificultades para saber qué es lo que los otros piensan, ya que lo que conocen lo han logrado por su propia experiencia y por lo que han visto e interpretado en experiencias conjuntas. La posibilidad de ponerse en lugar de otro la lograrán al recorrer estadios más avanzados.

En el siglo XXI se cuenta con investigaciones sobre la memoria, información que no estaba disponible para Piaget. A pesar de ello, sus aportes implican observaciones del desarrollo

intelectual de los niños, en el cual el crecimiento del recuerdo es fundamental para su descripción del desarrollo del proceso de pensamiento durante la primera infancia. Cuando los niños son capaces de recordar hechos y objetos pueden empezar a formar y a usar conceptos (representaciones de cosas que no están a su alrededor) y, la comunicación mejora a medida que se vuelven más hábiles para compartir su sistema de representaciones con los demás.

Los niños entre los tres y los seis años están en la segunda etapa de desarrollo de Piaget, la etapa preoperacional, la cual sienta las bases para el pensamiento lógico: los niños pueden pensar ahora en los objetos, en la gente o en los acontecimientos en ausencia de ellos aunque no pueden manipular todavía estas representaciones a través de la lógica.

Esta etapa es un paso significativo más allá del período sensoriomotor, debido a que los niños pueden aprender no solamente al sentir y al hacer sino también al pensar.

### **La función simbólica**

¿"Puedes darme un helado?", le pide Teresa, de 4 años a su madre. Ninguno de los dos está en el supermercado. La niña está jugando en el patio, está haciendo calor y tiene la garganta seca. Sin que nada en su medio ambiente lo sugiera, recuerda el sabor de la frescura del helado y busca a su madre para pedirle uno. Esta ausencia de señales o claves sensoriales es lo que distingue a la función simbólica: la habilidad de aprender a través del uso de las representaciones mentales.

En el juego simbólico, los niños hacen que un objeto represente algo más. Por ejemplo, al jugar a la casa, hacen que una muñeca represente a un niño; la usan como un símbolo. La hija de Piaget, Jacqueline de cuatro años, hizo gala de un juego simbólico cuando se recostó en un pedazo de tela que le recordaba a su almohada, chupándose el dedo y parpadeando como si estuviera cerrando los ojos para dormir, pero riéndose todo el tiempo.

Es en el lenguaje donde la función simbólica es más evidente. Los niños que están en la etapa preoperacional usan el lenguaje en lugar de las cosas ausentes y para hechos que no están sucediendo en el momento. Al usar las palabras helado en lugar de algo que no está allí, Teresa le dió a su expresión carácter de símbolo.

### **• Limitaciones del pensamiento preoperacional**

En ciertas formas, el pensamiento preoperacional es todavía rudimentario si se compara con lo que los niños serán capaces de hacer cuando alcancen la etapa de las operaciones concretas en la pre-adolescencia. Por ejemplo, el niño en la etapa preoperacional todavía no distingue

claramente la realidad de la fantasía; tal niño aprende "al pasar de prisa en su cabeza, secuencias de la realidad tal como lo haría en acción verdadera" (Flavell, 1963, p. 158).

Observemos otras formas en las que los niños en esta etapa son inmaduros intelectualmente, de acuerdo con Piaget.

a.- *Centración*. Los niños en la etapa preoperacional tienden a enfocarse en un solo aspecto de la situación, descuidando otros y llegan con frecuencia a conclusiones ilógicas; su comprensión de los eventos o sucesos está centrada en gran medida en su característica perceptual más sobresaliente, la forma en que parecen ser las cosas, en lugar de basarse en considerar varios elementos a la vez del evento. No pueden descentrarse, o llegar a pensar simultáneamente en varios aspectos de una situación particular; por ejemplo al momento de observar un objeto aprecian su altura pero les cuesta precisar su ancho, es decir les cuesta apreciar las dos características del objeto simultáneamente.

b.- *Irreversibilidad*. La lógica preoperacional de los niños se halla limitada también por la imposibilidad de entender que una operación puede ir en dos direcciones. También es evidente cuando le preguntamos a María, de 5 años, si tiene un hermano. Dice "Sí", pero si le preguntamos si su hermano tiene una hermana, ella dice "No".

El razonamiento transductivo: La deducción va de lo general a lo particular: "Comer muchos dulces puede enfermar a la gente. Yo como muchos dulces, por tanto puedo enfermarme". La inducción va de lo particular a lo general: "Ayer comí muchos dulces y me sentí enfermo. La semana pasada comí muchos dulces y me sentí enfermo. Lo mismo les paso a Pedro y a Felipe. Por tanto, parece que comer muchos dulces puede hacer que la gente se enferme". El pensamiento transductivo razona de lo particular a lo particular: cuando dos eventos ocurren juntos (covarían), es probable que el niño suponga que uno ha sido causado por el otro; en este caso, el niño razona de un particular (el caramelo) a otro (la tarde) y concluye "no he comido caramelo, así que todavía no es la tarde"; para este niño que siempre come caramelos en la tarde, el caramelo determina cuando es la tarde.

c.- *Egocentrismo*. Es la incapacidad de ver las cosas desde el punto de vista de otra persona. A los cuatro años Lisa ve el mar por primera vez. Llena de admiración respetuosa por el constante golpear de las olas, se voltea hacia su padre y le pregunta: ¿Cuándo para?" "No para", le responde el. ¿Ni cuando estamos dormidos?" le pregunta Lisa incrédulamente. Su pensamiento es tan egocéntrico, tan centrado en sí misma como centro del universo, que no puede considerar que nada, ni siquiera el poderoso océano- tenga vida por sí mismo cuando ella no está allí para verlo (Shaffer, 2004).

d.- *Animismo*. Es la tendencia de atribuir vida a los objetos inertes. Cuando Piaget interrogó a los niños con respecto al sol, al viento y a las nubes, recibió respuestas que lo indujeron a



pensar que los niños pequeños están confundidos sobre lo que está vivo y sobre lo que no lo está. Por ejemplo, un niño expresó la creencia de que la luna está viva porque “nosotros lo estamos”.

### **Etapa de las operaciones concretas**

En algún momento, entre los 6 y los 7 años, de acuerdo con Piaget, los niños entran en el estadio de las operaciones concretas cuando pueden pensar lógicamente acerca del aquí y del ahora pero todavía no sobre abstracciones. Generalmente, permanecen en este período hasta cerca de los 11 años.

- **¿Qué es el pensamiento operacional?**

Los niños en el tercer estadio de Piaget son capaces del pensamiento operacional, pueden usar símbolos para llevar a cabo operaciones o actividades mentales, en contraste con las actividades físicas que fueron la base para la mayoría de sus primeros pensamientos. Por primera vez, entonces, la verdadera lógica llega a ser posible. Aun cuando los niños más pequeños, en el estadio preoperacional, han dominado la función simbólica (pueden hacer representaciones mentales de objetos y eventos que no están presentes inmediatamente), su aprendizaje esta todavía atado estrechamente a la experiencia física. Los niños en el estadio operacional son mucho más expertos en clasificar, manipular números, tratar conceptos de tiempo y espacio, y distinguir la realidad de la fantasía.

Puesto que son considerablemente menos egocéntricos, los niños en el estadio de las operaciones concretas pueden descentrarse y tener en cuenta todos los aspectos de una situación cuando sacan conclusiones, más que enfocarse en un solo aspecto, como lo hicieron en el estadio preoperacional. Se dan cuenta de que la mayoría de las operaciones físicas son reversibles. Su habilidad cada vez mayor de entender los otros puntos de vista de las personas los capacitan para comunicarse más efectivamente y ser más flexibles.

La idea de operaciones concretas se refiere a operaciones con objetos manipulables, por oposición a operaciones que versas sobre hipótesis o enunciados simplemente verbales (pensamiento proposicional), además se adquiere la noción de un tiempo y espacio como conceptos integradores.

Alrededor de los 7-8 años, el niño ya ha adquirido una gran variedad de contenidos cognitivos relacionados con operaciones lógicas (lógico-aritméticas y espaciales), dos categorías básicas de la inteligencia operacional-concreta. La adquisición de tales contenidos hace de esta etapa una fase transicional hacia niveles de inteligencia más avanzados, que

suponen una serie de operaciones mentales aplicables más allá de la información concreta, tangible, se trata de la información de tipo abstracto, inferencial o puramente hipotética.

Las relaciones de longitud son un buen ejemplo para explicar la distinción anterior: ofrecemos a un niño en esta etapa los trozos de madera A, B, y C, cuyas longitudes difieren en un centímetro. Permitimos que el niño compare la longitud de A y B y la de B y C, para pedirle después que deduzca la longitud relativa de A y C; conforme a lo reportado por el propio Piaget los niños comienzan a resolver este problema (inferencia transitiva) más o menos a los 6-7 años para longitudes y a los 9 para pesos. Pero cuando el problema se plantea en versiones no ya del tipo "concreto" sino inferencial, como en "Pedro es más alto que José y José más alto que Adrián; ¿quién es más alto?", entonces la solución no aparece sino hasta los 11 o 12 años de edad.

#### • Logros del pensamiento operacional concreto

Un hito importante del pensamiento operacional concreto es la mejor comprensión de las relaciones cuantitativas y lógicas; todo esto es posible gracias a que los jóvenes son capaces de manejar habilidades de reflexión y razonamiento fundamentales como: conservación, clasificación, reversibilidad, descentración, inclusión de clases, transitividad y seriación mental.

a.- *La conservación.* Es la habilidad para comprender que las propiedades de una materia o sustancia no cambian a pesar de sus cambios de apariencia, a menos que algo le sea añadido o quitado. Adquirir la noción de conservación es uno de los logros más espectaculares del período de operaciones concretas y supone el aprendizaje de la no variación de las propiedades cuantitativas de los objetos, tales como cantidad, longitud, número, peso y volumen.

b.- *Reversibilidad.* Es la capacidad mental para deshacer o negar una acción ejecutando mentalmente la acción opuesta.

c.- *Clasificación.* Es la capacidad para reconocer que los objetos pueden variar en más de una propiedad y por lo tanto pueden ser agrupados de diversas formas. El planteamiento es: qué es lo que tienen en común diferentes elementos o poder determinar cuál es la propiedad común que define una clase.

d.- *Descentración.* Es la capacidad de concentrarse o prestar atención a más de un aspecto de un problema o situación; es decir un niño puede, enfocarse de manera simultánea tanto en la altura como en el ancho de un objeto.

e.- *Inclusión de clases.* Requiere dominar la capacidad para comparar una clase de objetos (cuentas de madera) con sus subclases, sin confundirlas (cuentas de madera de color blanco y cuentas de madera de color marrón). Esta habilidad es fundamental para la solución de problemas, en donde se requiera la relación del todo con cada una de sus partes.

f.- *Transitividad.* es la capacidad que permite reconocer las relaciones necesarias entre los elementos de una serie; por ejemplo, si A es mayor que B y B es mayor que C, entonces A es mayor que C.

g.- *Seriación mental*. Es la capacidad de ordenar en forma mental los diversos elementos a lo largo de una dimensión cuantificable como estatura o peso.

Todas estas habilidades permitirán acceder a lo que Piaget denomina operación, una reestructuración de la mente que incorpora el esquema de reversibilidad; esto es la capacidad de concebir una acción y simultáneamente la acción contraria, tal que, deshaciendo ésta vuelven las cosas al punto inicial o de partida. En el momento que la mente procede así, entiende que ciertas transformaciones efectuadas sobre eventos no hacen cambiar la magnitud o propiedad considerada. Esta nueva posibilidad no surge de repente, sino que es el resultado de la maduración del pensamiento pre operacional. La entrada en funcionamiento de las operaciones permite al niño clasificar, medir y conservar (Piaget, 1966).

Estas operaciones quedan a este nivel sujeto a una realidad concreta: se ejecutan sobre entidades materiales y no, -como sucederá más tarde-, en abstracciones o proposiciones lingüísticas o numéricas. Así Piaget entiende por operación cognitiva: una acción interiorizada, reversible, que forma parte de un sistema de análisis y síntesis para llegar a una conclusión lógica. (Perinat 2005; Shaffer, 2004).

### **Operaciones formales**

La etapa de las operaciones formales consiste básicamente en transponer las agrupaciones concretas hasta un nuevo plano del pensamiento, a partir de los 11 o 12 años de edad. El adolescente, a diferencia del niño, se libera de la inmediatez del pensamiento, ocupada constantemente en el “aquí” y el “ahora” y elabora teorías sobre todas las cosas. Esto no es sino el pensamiento reflexivo. El adolescente es capaz de razonar con base en enunciados e hipótesis, no solo con los objetos que están a su alcance, sino que ya aplica la lógica de las proposiciones de lo posible.

Ahora bien, razonar sobre proposiciones supone otro tipo de operaciones más complejas, como por ejemplo las operaciones combinatorias y de proposiciones. El razonamiento que se refiere a la realidad concreta consiste en una agrupación de operaciones de primer grado, es decir, de acciones interiorizadas que han llegado a ser agrupadas y han adquirido reversibilidad. El pensamiento formal va más allá, y consiste básicamente en reflexionar; es una actividad en la cual el pensamiento siempre precede a la acción; por tanto, la reflexión inicial se hace primero en el plano de la representación de las acciones, para después pasar a la ejecución de estas ideas. Significa pues “operar sobre operaciones” y sobre sus resultados y compararlos unos con otros posteriormente, de ahí que los agrupamientos sean ya de segundo grado. (Piaget, 1970).

Comienza cuando el niño tiene 11-12 años y, entre otras cosas supone el logro de una nueva y más amplia variedad de formas de pensamientos no disponibles en períodos anteriores. Por un lado, se observa un desarrollo notable en la habilidad para la comprensión de relaciones existentes entre clases y eventos; puede hacer una revisión sistemática de todas las escogencias disponibles frente a una determinada situación y examinar tales escogencias en secuencia hasta agotarlas. Finalmente, ocurre la adquisición de otros constructos lógicos adicionales muy importantes: es a esa edad que el niño logra la conservación de volumen y ello supone establecer un claro balance entre cantidad y densidad. (Ortega, 2000).

La transición desde el período de operaciones concretas al de operaciones formales es caracterizada por el propio Piaget como una "separación" vertical (la palabra francesa es *décalage*). En realidad, las recientemente creadas estructuras cognitivas agrupan las operaciones concretas de la niñez tardía.

El niño concreto-operacional cuenta, usa series y clasifica, pero no maneja bien las nociones de clases amplias, órdenes y números complejos, debido a que sus procesos de pensamiento solamente ocurren en respuestas a situaciones concretas, que él observa y verifica. Por el contrario, el niño operacional formal, puede considerar y formular hipótesis, puede juzgarlas como ciertas o falsas, lo cual quiere decir que su nivel de pensamiento es ya inferencial y deductivo. Ello lo capacita para organizar argumentos proporcionales y esclarecerlos sin centrarse demasiado en su contenido formal.

Si queremos hacer una aproximación más sistemática y muy sintética al tipo de operaciones propias del período formal, debemos seguir a Piaget (1991), quien considera que a partir de los 11-12 años ocurren en el pensamiento una serie de transformaciones cognitivas, que denomina "estructuras operatorias formales". Veamos:

- En un primer lugar surge el razonamiento hipotético deductivo, el cual supone que el adolescente es capaz de pensar sobre enunciados puramente verbales y no (como ocurría en el período anterior) sobre la base de constatación de hechos "presentes, inmediatamente representables". Este nuevo estilo de razonamiento tiene una manifestación notable en dos planos: el del lenguaje y el de la inducción.
- Este tipo de lógica emergente no es ya una lógica de números, clases y relaciones sino una lógica proposicional representada en operaciones que Piaget llama de "segundo grado" en el sentido de que sus términos son operaciones en sí mismos u operaciones sobre operaciones. El adolescente puede entonces razonar inter-proposicionalmente y no de manera intra-proposicional como en el período anterior. de esta manera los razonamientos son juzgados verdaderos o falsos, independientemente del contenido de los enunciados.

Un ejemplo simple puede ayudarnos a entender los sistemas de representación cognitiva del niño formal-operacional. Supongamos que el niño enfrenta el problema de agrupar (a un nivel hipotético-deductivo) las proposiciones A, B, C y D (las cuales pueden corresponder a clases específicas de objetos). El niño debería ir de lo simple a lo complejo, organizando numerosas hipótesis que tomen en cuenta todas las posibles combinaciones de manera exhaustiva. Una vez que llegue a alguna conclusión, razonará sobre ella y derivará nuevas interpretaciones.

El pensamiento infantil ha alcanzado ya un estado avanzado de equilibrio y es sumamente flexible, de este modo, el problema podrá ser enfrentado de muchas maneras distintas y apelando a una gran variedad de perspectivas. Los resultados inusuales no podrán confundirlos, porque de antemano ha analizado todas las posibilidades.

El joven operacional formal no está limitado por referentes concretos, sino que puede enfrentar y resolver problemas que suponen la consideración de elementos que ni se ven ni pueden ser manipulados. El joven formal operacional, debe ser capaz de revisar los datos relevantes de una situación, elaborar hipótesis sobre las posibles explicaciones y a partir de ella deducir implicaciones sobre la ocurrencia del fenómeno. Luego pasará a probar sus hipótesis. Es esta esquematización la que hace que el tipo de pensamiento presente sea denominado hipotético-deductivo, en oposición al empírico-deductivo del niño concreto. Por esta razón al pensamiento formal se le ha denominado proposicional.

Las diferencias entre las operaciones concretas y las operaciones formales son de carácter vertical, de grado. El desarrollo, a estas alturas, ya implica también otro elemento: la socialización. Cabe señalar que desarrollo intelectual y afectivo no son independientes.

La vida social transforma la inteligencia por la acción inmediata del lenguaje, (signos), del contenido de los cambios (valores intelectuales) y de las reglas que impone el pensamiento (normas colectivas). Sin intercambio de pensamiento y cooperación con los demás, el individuo no llegaría a agrupar sus operaciones en un todo. La agrupación operatoria supone la vida social. Cooperar, en un sentido lógico, no es otra cosa que coordinar operaciones. La agrupación, en este caso es una forma de equilibrio de las acciones interindividuales. (García 2010).

Un intercambio de pensamiento entre individuos consiste esencialmente, en un sistema que permite establecer determinadas correspondencias; es decir agrupaciones bien definidas: una relación de ideas desde un punto de vista X, una vez intercambiada, debe analizarse desde un punto de vista Y. Una agrupación interior es un sistema de operaciones, en tanto que una agrupación social es un sistema de operaciones efectuado por varios individuos, con base en las representaciones internas y coordinadas de cada uno de ellos. En esto consiste el verdadero equilibrio de la vida social.

Ya para finalizar, queremos comentar que las contribuciones de Piaget están hoy día tan integradas en nuestro modo de observar el desarrollo cognitivo que se han hecho en cierto sentido invisibles. “Evaluar el impacto de Piaget en la psicología del desarrollo y del aprendizaje es tan difícil como evaluar el impacto Shakespeare en la literatura inglesa o el de Aristóteles en la filosofía; es imposible. Este impacto es a la vez demasiado monumental para captarlo y demasiado omnipresente para descubrirlo” (Houdé 2001, p. 220).

Invitamos al lector a continuar explorando en otros autores relevantes del enfoque cognitivo en el siguiente tema.

### **Bibliografía**

- Flavell, J (1963). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidòs.
- García, E. (2010). *Piaget: La formación de la inteligencia*. México. Trillas.
- Gardner, H (1995). *Arte mente y cerebro*. Madrid. Paidós.
- Houdé, O (2001). *El espíritu Piaget*. Madrid. Editorial Popular.
- Otega, R.(2000). *Psicología del desarrollo para educadores*. Madrid. Visor.
- Perinat, A. (2005). *Psicología del Desarrollo*. Barcelona. EDIUOC.
- Piaget, J. (1966). *Psicología del niño*. Madrid. Morata.
- Piaget, J. (1970). *La epistemología genética*. Barcelona. Redondo.
- Piaget, J.( 1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Labor.
- Perinat, A. (2005). *Psicología del Desarrollo*. Barcelona. EDIUOC.
- Shaffer, D. (2004). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: International Thomson Editores.

# **TEORÍAS COGNITIVAS. RECORRIDO A TRAVÉS DE SUS PRINCIPALES EXPONENTES**

---

María Luz Salas, Kruskaia Romero y Marianela Reinoza.

Las teorías cognitivas han aportado importantes explicaciones para la comprensión de la vida psíquica del ser humano, por tal motivo es necesario continuar profundizado en los aportes de las principales corrientes teóricas y los distintos autores que integran este marco interpretativo de la Psicología. En el aparte anterior se han revisado los planteamientos de Piaget; el recorrido que se hará en este artículo abarcará aspectos esenciales de Vygotsky, Bruner, Ausubel, y el enfoque actual del Procesamiento Humano de la Información.

## **Teoría sociocultural de Vygotsky**

Lev Semenovich Vygotsky planteó ideas sobre el desarrollo cognoscitivo señalando cómo la cultura y el lenguaje incidían en éste, y cómo las herramientas apoyaban el desarrollo del pensamiento. Dicho de otra manera, para el aprendizaje el lenguaje es el sistema simbólico de mayor relevancia. Mientras, las herramientas reales y simbólicas como mapas, lápices, imprenta, la computadora (en la actualidad), los números y sistemas matemáticos, signos y códigos, influirán en el desarrollo cognoscitivo.

A través de la cultura el niño adquiere conocimientos, ideas, valores y habilidades en colaboración con aquellos que ya lo poseen. Por ende, para poder explicar el aprendizaje, es necesario tomar en cuenta el medio social y cultural en el que se desenvuelve el individuo.

Así mismo, Vygotsky consideró que el desarrollo del individuo aparece en dos planos, uno en el social y el otro en el psicológico. (Gross, 1998). En efecto, la interacción social es una condición necesaria para la enseñanza, permitiendo propiciar el desarrollo de los procesos mentales superiores, originando así la solución de problemas. Por ello, se considera el primer nivel, el aspecto social (interpsicológico) para luego pasar al plano individual (intrapsicológico).

De esta manera, el medio social, es de relevancia para el aprendizaje, el cual es producto de la integración de los aspectos sociales y personales. Por consiguiente, el desarrollo psicológico, implica dominar el proceso externo de transmitir el pensamiento y las elaboraciones socioculturales a través de símbolos como: lenguaje, escritura, numeración y otros. El dominio de las convenciones simbólicas de la comunidad incidirá y regulará los pensamientos y actos propios del individuo perteneciente a la misma.

Este teórico manifestó que los seres humanos tenemos la capacidad de convertir el medio para nuestros propios fines, por ello, se considera la mediación social en el aprendizaje y la función de la conciencia como uno de sus principios básicos (actividades con significado social en la conciencia). Efectivamente, el entorno social repercutirá en la cognición a través de sus herramientas (lenguaje, objetos culturales e instituciones sociales); por tanto, el resultado del cambio cognoscitivo será a partir de la interrelación de las herramientas culturales y sociales al momento de internalizarlas y transformarlas mentalmente.

Por ello, se habla de un constructivismo dialéctico, el cual se da según el intercambio social porque destaca la interacción del individuo con el medio que lo rodea, de esta manera, se ubican en un contexto cultural determinado. Ponemos un caso: existen culturas en donde las niñas observan desde pequeñas a sus madres y demás mujeres la labor de tejer, así para el momento de la enseñanza del tejido, las niñas ya han sido expuestas a varios modelos y poseen las herramientas cognitivas necesarias para su aprendizaje. De esta idea se originó la propuesta de Vygotsky sobre el desarrollo de las funciones mentales superiores, las cuales se darán a partir de las interacciones con el medio social. (Wertsch, 1985).

Indudablemente, el factor social en el aprendizaje es de relevancia para Vygostky, porque la cultura y/o el entorno juegan un papel preponderante ya que el ámbito sociohistórico se vincula con el funcionamiento psicológico del individuo; por eso, el aprendizaje está íntimamente relacionado con el desarrollo, permitiendo la activación de los procesos internos. Sin la intervención del medio o entorno no habría lugar para el desarrollo, por tanto, el aprendizaje siempre involucra la interacción con los demás, todo proceso de enseñanza y aprendizaje involucra alguien que enseña y otro que aprende.

- **Función del lenguaje y del habla privada**

Vygotsky consideró que bajo la forma de habla privada (hablarse para sí mismo) el lenguaje permitía orientar el desarrollo cognoscitivo. El niño se habla a sí mismo, para orientar su conducta y su pensamiento. Ahora bien, cuando el niño madura, las conversaciones dirigidas a él mismo se convierten en furtivas, es decir, pasan de la conversación hablada a los murmullos y luego al movimiento silencioso de los labios. Es necesario considerar, que el empleo del habla privada llega a un punto máximo entre los cinco y los siete años y se espera a la edad de los nueve años desaparezca este tipo de lenguaje. (Woolfolk, 1999).

Es necesario tener presente la transición entre el habla privada y el habla interna, porque forma parte del proceso en el desarrollo cognoscitivo. El lenguaje empleado por el niño le brinda oportunidad para el desarrollo de habilidades cognoscitivas como, por ejemplo: atención, solución de problemas, proyectar, formar conceptos y autocontrol. Así como también, permite



la regulación de la conducta, ejemplo: ¿Dónde coloqué las llaves de la casa por última vez? Por tanto, se emplea el habla interna con la finalidad de recordar, planificar, señalar, animar o guiarse.

- **Función de los adultos y de los compañeros**

Por lo que se refiere, en la interacción entre el ser humano o aprendiz y los adultos o compañeros, el lenguaje tiene un papel de relevancia en el desarrollo cognoscitivo, porque es a través de las conversaciones e intercambios que el aprendiz sostiene con las demás personas expertas, en las cuales se propiciará el desarrollo del intelecto. De esta manera, el aprendizaje es asistido o mediado por los miembros de la familia, profesores y compañeros. Por medio de la interacción a la par con los expertos, el aprendiz adquiere mejor desempeño en cada labor, obteniendo así un conocimiento compartido, el cual es integrado a lo que ya domina o sabe. No obstante, según la cultura en la que se encuentre el aprendiz, podrá recibir ayuda mediante el lenguaje, mientras que en otras, el aprendizaje estará dado por la observación, generando así el desempeño hábil más que hablar del mismo. (Woolfolk, 1999).

- **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**

Para comprender los planteamientos de Vygotsky desde el punto de vista de la psicología cognitiva, se ha de destacar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual tiene relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que la misma implica que el nivel del desarrollo no es estático, por tanto, se debe tener presente la gran diferencia de lo que puede hacer un individuo solo o sin ayuda, en contraste con lo que puede realizar por medio de la ayuda de otra persona más capacitada o ágil.

A esto también se le conoce como aprendizaje colaborativo, permitiendo la asimilación de un nuevo conocimiento. Todo mediador (docente, profesor, maestro, tutor, experto) debe tener en cuenta la ZDP, saber cuál es el nivel real de desarrollo (comprende todo aquello que se puede resolver por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (se refiere a la solución de una situación con la ayuda de otra persona más hábil o instruida). Por ende, se considera el triunfo de la educación porque es posible el aprendizaje.

El cambio cognoscitivo se da en la ZDP cuando el profesor y el estudiante comparten las herramientas culturales, de esta forma el aprendiz internaliza la relación mediada por la cultura. Para poder laborar en la ZDP se necesita mucho de la participación guiada o aprendizaje asistido. (Rogoff, 1990). Además, no se puede olvidar del andamiaje en todo este proceso ya

que el docente apoya al estudiante mientras se encuentra en la ZDP y debe retirarse cuando el conocimiento este en vía de lograrse. (Bruner, 1998).

Ya para finalizar este apartado, recordemos que Vygostky reflexionó sobre el interfuncionalismo del lenguaje y pensamiento. Para el autor, el habla se inicia desde una parte preintelectual, mientras que el desarrollo intelectual se inicia en una etapa prelingüística; sin embargo, para cuando el individuo tiene dos años aproximadamente, reflexionó sobre como el pensamiento se vuelve verbal y el lenguaje racional; dando así aparición al habla egocéntrica, el cual es un puente entre el lenguaje externo e interno. (Klingler y Vadillo, 2006).

Para Vygostky, el proceso de enseñanza y aprendizaje ocurre dentro de un contexto el cual promueve el funcionamiento psicológico. Él defendía el hecho de que una enseñanza que incorpore sus postulados originará el desarrollo. De aquí la relevancia del mediador, guía, tutor, orientador o docente quien debe activar los procesos que por sí solos no pueden ocurrir. Es necesario, tener en cuenta que los procesos de aprendizaje inician los procesos de desarrollo.

Según Berger (2004), al profesor le corresponde evaluar las aptitudes y la capacidad del estudiante para su desarrollo, de esta forma, podrá orientar su participación desde el desempeño asistido hasta que el estudiante logre ser independiente. Al respecto, el profesor debe evitar dos peligros en el estudiante: el aburrimiento y el fracaso, pues ambos se encuentran fuera de la zona ideal.

### **La teoría cognoscitiva de Bruner**

Jerome Bruner fué un prolífico teórico cognitivo. Entre los años 90 al 2000 sus sujetos de estudio fueron lactantes y niños. Bruner sentía enorme interés por los procesos de intuición, creatividad y estética. En su libro “Conocer. Ensayo para la mano izquierda” (1985), investigó el tipo de conocimiento expresado en la poesía, el arte, los mitos y las narraciones en contraste con el pensamiento racional – lógico referente a la solución de problemas. A lo largo de toda su carrera Bruner procuró combinar dos aspectos del ser humano: el artístico y el científico.

Bruner se interesaba mucho en la biología y la epistemología; creía que las estructuras cognoscitivas cambian cualitativamente conforme crece el niño y que la mente se desarrolla en unas cuantas etapas fundamentales. El crecimiento mental se lleva a cabo a medida que los niños pasan de un estado donde lo inmediato y lo manifiesto captan su atención a otro donde su mente puede trascender las apariencias. (Bruner, 1990).

Las tres etapas propuestas por Bruner corresponden aproximadamente a los dos primeros períodos de Piaget. La etapa enactiva es la primera de ellas y nos recuerda el período sensoriomotor de Piaget, en el cual el lactante aprende por medio de la acción. La segunda

etapa, llamada icónica, se asemeja al período preoperacional temprano de Piaget; en él los niños desarrollan y usan las imágenes. En la tercera etapa, la simbólica, el niño emplea el lenguaje para relacionar lo real con lo abstracto. (Bruner, 1987).

Esto implica que el aprendizaje depende de la capacidad de asimilar o incorporar como propios los acontecimientos de un sistema de almacenamiento que corresponden al medio, sistema que hace posible la creciente capacidad del sujeto para ir más allá de la información que encuentra en un momento determinado. Visto de esta manera, el desarrollo intelectual implica una creciente capacidad de explicarse y explicar a los demás, mediante palabras o símbolos, situaciones conceptuales complejas. Es este proceso el que conduce al reconocimiento final de la necesidad lógica y el cual lleva a los seres humanos más allá de la realidad empírica. Pero, para que esta construcción del conocimiento sea posible, se requiere de la mediación del lenguaje, que acaba por ser no sólo el recurso de intercambio, sino el instrumento que luego puede utilizar el hombre para poner orden en su medio. (Bruner, 1998).

Para ejemplificar la importancia de las ayudas, propuso el concepto de andamiaje, lo cual significa el apoyo que los compañeros de su misma edad, los adultos, los instrumentos culturales, las herramientas y los apoyos tecnológicos aportan en una situación específica de enseñanza. En este proceso, el lenguaje es el instrumento más importante, por cuanto permite no sólo comunicar sino además traducir en clave la realidad, transformándola mediante normas convencionales. Resalta así mismo el carácter transitorio del apoyo, por cuanto dicho soporte es retirado de forma progresiva en la medida que el sujeto va obteniendo mayor dominio, competencia y responsabilidad en la construcción y reconstrucción de su conocimiento. (Bruner, 1987,1998).

Los andamios utilizados en la construcción, es una analogía que tiene cinco funciones básicas:

- Ofrecer un apoyo.
- Utilizar como herramienta.
- Ensanchar las posibilidades del sujeto.
- Poder hacer la ejecución de la asignación.
- Emplearse solamente cuando se requiera o sea indispensable.

Por eso se habla de andamiaje educativo al momento de controlar el proceso de la asignación de la cual el aprendiz está lejos de su potencialidad, por tanto, esto le permitirá alcanzar lo que puede dominar y captar. En los contextos de aprendizaje, el profesor desde el inicio es quien tendrá mayor compromiso, luego lo compartirá poco a poco con el estudiante. A medida que este se sea más hábil, el profesor se irá desincorporando para que el aprendiz sea más independiente. La meta del profesor es asegurar que el estudiante se mantenga en la Zona de

Desarrollo Próximo (ZDP)<sup>5</sup> por medio del andamiaje, la cual cambiará para ampliar sus potencialidades. El profesor, debe recordar que el aprendiz adquiere su desarrollo dentro de los límites de la ZDP. Por esta razón, si se habla de aprendices, se requieren profesores experimentados y hábiles para que logren guiar y ser tutores de sus estudiantes. En este caso, hablamos de una persona experta, con dominio de herramientas culturales y lenguaje sin importar la edad (profesor, estudiante, colaborador), quien será capaz de producir un andamiaje en la situación por resolver o por aprender.

Además del andamiaje, se debe considerar la enseñanza recíproca. Esta es una técnica que requiere del intercambio social entre profesores y estudiantes para el perfeccionamiento de sus propias habilidades (Shunck, 1997). En este caso el mediador (docente, profesor, maestro, tutor, experto) no siempre tiene que estar presente, puede ser un objeto, según como se organiza el material o ambiente, incluso todo aquello que esté alrededor de quien aprende.

En el área de educación formal, Bruner (2005), considera que la escuela es un instrumento particularmente importante de la cultura. Es la escuela quien amplía las habilidades mentales y el círculo de relaciones sociales. Los propósitos esenciales de la educación para Bruner, según Salas y Serrano (1997), se resumen en conducir a los estudiantes a:

- promover el uso de sus mentes, ser reflexivos.
- reconocer la importancia de sus hipótesis o aproximaciones iniciales en la resolución de un problema.
- desarrollar confianza en la resolución de problemas apoyados en el uso de sus mentes, es decir, comprender y reconocer la capacidad de acumular y transformar el conocimiento.
- fomentar la auto-gestión y la co-participación, implica constituirse en personas y grupos de personas capaces de formular y resolver problemas.
- desarrollar honestidad intelectual.
- darles la oportunidad no solo de desarrollar sus capacidades sino también un sentimiento eficiente de participación en una comunidad abierta a las iniciativas.
- que asuman su responsabilidad sobre lo que aprenden, que se inicien en “pensar cómo piensan”.
- que mejoren su autoestima.
- hacer de la escuela una comunidad en colaboración, un auténtico grupo.
- lograr que los jóvenes se percaten que los que no actuamos inmediatamente sobre el mundo, sino en base a los conocimientos y creencias que tenemos acerca del mismo y hacer de la escuela un lugar donde esos conocimientos y creencias se amplían, se comparten y se ponen a prueba.

---

<sup>5</sup> Recordemos el concepto de Vygotsky, anteriormente descrito

Bruner (1998) contrapone dos modalidades de funcionamiento cognitivo o de pensamiento: la paradigmática o lógico científica, y la narrativa. La primera se ocupa de causas generales y está dirigida por hipótesis de principios, emplea la categorización, un lenguaje regulado por requisitos de coherencia y no contradicción, conexiones formales y referencias verificables. Con este tipo de pensamiento se resuelve la mayoría de los problemas prácticos de la vida diaria; para el común de las personas es éste el único tipo de pensamiento que existe.

La segunda, conocida como modalidad narrativa de pensamiento, se ocupa de las intenciones y acciones humanas, es el tipo de pensamiento más antiguo de la historia humana; consiste en contarse historia de uno a uno mismo y a los otros. Al narrar estas historias vamos construyendo un significado con el cual nuestras experiencias adquieren sentido, de modo tal que la construcción del significado surge de la narración, del continuo actualizar nuestra historia, de nuestra trama narrativa.

Cada una de estas modalidades de pensamiento nos permite modos característicos de construir la realidad. Bruner deja bien sentado que la interpretación, el atribuir significados, aparte de ser una actividad humana ineludible, tiene suficiente entidad como para codearse y erigirse en complemento respetable del método científico.

La capacidad de narrar ha sido estudiada por Bruner (1998) como una modalidad de funcionamiento cognitivo, como un modo de pensamiento caracterizado por una forma de ordenar la experiencia y de conocer, que tiene principios funcionales propios y criterios determinados de corrección. Sostiene además, que la narración concebida como una forma de pensar, de dotar de significado a la experiencia, como estructura para organizar nuestro conocimiento y como un vehículo en el proceso de la educación, debe ser desarrollada en las personas tanto en la sociedad como en el ámbito escolar. (Bruner, 1990, 1997).

De lo expuesto hasta aquí, se infiere la importancia que tiene para la educación contribuir a desarrollar en todas las personas las dos modalidades de pensamiento propuestas por Bruner, pues tal como él lo afirma, la una no puede reducirse a la otra porque si bien “las dos son complementarias, son irreducibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento” Bruner (1998, p. 23).

Otro tema que choca con la representación colectiva que la escuela mantiene de los estudiantes, es el valor que Bruner (2005) da al aprendizaje en colaboración. Ciertamente, enseñar-aprender, ya sea que ocurra en la familia, en la escuela o en donde sea, es un ejercicio de colaboración.

Pero la propuesta va mucho más allá: en la conquista del conocimiento la colaboración profesionalmente obligada de los docentes debe ser complementada por una colaboración de los estudiantes entre sí.

Bruner se hace una pregunta ingenua pero fundamental:

¿Cómo concebir la escuela a la manera de una subcomunidad que se especializa en que sus miembros aprendan? Una respuesta obvia es que sea un lugar donde, entre otras cosas, los que aprenden se ayuden unos a otros en esta tarea, cada uno según sus capacidades; lo cual no excluye la presencia de alguien que haga el papel de maestro. Comporta, ni más ni menos, que el maestro no tenga el monopolio en su papel, que los que aprenden se apoyen también unos a otros. (p.21).

Corrientes modernas en psicología de la educación que se inspiran en la psicología social, proponen que los estudiantes se hagan con los conocimientos en un intercambio de informaciones, opiniones, indagación participativa. La propuesta se resume en la frase “co-construcción del conocimiento”. Todo ello puede relacionarse con otro tema muy en boga y del que Bruner se hace eco: el saber está distribuido. Las fuentes del conocimiento son múltiples. No sólo existe aquel bloque que proponen los *curricula* escolares, sino que a su lado existe el que se ha adquirido en el seno de la familia, el que se consigue en dominios donde uno es experto, el que proviene de ahondar en campos que suscitan la curiosidad. ¿Por qué no aprovechar esta potencialidad tan rica y fecunda de “cúmulo de conocimiento” individuales para crear, como se dice hoy día, una comunidad de aprendices?

Sobre esta refrescante idea de la comunidad de aprendizaje, Bruner (1998) explica:

Concibo el sistema escolar como sirviendo a la renovación de nuestra cambiante sociedad. Ello comporta que construyamos una cultura de la escuela que haga de la misma una comunidad de aprendices, personas implicadas conjuntamente en la resolución de problemas, todos contribuyendo al proceso de educarse unos a otros. Grupos así no son sólo focos de aprendizaje sino focos de identidad y de trabajo mutuo. Hagamos que estas escuelas sean un lugar donde se practica (y no solo se proclama) la mutualidad cultural, lo cual significa que los niños avanzan en la comprensión de lo que están haciendo, de cómo lo están haciendo y por qué. (p. 81).

La cultura dá forma a la mente, nos aporta el sistema de significados y las herramientas intelectuales y emocionales a través de la cual construimos no solo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes. Bruner (2005) insiste finalmente acerca de la producción y negociación de significados sobre la construcción de un yo y un sentido de competencia o desenvolvimiento capaz, sobre la adquisición de habilidades simbólicas, y especialmente, sobre el carácter culturalmente situado de toda la actividad mental. No se puede entender la actividad mental a no ser que se tome en cuenta el contexto cultural y

sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud. Aprender, recordar, hablar, imaginar: todo ello es posible participando en una cultura.

La tarea central, insiste Bruner, es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones. Vivimos juntos en una cultura, compartimos formas de pensar, de sentir, de relacionarnos. Del mismo modo del que aprendemos a trabajar juntos tenemos que aprender a aprender de los otros, a compartir los esfuerzos para conocer y comprender el mundo personal, social y natural.

- **Aprendizaje por Descubrimiento**

La investigación inicial de Jerome Bruner sobre el pensamiento (Bruner, 1987) despertó su interés por los métodos educativos que alientan su desarrollo. El trabajo de Bruner resalta la importancia de comprender la estructura de la materia que va a estudiarse, la necesidad del aprendizaje activo como base de la verdadera comprensión y el valor del razonamiento inductivo en el aprendizaje.

Estructura y descubrimiento: La estructura de una materia escolar se refiere a sus ideas fundamentales, sus relaciones y sus patrones de jerarquización de conceptos, es decir, la información esencial. Es posible representar la estructura esencial de una idea con un diagrama, un conjunto de principios o una fórmula. Para Bruner, el aprendizaje será más significativo, útil y memorable si los estudiantes se concentran en comprender la estructura de la materia que van a estudiar. Por ejemplo, si usted aprendió los conceptos de figura cerrada, plana, simple, cuadrilátero, isósceles, escaleno, equilátero y rectángulo, estará en camino de entender un aspecto de la geometría. Pero ¿cómo se relacionan estos términos?: Bruner considera necesario que el estudiante logre colocarlos en un sistema de codificación.

Un sistema de codificación es una jerarquía de conceptos relacionados. En la parte superior se encuentra el concepto más general; los conceptos más específicos se colocan debajo.

Bruner cree que, para captar la estructura de la información, los estudiantes deben ser activos. Opina que los maestros deben plantear situaciones problemáticas que estimulen a los estudiantes a cuestionar, explorar y experimentar. Se denomina aprendizaje por descubrimiento a este proceso en el cual el profesor presenta ejemplos y los estudiantes trabajan con ello; hasta que descubren las relaciones, es decir, la estructura de la materia.

Así, Bruner piensa que el aprendizaje en el aula debe ocurrir por razonamiento inductivo, a saber, mediante la utilización de ejemplos concretos para formular un principio general. Por ejemplo, si se ofrece a los alumnos ejemplos suficientes de triángulos y no triángulos, a la larga descubrirán las propiedades básicas de cualquier triángulo.

El aprendizaje por descubrimiento permite a los estudiantes avanzar por etapas en la medida en que van encontrando nueva información. Primero, los estudiantes manipulan y actúan sobre los materiales; luego, forman imágenes al advertir rasgos específicos y hacer observaciones; finalmente abstraen ideas y principios generales de esas experiencias y observaciones. Bruner cree que los estudiantes comprenderán mejor el tema porque han experimentado cada etapa de la representación. Cuando los estudiantes están motivados y participan en el proyecto de descubrimiento, éste los conduce a un aprendizaje superior. (Bruner, 1987).

### **Aprendizaje según Ausubel**

Uno de los aportes más relevantes para la educación ha sido la teoría del aprendizaje significativo, el cual se caracteriza, primero, por el proceso de asimilación partiendo de los conocimientos previos o existentes en la estructura cognitiva, con el fin de ampliar, ajustar o interaccionar con las ideas preexistentes (anclaje) y así obtener un nuevo conocimiento. Segundo, por el papel que tiene el lenguaje, ya que será el medio para la elaboración del conocimiento.

Deben existir ciertas condiciones para considerar el logro de un aprendizaje significativo: - conocimientos previos con el fin de poder relacionarlos con los conocimientos nuevos (Significatividad psicológica); -el estudiante tiene la misión de mostrar interés por aprender, para ello el docente asume el compromiso de promover la motivación y atención (Actitud favorable del estudiante); por último, -el material nuevo que se le presente al estudiante estará ordenado y será de relevancia (Significatividad lógica del material). No se puede olvidar que el grado de significatividad a cada elemento en todo este proceso dependerá de las condiciones e intereses de cada persona, así como también, de varios factores como lo son: edad, ocupación, clase social, cultura y el desarrollo cognitivo. (Serrano y Salas, 1997).

De esta manera, el estudiante podrá usar sus conocimientos previos como base para así percibir, introducir, relacionar, analizar, comprender y recordar la nueva información, permitiendo la ampliación de la base del aprendizaje. Por tanto, las estrategias de enseñanza tradicionales no brindan la oportunidad de lograr un aprendizaje significativo, como tampoco el lenguaje por sí solo podrá.

Es necesario, por lo tanto, un docente promotor de las condiciones del aprendizaje y que el estudiante logre recordar a largo plazo por él mismo.



En resumen, el docente propiciará momentos significativos de aprendizaje, será quien promueva la actitud y emociones del estudiante<sup>6</sup>, permitiendo el logro de hacer conexiones entre sus conocimientos previos y el nuevo conocimiento a ser aprendido. De este modo, el docente deberá diagnosticar para saber cuáles son los conocimientos previos del estudiante y así poder relacionarlos con los nuevos conocimientos, los cuales serán interiorizados logrando, según Ausubel, la conformación de la matriz ideativa. Igualmente, el docente tendrá que conocer las etapas del desarrollo cognitivo y limitaciones de cada uno de sus estudiantes. Por último, el docente solicitará a cada estudiante el cuestionamiento, la elaboración y la presentación de los nuevos conocimientos en sus propias palabras. Si el docente se permite conocer al estudiante y presenta momentos de aprendizaje de relevancia tomando en cuenta lo anteriormente señalado, el estudiante será capaz de pensar, crear y hacer las conexiones necesarias para internalizar el nuevo conocimiento.

Recordemos, si el estudiante no quiere, no aprende. Por tanto, es necesaria una actitud significativa del aprendizaje para lograr un aprendizaje significativo. Si no existen las ideas de anclaje correspondientes en la estructura cognitiva del estudiante, tampoco se dará el aprendizaje. Esto es un proceso que requiere tiempo y espacio para ser asimilado, por lo cual, necesita de intercambio de significados.

### **Procesamiento humano de la información**

Esta teoría surge y da inicio a los estudios en el campo cognitivo, con el fin de conocer la mente humana. Se convirtió en un enlace entre la psicología y la ciencia de la computación, dando apertura así a los estudios de los procesos mentales dentro de una metáfora computacional. Desde ese momento se comenzó a sustituir la palabra “significado” por “información”, es por ello, que la teoría se conoce como procesamiento de la información, la cual ha sido de relevancia en el contexto educativo.

Inspirados en la metáfora de la computadora, se generan muchas hipótesis al respecto tanto en favor como en contra. Para comprender un poco la metáfora se debe pensar las analogías de la siguiente manera: -Nivel Superior, se refiere a cómo trabaja la computadora para poder programarlo; mientras que en el ser humano se trataría de cómo el infante adquiere el lenguaje por medio de ciertos programas experienciales. -Nivel Intermedio, en la computadora sería cómo diseñar circuitos lógicos y hardware; en el caso de los seres humanos, se trata del sistema lógico que emplea el infante para adquirir su idioma. -Nivel Básico, es el nivel más primario de la computadora, como lo son los semiconductores de los transmisores; aquí se estaría refiriendo

---

<sup>6</sup> Puede complementar este planteamiento con las relaciones que propone la Teoría de la Gestalt sobre percepción y aprendizaje, el cual será presentado en el próximo artículo titulado “Algunas propuestas de la psicología de la Gestalt”

a los mecanismos para la percepción, procesamiento y producción del lenguaje en el ser humano. (Klingler y Vadillo, 2006). Tenga presente que la metáfora entre mente y computadora sólo se refiere al sistema del procesamiento de información, por tanto, su aspecto es funcional y no de tipo estructural.

En síntesis, el objetivo de esta teoría es determinar cómo se realiza el procesamiento de la información desde el momento en el cual ingresa a la estructura cognitiva hasta que finalmente se efectúa una conducta determinada. La analogía de la computadora fue útil a los psicólogos cognoscitivos para poder explicar la relación entre cognición y el cerebro, ya que los sistemas sensoriales y perceptivos suministran un canal de entrada conforme a la manera de la introducción de los datos a la computadora.

### **Bibliografía**

- Berger, K.(2004) *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Panamericana.
- Bruner, J. (1985). *Conocer: Ensayo para la mano izquierda*. Madrid.Visor..
- Bruner, J. (1987). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona. Gedisa.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid.Alianza.
- Bruner, J. (1998). *La educación puerta de la cultura*. Madrid.Visor..
- Bruner, J. (2005). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Gardner, H (1985). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la Revolución cognitiva*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H (1987). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Múltiples inteligencias*. México. Fondo de cultura económica
- Gardner, H (2011). *La Educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona.Paidós.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (2006). *Psicología cognitiva*. México. Mc Graw Hill.
- Kozulin, A. (1997). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona. Paidós.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Visor.
- Santrock, J; González, H. (2005). *Introducción a la Psicología*. México. Mc Graw Hill.
- Serrano, Stella; Salas, María Luz. (1997). *El docente y la ciencia en pre-escolar*. Trabajo de Ascenso. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación.
- Shaffer, D. (2004). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: International Thomson Editores.
- Shunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México. Pearson Educación.

Vielma Vielma, Elma y Maria Luz Salas. (2000) Aportes de las teorías de Vigostky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, Vol.3, No.9.

Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.

Vygotsky, L. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo.

Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas*. Barcelona. Anthropos-Visor.

Wertsch, J. ( 1985). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.

Wertsch, J. (1992). *Voces de la mente*. Barcelona. Paidós.

Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología Educativa*. México. Prentice Hall.

## ALGUNAS PROPUESTAS DE LA PSICOLOGÍA DE LA GESTALT

---

Riceliana Moreno Santafé.

Si bien la corriente gestáltica en sus inicios no tuvo interés en explicar, describir y profundizar sobre el aprendizaje y los procesos educativos, sus estudios acerca de la percepción, la memoria y el pensamiento, -específicamente en la solución de problemas-, llevaron a sus representantes principales (M. Wertheimer, K. Koffka, W. Köhler, K. Lewin), a tomar posiciones serias y sistemáticas acerca de estas actividades.

Estos investigadores, todos de origen alemán y establecidos en Estados Unidos en la época de la postguerra, se apoyaron en el enfoque filosófico racionalista de Kant, la visión física de Mach y el pensamiento *totalista* de Ehrenfels, dando origen al movimiento gestáltico cuya característica primordial es su carácter fenomenológico, que “[...] refiere una descripción libre y no contaminada de la experiencia inmediata tal y como ella ocurre” (Navarro, 1989, p.103).

Esta escuela psicológica se fortalece con el concepto de Campo proveniente de la Física, apuntando a una visión holista y molar de las experiencias, fundamento que sugiere su postulado esencial “*El todo es más que la suma de sus partes*”. En tal sentido, los psicólogos identificados con la doctrina fenomenológica establecida por la Gestalt plantean como objeto de estudio la conducta entendida como un fenómeno de masa molar, que no puede ser reducida a elementos fisiológicos o átomos de conciencia.

Tal como fue señalado anteriormente, la psicología gestáltica no pretendió estudios acerca del aprendizaje, pero su interés inicialmente experimental fue progresivamente estableciendo argumentos críticos a los postulados propuestos por el conductismo y en oposición directa a las propuestas establecidas por Thorndike<sup>7</sup>.

Para los gestaltistas lo que se aprende es producto de las leyes de organización perceptual y está determinado por ellas; es decir, que todo lo que se ejecuta depende de la forma como la mente percibe la experiencia presente, tomando en cuenta las huellas de las experiencias pasadas. Dicha premisa pone de manifiesto la noción de aprendizaje por discernimiento.

En virtud de la relevancia que tienen los enunciados propuestos por esta corriente psicológica acerca de la percepción, es preciso mencionar de manera más detallada a sus representantes y principales postulados para así comprender su propuesta y evaluar su aplicabilidad en la educación.

---

<sup>7</sup> Estas propuestas fueron expuestas en el artículo titulado “Conductismo y su comprensión del aprendizaje”.

### **Teoría del aprendizaje del campo cognoscitivo de K. Lewin (1890 – 1947)**

Es necesario definir ciertos conceptos de la propuesta de Lewin, entre ellos: -Espacio Vital: que incluye a la persona y su ambiente psicológico, lo cual no es otra cosa que el ambiente físico y social en el que está involucrada esa persona en un momento dado, representado en relaciones funcionales y simbólicas. -Vector: que alude a la fuerza que influye en el movimiento psicológico que dirige o aleja al sujeto de la meta. -Estructuras cognoscitivas: es sinónimo de comprensión o representa lo que los gestaltistas llaman *Insight*, y -Conducta: este término hace referencia a cualquier cambio en el espacio vital.

Este investigador expuso que las fuerzas psicológicas simultáneas que operan en el espacio vital de una persona, fomentan la reorganización de ese campo proporcionando las bases para una conducta nueva. En tal sentido, para Lewin el aprendizaje es un proceso de cambio en las estructuras cognoscitivas. (Morris, 1975).

Según Navarro (1989), los postulados de Lewin sugieren que “[...] cuando el equilibrio entre el individuo y el ambiente se interrumpe surge una tensión que lleva al individuo a ejecutar locomociones en un ambiente, con el propósito de restaurar el equilibrio” (p.105). De este modo, la noción de equilibrio es fundamental para el desarrollo del proceso de percepción y finalmente de la cognición que propiciará el aprendizaje.

### **Teoría del aprendizaje por discernimiento de W. Köhler (1887 - 1967) y K. Koffka (1886 – 1941)**

Estos investigadores realizaron su planteamiento del aprendizaje por discernimiento a partir de las respuestas observadas en experimentos con monos. Dichos ensayos consistían en sugerir a los monos la búsqueda o el alcance de su alimento con ayuda de otros elementos como cajas y varas. Para tal fin, diseñaron distintos ensayos en los que presentaban variados niveles de complejidad alterando el número de cajas y varas a ser utilizados por los monos.

Dichos arreglos experimentales sirvieron para detectar la manera como los monos de manera súbita podían advertir el valor instrumental de cada herramienta (la vara o la caja), como medio para alcanzar el objetivo. Köhler explicaba que el inicio del discernimiento ocurre cuando entran en juego cada uno de los elementos dispuestos en el campo para lograr la solución del problema; además sostiene que el discernimiento tiene mayor probabilidad cuando la situación problemática está dispuesta de tal forma que todos los aspectos necesarios para la solución son evidenciados por el sujeto.

De allí que el discernimiento según Bower y Hilgard (1989), se define como una actividad implícita de solución acertada de problemas.

Ahora bien, entendido el planteamiento, se podría decir que el procedimiento para que tenga lugar el aprendizaje por discernimiento en un aula de clase comienza por facilitar al estudiante el espacio y el momento para hacer el reconocimiento del campo, es decir, entender cuál es el problema o la demanda; seguidamente se presenta la *fase de inspección*, donde se procura garantizar que todos los elementos necesarios para la solución del problema estén a la disposición del estudiante, para que éste los ubique y reconozca en sus propiedades y finalmente procurar el espacio para que el estudiante pueda establecer la reestructuración del campo necesaria para llegar a la solución del problema o al discernimiento.

### **Manifiesto sobre el pensamiento productivo de M. Wertheimer (1880 - 1943)**

Para comprender el manifiesto propuesto por Wertheimer, es ineludible conocer la diferencia entre dos constructos básicos: solución ciega y solución razonable. La primera se presenta cuando el sujeto aplica una fórmula para llegar a la solución y la segunda se da cuando el sujeto comprende lo que hace para llegar a la solución. Es decir, que un pensamiento productivo requiere del conocimiento de la naturaleza esencial de la situación problema, pues los aspectos estructurales y los requerimientos de ésta establecen dimensiones y esfuerzos que llevan a la solución del problema.

Ilustrándolo en el espacio educativo, se podría decir que se logra fomentar un pensamiento productivo en los estudiantes si al explicar un procedimiento práctico se hace énfasis en el por qué y el qué de las cosas en lugar de enfocarse en el cómo.

### **Leyes de organización perceptual**

Retomando lo señalado al inicio de este apartado, la psicología de la Gestalt procuró mayores aportes en el área de la Percepción, de allí que sea de vital importancia reflejar las principales leyes de la percepción y sus contribuciones al aprendizaje; especialmente, porque Wertheimer consideraba que las leyes de la organización de la percepción eran perfectamente aplicables al aprendizaje y la memoria. Tal afirmación es corroborada por Bower y Hilgard (1989), al señalar que el investigador describe ciertas variables de estímulo que rigen el modo en que agrupamos y organizamos determinados estímulos, y por lo tanto, en la forma en que estructuramos o interpretamos el campo vital.

La ley general que agrupa y da sentido a las demás leyes es la de *Prägnanz o pregnancia*, que establece que la agrupación perceptual tiende a la búsqueda de la buena forma o buena figura, que no es otra cosa que agrupar los estímulos con un sentido lógico o esperado.

Otra ley de vital importancia es la de *Figura - Fondo* que determina el punto focal o de atención ante la percepción de un campo, acá la figura es aquello que sobresale o que resalta del campo, mientras que el fondo es todo lo demás que forma parte del campo. Por ejemplo, la voz del docente en un salón de clase. Para el aprendizaje, la importancia de esta ley reside en que las personas aprenden los aspectos en los que centra la atención, por tanto, es menester del docente ofrecer estrategias de enseñanza aprendizaje que ayuden al estudiante a focalizar lo que es importante que aprenda.

*La ley de la proximidad* plantea que los elementos de un campo tienden a agruparse de acuerdo con la cercanía, cuanto más cerca se encuentren dos elementos mayor será la probabilidad de agruparse. Esta ley es pertinente para el aprendizaje porque deja claro que en la medida que se organiza la información nueva de manera coherente y articulada con otros elementos ya conocidos, mayor probabilidad tiene de ser aprendida. La siguiente *ley de similitud* sugiere que los reactivos similares en alguna característica tenderán a ser agrupados. Esta ley deja en evidencia que los individuos aprenden unidades, por tanto, tienden a organizar la información por segmentos que tengan sentido, para así recordarla con mayor facilidad. *La ley de dirección común* está estrechamente relacionada con la *ley de cierre* significa que en la organización de la percepción, se tiende a dar continuidad a los estímulos para completarlos de forma válida y esperada; por tanto, se aprende a predecir series o secuencias recurrentes. Ambas leyes aluden a la constancia a la uniformidad, regularidad y simetría.

En consecuencia, la Gestalt recalca que el proceso de organización perceptual emerge de las relaciones entre partes para formar un todo coherente y con sentido para establecer un patrón de referencia, los cuales van a depender de la relación que estos tengan con el sistema en el cual funcionan.

Puede resumirse la posición de la Gestalt sobre el aprendizaje siguiendo las siguientes premisas:

- Con respecto a la práctica: señala que las exposiciones sucesivas a una situación de aprendizaje proporcionan al aprendiz reiteradas oportunidades para que observe nuevas relaciones que permitan la reestructuración de la tarea.
- En cuanto a la comprensión: sostiene que el aprendizaje por discernimiento provee al estudiante de más y mejores relaciones entre las partes y el todo. Entre los medios y las consecuencias, lo que le da más posibilidades de solución.

- Ante la transferencia, la propuesta gestáltica introduce el término trasposición que establece el uso de patrones comunes de relaciones, basados en el conocimiento de la naturaleza de dichas relaciones lo que garantiza ampliar la variedad de situaciones aplicables al patrón.

## **Bibliografía**

Bower, G. y Hilgard, E. (1989). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.

Morris, B. (1975). *Teorías de Aprendizaje para Maestros*. México: Trillas.

Navarro, Armando (1989). *La Psicología y sus múltiples objetos de estudio*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.



# PSICOLOGÍA HUMANISTA Y EDUCACIÓN

---

María Gisela Escobar.

La Psicología Humanista es una de las grandes corrientes o teorías psicológicas contemporáneas y también una de las más recientes, ya que su origen se sitúa en la segunda mitad del siglo XX; por tanto, tiene poco menos de 70 años de existencia. A diferencia del Psicoanálisis, la Gestalt y el Conductismo<sup>8</sup>, la Psicología Humanista no surge como un paradigma unificado con modelos y métodos propios, sino que constituye la integración de un conjunto de ideas e investigaciones de psicólogos norteamericanos que manifestaban un claro descontento a la psicología que se hacía en la época. Es necesario señalar que, sin lugar a dudas, la Psicología Humanista emerge de una crisis de paradigmas en la Psicología norteamericana de los años 50 del siglo XX, que insistirá en nuevas maneras de comprender al Ser Humano desde el valor de la experiencia y la importancia fundamental de las emociones en el conocimiento psicológico.

Si bien un autor fundamental como Carl Rogers señala que la Psicología Humanista carece de antecedentes o movimientos previos inspiradores (Villegas, 1986), vale recordar que ningún pensamiento científico surge en un vacío de ideas y tendencias; por tanto a continuación señalaremos algunos antecedentes que influyeron esta corriente. Posteriormente, se analizarán las condiciones del Aprendizaje desde la perspectiva de la Psicología Humanista.

## La filosofía humanista

El Humanismo se ha manifestado en la historia de las ideas sosteniendo como premisa fundamental la reivindicación del Ser Humano como centro del conocimiento y su *Libre Albedrío*, es decir, la esencia de la libertad y la capacidad del individuo de trazar su destino a partir de la autonomía en sus decisiones.

En la edad del Renacimiento del siglo XIV surge el primer humanismo que proponía indagar en las ideas clásicas griegas para redescubrir la esencia del ser humano, asumida y controlada por la Iglesia católica desde inicios de la Edad Media. Aquel humanismo renacentista proponía restaurar todas las disciplinas que ayudaran a un conocimiento y comprensión del ser humano a partir de las ciencias (filosofía, literatura, retórica) como el más puro y elevado rasgo del espíritu frente al insuficiente y autoritario pensamiento religioso de la Edad Media.

---

<sup>8</sup> Para una información más completa sobre estas escuelas psicológicas fundamentales en la comprensión de la Psicología Humanista, ver los capítulos titulados: “Psicoanálisis”; “Teoría conductista del aprendizaje” y “Propuestas de la Psicología de la Gestalt para el aprendizaje”.

Tres postulados básicos del humanismo renacentista son fundamentales para comprender el humanismo contemporáneo: a.) El antropocentrismo o consideración de que el hombre es centro y medida de todas las cosas; b.) la restauración de la fe, que se desplaza de Dios al ser humano y c.) la aceptación optimista de la naturaleza y los valores humanos.

Por tanto, la filosofía humanista constituye el tronco fundamental del cual se derivarán muchas propuestas filosóficas y científicas de la ilustración y la edad moderna. Particularmente en la Psicología Humanista veremos que los tres postulados anteriores están presentes en la comprensión de la personalidad del Ser Humano.

A continuación daremos un gran salto histórico hasta el siglo XX para puntualizar otros antecedentes más recientes que influyeron directamente en el surgimiento de la Psicología Humanista.

### **Humanismo existencialista o existencialismo**

Este enfoque filosófico se desarrolló durante la primera mitad del siglo XX y se difunde a las artes, las letras y las ciencias humanas y sociales contemporáneas, proponiendo que los actos de los seres humanos son los que le otorgan el significado a sus vidas. Con esta idea, los filósofos existencialistas se centraron en el análisis de la condición de la existencia humana, la libertad y la subjetividad, proponiendo en las personas la creación de una ética individual apartada de cualquier sistema de creencias externo a él, como es el caso de la religión y especialmente, de la ciencia positivista que dominaba en el pensamiento científico de la época. En tal sentido, la postura existencialista consideraba que la ciencia debería funcionar para comprender al ser humano subjetivamente sin matematizarlo o cuantificarlo.

El escritor francés Jean-Paul Sartre es quien masifica el término *existencialismo* para referirse a la corriente que se gesta en Francia después de la Segunda Guerra Mundial. Sartre critica la Psicología experimentalista/positivista que dominaba en aquel momento y en su lugar propone la necesidad de un abordaje fenomenológico de la experiencia y las emociones como aspectos fundamentales de la existencia humana.

En líneas generales, el existencialismo propone el desplazamiento de una psicología objetiva, medible y cuantificable hacia una psicología de la vida psíquica y de las emociones de forma puramente subjetiva. Como veremos más adelante, la fenomenología y la subjetividad serán dos aspectos centrales en el enfoque de la Psicología humanista. Algunos autores descartan que el existencialismo hubiese influido en esta teoría psicológica. No obstante, uno de los pioneros de la Psicología humanista (el norteamericano Rollo May) provenía de una formación en psicoanálisis existencialista.

## La psicología de la Gestalt

La psicología de la Gestalt tiene una enorme influencia sobre la Psicología Humanista y podemos señalarla como uno de sus más importantes antecedentes. El término Gestalt es traducido como “forma total” ya que rechazaban la idea de descomponer el estudio de los fenómenos psicológicos en elementos atómicos (en partes) y en su lugar proponían asumirlos como totalidad.

El planteamiento de totalidad de la Gestalt es incorporado por el psicólogo estadounidense Abraham Maslow, (quien fuera alumno del psicólogo gestaltista Max Wertheimer cuando este último emigra a los Estados Unidos durante la segunda guerra mundial). A partir del concepto de Gestalt o totalidad, Maslow propone la comprensión holista de los procesos psicológicos, es decir, una psicología que comprenda al ser humano y su psique desde un enfoque total, integral, de naturaleza fenomenológica.

Con el concepto de holismo heredado de la Gestalt, -en tanto totalidad que pretende conocer al ser humano como un todo-integral-, se sugiere romper la antigua dicotomía entre mente y cuerpo que dominaba la ciencia de la Psicología. Maslow anuncia así el surgimiento de una “Tercera Fuerza”, para referirse a la Psicología Humanista como nuevo paradigma que se contrapone al conductismo y el psicoanálisis.

## El Psicoanálisis

Si bien se argumenta que la Psicología Humanista se enfrenta al psicoanálisis, es necesario aclarar que esta oposición solo se plantea frente al determinismo que otorga el psicoanálisis a la noción de inconsciente como propulsor de la vida psíquica. Es indudable que el psicoanálisis constituye un importante antecedente de la Psicología Humanista, ya que nutrió la formación de varios de sus exponentes, como Abraham Maslow (quien fue discípulo del psicoanalista Alfred Adler) o Erich Fromm<sup>9</sup>. La psicología humanista asume una de las nociones fundamentales del psicoanálisis: el concepto de *YO* como principio integrador de la psique humana que incorpora la imaginación activa de la conciencia. En el humanismo el *YO* del psicoanálisis se transforma en el concepto del Sí mismo o *Self* el cual se refiere a la aceptación del individuo respecto a sus propias experiencias personales.

Por otro lado, la noción de *Inconsciente* que propone el psicoanálisis no es completamente desestimado por la Psicología Humanista, ya que el individuo en tanto totalidad es una

---

<sup>9</sup> Recomendamos revisar la obra de Erich Fromm en el artículo titulado “Aportes de Erich Fromm para una Psicología holística del aprendizaje”

integración de componentes internos (inconsciente, emociones, sexualidad, motivaciones) como externos (familia, sociedad, cultura).

Sin embargo, es importante aclarar que a diferencia del Psicoanálisis, el *inconsciente* en la Psicología Humanista no es impulsor determinante del Yo sino más bien un inconsciente orientado a metas, lo cual se evidencia en el postulado de autorrealización que se refieren al impulso o energía motivadora para lograr los fines, como veremos más adelante. Así, la autorrealización tiene en cierto modo un componente pulsional, energizado e instintivo (al igual que el inconsciente del Psicoanálisis) pero siempre en relación con elementos conscientes del individuo y con necesidades socioculturales.

### **Movimiento contracultural norteamericano**

Otro de los antecedentes de la Psicología Humanista que no podemos dejar de lado, es el movimiento cultural que se desarrolla entre la década de los 50's y 60's del siglo XX en los Estados Unidos. Se trata de un conjunto de acciones sociales y propuestas intelectuales que involucran las artes, las ciencias, la política para oponerse a las grandes guerras (especialmente la guerra de Vietnam) que reclutaban a una gran parte de la población joven. En ese momento histórico, los jóvenes universitarios de los Estados Unidos estaban impregnados de una actitud rebelde y contestataria fuertemente comprometida con valores filosóficos y espirituales que se oponían a una sociedad que catalogaban como deshumanizada.

En ese contexto de cambios y cuestionamientos, algunos investigadores y académicos comienzan a interesarse por el estudio de procesos psicológicos que habían sido desestimados por la psicología experimental y positivista (y específicamente por el conductismo) como son el amor, la creatividad o los estados alterados de la percepción, los cuales se consideraban inobservables y acientíficos.

Esta nueva búsqueda hacia realidades subjetivas y no medibles como objeto de estudio psicológico abonará el terreno para que se consolide el nuevo paradigma de la Psicología Humanista en las universidades norteamericanas.

### **Consolidación de la Psicología Humanista**

A partir de la influencia de la filosofía existencialista, de la Gestalt y del psicoanálisis se puede identificar el surgimiento de la Psicología Humanista alrededor de los años 50 y 60 del siglo XX. Hemos visto que las corrientes filosóficas y psicológicas de influencia se

desarrollaron fundamentalmente en Europa; aunque el nacimiento de la Psicología Humanista se produce en los Estados Unidos. Esto fue posible gracias a la migración de importantes científicos y pensadores europeos hacia las universidades norteamericanas durante y después de la 2ª Guerra Mundial, así como al espacio social, político y académico que se producía gracias al movimiento contracultural en las universidades.

En este contexto es indudable el aporte del psicólogo norteamericano Abraham Maslow, quien recibe formación de las tradiciones científicas europeas de la mano de los científicos que migraron a Estados Unidos (como los psicoanalistas Alfred Adler y Erich Fromm, o el psicólogo de la Gestalt Max Wertheimer), lo cual le permitió nutrirse con ideas alternativas a los modelos psicológicos tradicionales.

Se ha señalado que durante la primera mitad del siglo XX la Psicología caminó en dos direcciones notablemente diferentes e incluso opuestas entre sí. Por un lado, la orientación Conductista, de naturaleza objetivista y positivista y por el otro, el Psicoanálisis. Estas dos corrientes tenían como denominador común un principio básico: el determinismo. El conductismo postula su objeto de estudio, -la conducta-, como un proceso estimulado y condicionado por el medio ambiente exterior, mientras que el psicoanálisis considera su objeto de estudio, -el inconsciente-, como proceso interno que desencadena el desarrollo de la personalidad. En ambos casos, las acciones del ser humano están determinadas por fuerzas ajenas a él.

Así, la “Tercera Fuerza” (tal y como denomina Maslow inicialmente al nuevo paradigma humanista) emerge como modelo de conocimiento que propone comprender al ser humano desde su totalidad en un sistema de relaciones que involucra tanto las dinámicas internas (emocionales, cognitivas, perceptivas, inconscientes), como las externas (conductuales, sociales y culturales).

Como se ha dicho, la Psicología Humanista no surge como teoría a partir de unos postulados específicos, -caso de otras teorías-, sino que emerge como un movimiento que se desarrolla paulatinamente a partir del conjunto de ideales y tendencias científicas mencionadas anteriormente, que toman fuerza en Estados Unidos. Estas nuevas ideas comienzan a agrupar a psicólogos y científicos en torno a unas concepciones comunes sobre la naturaleza de la psicología y del ser humano.

Tan es así, que la denominación “Humanista” fue inicialmente objeto de polémica y discusiones entre un grupo de científicos que se reunió en 1961 en un Congreso de Psicología donde se discutían estos postulados emergentes (Villegas, 1986). El debate sobre cómo denominar a esta naciente Psicología o Tercera Fuerza les llevó a pasearse por nombres como

Psicología Transpersonal, Psicología Holística o Psicología del Sí-mismo hasta que finalmente “Psicología Humanista” fue la denominación más votada por la mayoría de los asistentes.

De este modo, la amplitud e imprecisión de la Psicología Humanista permitió agrupar bajo la etiqueta común de "humanista" a un conjunto de autores que hasta entonces habían actuado de forma independiente en diversos campos de la psicología. Si bien se consideran como fundadores a los norteamericanos Abraham Maslow y Carl Rogers (de una orientación pragmática), se unen a ellos Gordon Allport y Rollo May en la tendencia de la psicoterapia y psicología de la personalidad, así como Erich Fromm y Erik Erikson, que provienen del psicoanálisis social.

En Latinoamérica de los años 60, la psicología humanista caló profundamente tanto en psicólogos como en pedagogos interesados en nuevas comprensiones del Ser humano. En la filosofía de la liberación, las propuestas del pedagogo brasileño Paulo Freire muestra importantes paralelismos con los fundamentos de la Psicología Humanista, así como en los postulados del psicólogo social guatemalteco Ignacio Martín-Baró. El psicólogo venezolano Miguel Martínez Miguélez también ha dedicado su trabajo académico a sentar las bases de la psicología humanista para su aplicación a la investigación cualitativa y la educación.

En conclusión, podemos afirmar que la Psicología Humanista no es una corriente unificada, sino que por el contrario es una escuela psicológica ecléctica y diversa tanto en su campo de estudio como en las técnicas que utiliza, ya que está integrada por distintas tendencias. Sin embargo, es importante señalar dentro de esta diversidad, la psicología humanista aporta un conjunto de conceptos que la caracterizan y le otorgan identidad en el amplio campo de la Psicología. A continuación, se presentarán algunos de los postulados básicos.

### **Psicología humanista y aprendizaje**

Una vez realizada esta breve revisión de los antecedentes y condiciones de la Psicología Humanista, podemos analizar cómo se comprende el aprendizaje desde esta perspectiva y cuáles son las propuestas que pueden hacerse para los entornos pedagógicos.

La noción de aprendizaje en la Psicología Humanista está íntimamente relacionada a su concepción de persona. Recordemos que el humanismo sostiene una consideración optimista de la naturaleza del ser humano, por tanto, se asume que el individuo tiene una condición innata al bien (como se desprende del concepto de biofilia en Erich Fromm o de aceptación incondicional en Carl Rogers). En consecuencia, el ser humano no solo es proactivo y gestor de sus propias decisiones sino que está orientado a desarrollar su bienestar y felicidad. En este sentido, el aprendizaje se comprende como un proceso motivacional orientado a metas; dicho

en otras palabras, el aprendizaje no es el fin de la actividad educativa sino un proceso más en el camino de la autorrealización para desarrollar un Yo auténtico (el “llegar a ser” que señala Carl Rogers, 1984)

En esta caracterización como proceso y no como fin, la psicología humanista se desliga de considerar el aprendizaje como una adquisición o acumulación de conocimientos producto de acciones externas, siendo ésta una de las críticas más fuertes a los enfoques positivistas. Por el contrario, el proceso de aprendizaje está orientado a fomentar seres auténticos cuyo conocimiento y capacidades estén en estrecha vinculación con la personalidad total; es decir, con los afectos, conductas, cogniciones o valores.

Es por ello que la educación humanista se aparta y critica los modelos de la educación tradicional concebidas como “depósito” de conocimientos, (tal y como señala el filósofo y pedagogo Paulo Freire, 1999), así como el enfoque positivista y particularmente conductista en cualquier abordaje del ser humano. Para la Psicología humanista, los aprendizajes fundamentados en medidas de evaluación del conocimiento y en pruebas psicométricas son inadecuados e irrespetuosos de la concepción holística del Ser. En lugar de esto, se propone que todo aprendizaje se genere a partir de la integración de experiencias.

La esencia del aprendizaje se fundamenta en que toda actividad de enseñanza reúna en el estudiante la vivencia de los contenidos con un compromiso emocional para que así puedan ser incorporados al conocimiento. Es por ello que los enfoques cualitativos son los más idóneos dentro de esta perspectiva, ya que permiten la comprensión del ser humano (el alumno) como totalidad y como expresión de su propia realidad y dimensión, sin limitar sus experiencias a condiciones externas que pretenden objetivarlo,

Partimos entonces de una concepción del aprendizaje desde lo subjetivo, -ya que el conocimiento y el cambio emergen desde el sujeto en experiencia-, y desde lo fenomenológico, -en tanto es el propio individuo quien reconstruye internamente dichas experiencias y les da significado en la interacción con el docente-.

En este punto es importante señalar que los psicólogos humanistas otorgan una importancia fundamental al entorno educativo como ámbito en el cual es posible el desarrollo del individuo. Resulta interesante señalar que Carl Rogers consideró necesario extrapolar su experiencia como psicoterapeuta hacia las aulas. Asimismo, los autores anteriormente mencionados vincularon sus propuestas teóricas con la formación de educadores.

### **Aprendizaje significativo**

Desde la idea anterior de un aprendizaje vinculado a la experiencia, surge el concepto de Aprendizaje Significativo definido como “un aprendizaje penetrante, que no consiste en un

aumento en el caudal de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de su existencia” (Carl Rogers, 1984 p. 247). El aprendizaje significativo se integra a la conducta del individuo, a sus actitudes, actividades futuras, a sus deseos, por ello la educación debería fomentar aprendizajes funcionales, innovadores, que impregnen a la persona en su totalidad.

El aprendizaje significativo es posible en la medida que el educador (en tanto facilitador) genera un ambiente adecuado para que el educando pueda desarrollar sus potencialidades; para ello, debe propiciar la Empatía o implicación entre el docente y el alumno a fin de descubrir lo que ya existe en lo más íntimo de la persona. La empatía se orienta a que el educador perciba el mismo grado de conmoción interna emocional que el otro (el alumno). Dicho con otras palabras, se trata de profundizar al máximo en el interior de la persona para permitir que emerja su esencia y potencialidades; en consecuencia, el aprendizaje no se enfoca a la simple comunicación de conocimientos sino más bien a participar de algo en común, a la co-creación del mundo, tal y como está implícito en el concepto de dialogicidad de Paulo Freire.

### **Aprendizaje centrado en el alumno**

Este concepto, acuñado por Carl Rogers, propone que la experiencia del aprendizaje no debe ser impuesta por el docente, sino autodirigida, basándose en las iniciativas del estudiante. En tal sentido, el educador es un facilitador que propiciará en el estudiante el “descubrimiento” en sí mismo del sentido y significado de los contenidos, rompiendo así con el paradigma tradicional de un educador que incorpora o introduce conocimientos pre-existentes y de un alumno pasivo que está a la espera de recibir la información para memorizarla.

Aprender es sinónimo de descubrir, por ello el aprendizaje debería ser alegre y creativo y debería llevar el placer de revelar que algo nuevo es posible. Para ello el docente debe estar dispuesto a suministrar al estudiante de variados recursos para que éste seleccione de acuerdo a sus intereses y motivaciones en un clima de libertad. Esta es el planteamiento básico del Aprendizaje centrado en el alumno, de Carl Rogers (1984)

Según la perspectiva humanista, no se enseña al otro directamente, solo se puede facilitar el aprendizaje en un proceso de crecimiento mutuo. De este modo, el estudiante aprende siempre y cuando también tenga la posibilidad de acceder a su experiencia personal en un ambiente de seguridad que proporciona el docente en el clima de enseñanza. Este clima estará centrado en las necesidades y motivaciones del alumno y debe ser respetuoso de éstas.

En consecuencia, el proceso de aprendizaje tiene como tarea principal facilitar a la persona a encontrar lo que tiene en sí misma, sin formarla de un modo predeterminado bajo unas pautas o



programas que alguien ha decidido de antemano, a priori (Abraham Maslow, 1968, en Capó, 1981). Solo así es posible el aprendizaje como un proceso de descubrimiento y desarrollo.

### **Llegar a ser. Ética y Valores**

Se ha señalado que el aprendizaje va más allá de la mera incorporación de conocimientos y se concibe como una integración subjetiva de experiencias significativas, de tal manera que lo que se aprende no son solo conocimiento sino también ética y valores.

Rogers y Maslow coinciden en la idea de que los seres humanos tienen un sentido en la vida que los motiva y que es tarea del psicoterapeuta y del educador desarrollar ese sentido. Por ello, la educación humanista no solo se interesa en promover una mente racional sino orientar en la búsqueda de los valores esenciales.

Tal y como se ha dicho, el humanismo propone ahondar en el interior de nosotros mismos como algo particular y único, buscando nuestra identidad para llevar al máximo las propias posibilidades de “llegar a ser” un individuo pleno. Para Maslow, la autorrealización implica una fusión de lo subjetivo con lo objetivo lo cual permite experimentar las formas particulares de ser, las potencialidades o las creencias, más allá de los instintos biológicos sino hacia fines superiores y sublimes. El espacio social ideal de esta búsqueda a la autorrealización es la educación y todo principio de la educación humanista debe ser fundamentalmente la Ética, tal y como proponen autores como Erich Fromm y Paulo Freire.

### **Creatividad y autonomía**

Se ha dejado claro que para la Psicología Humanista aprender es sinónimo de descubrir. Se aprende de la experiencia, siendo este aprendizaje un proceso activo, afectivo, emocional, en el que participa el organismo como totalidad. Es por ello que el aprendizaje es considerado también (y ante todo) un acto creativo, un acto donde el conocimiento también dará origen a algo novedoso. Por ello el aprendizaje desde el humanismo se concibe como un proceso inacabado, una continuidad porque cada experiencia de conocimiento da origen a una nueva posibilidad.

Esta propuesta del aprendizaje como acto creativo implica también la apertura del individuo a su experiencia, así su conducta eventualmente será esencialmente constructiva para sí mismo y para los demás.

Para ello es necesario que la educación garantice un clima carente de evaluación externa, de juicios, de autoritarismos, lo cual permitirá al individuo admitir con mayor sensibilidad sus

gustos, desagradados, potencialidades y limitaciones. En este clima de libertad también se propicia la autonomía y responsabilidad.

Finalmente, y a manera de conclusión pueden sintetizarse los aportes de la Psicología Humanista para el aprendizaje y la educación en lo siguiente:

- Las personas no son objetos, sino sujetos de conocimiento: El aprendizaje humanista propone una relación sujeto-sujeto, no una relación sujeto-objeto. En tal sentido, el alumno no es un recipiente vacío sino un agente activo.
- El aprendizaje es un proceso de creación dialógica: El docente y el alumno participan de una actividad de construcción conjunta de saberes.
- El aprendizaje es experiencial, no una actividad acumulativa. Todo aprendizaje emerge de la experiencia significativa, esto es, de la posibilidad de extraer conocimiento de las vivencias cotidianas. Para ello es necesario que el trabajo en el aula incorpore actividades con sentido para el alumno
- El aprendizaje es un proceso, no un fin en sí mismo. El aprendizaje no constituye una meta, no pretende alcanzar el ideal de un conocimiento aprendido. En su lugar debe ser considerado como un desarrollo progresivo.
- El docente es un facilitador y mediador: Para que el aprendizaje sea significativo y experiencial, la actividad educativa debe partir de una relación empática, afectiva. El docente facilita los procesos en función de las necesidades y procesos, no introduce los conocimientos.
- El alumno es una persona en camino a su realización: el aprendizaje es considerado un proceso integral, en tal sentido, el conocimiento es solo un elemento más de la totalidad del desarrollo del alumno.
- El espacio de relación del aprendizaje es el diálogo: el diálogo es más que un intercambio lingüístico, basado en palabras; se trata de un intercambio de subjetividades, de identidades, de afectos.
- La educación debe fomentar el autodescubrimiento, la reflexión, la crítica y la ética. La educación humanista es creativa y transformadora.

## **Bibliografía**

Capó, Jaume (1986): Psicología humanista y Educación *Anuario de Psicología* (34)

Freire Paulo (1999): *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI

Fromm, Erich (1985): *El corazón del hombre. Su potencia para el bien y para el mal*. México: Fondo de Cultura Económica

Martínez, Miguel (1999): *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas

Rogers, Carl (1984) *El Proceso de Convertirse en Persona*. Barcelona: Paidós

Villegas Besora, Manuel (1986): La Psicología Humanista: Historia, concepto y método. *Anuario de Psicología*. Nº 34

### **III MANIFESTACIONES COMPLEJAS EN PSICOLOGÍA**

#### **COMUNICACIÓN, ÉTICA Y ESTÉTICA**

Asdrúbal Pulido

---

#### **APORTES DE ERICH FROMM PARA UNA PSICOLOGÍA HOLÍSTICA DEL APRENDIZAJE**

María del Pilar Quintero

---

#### **APORTES DE LA PSICOLOGÍA A LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y SU ATENCIÓN EN LAS AULAS VENEZOLANAS**

María Luz Salas, Riceliana Moreno

---

#### **CURIOSIDAD: EXPRESIÓN Y DESARROLLO**

Plinio Sierra

---

#### **EL BIENESTAR PERSONAL COMO EXPERIENCIA VIVIDA. UNA APROXIMACIÓN A SU FENOMENOLOGÍA EN EL CONTEXTO PSICO-EDUCATIVO**

Jhorima Vielma Rangel

---

# COMUNICACIÓN, ÉTICA Y ESTÉTICA

---

Asdrúbal Pulido

## El hombre: animal simbólico

*Dio al hombre la palabra y la palabra creó al pensamiento  
que es la medida del universo.  
Shelley.*

El proceso de información y comprensión entre los seres humanos es tributario tanto de su facultad de transmisión de ideas, sentimientos, actitudes, conocimientos, deseos, etc., como de su capacidad de recibir y descifrar los diversos mensajes que emanan de su entorno y de reaccionar en concordancia. La codificación y decodificación de información, tiene lugar gracias a la utilización de signos lingüísticos. A diferencia de otros seres vivos, el hombre simboliza la realidad.

Bien lo señala Kosinsky (1977):

Las plantas son como las personas: tienen necesidad de cuidados para vivir, para sobreponerse a las enfermedades, y para morir en paz. Sin embargo, las plantas difieren de la gente. Ninguna puede reflexionar sobre sí misma, ni conocerse; no existe ningún espejo en que pueda reconocer su rostro; ninguna puede obrar intencionalmente; no les queda sino crecer y su crecimiento carece de sentido, puesto que no pueden razonar ni soñar. (pp.11-12).

El pensamiento abstracto y la simbolización son cualidades inherentes al homo sapiens; los animales, aunque tienen la capacidad de responder y emitir algunas señales (sexuales, gritos de alarma, auxilio, etc.) y alcanzan cierto nivel de aprendizaje, son incapaces de conceptualizar la realidad.

Como recalca Fischer, “Por medio de su trabajo, el hombre transforma al mundo como un mago... los objetos materiales son transformados en signos, nombres, conceptos; el hombre mismo se transforma de animal en hombre” (En Garaudy, 1966. p.167).

El hombre nace y vive sumergido en un mundo de símbolos, cuyos contenidos deben apropiarse para su “adecuada” integración a la vida colectiva. Por su parte, el animal es un ser de instintos, es decir, actúa de acuerdo a una programación genética, vive el aquí y el ahora; en contraste, el hombre trasciende el espacio y el tiempo, no solo vive en el mundo, sino que lo representa y lo transforma.

El hombre se hace hombre en la medida que perfecciona su capacidad de producir, emitir y recibir mensajes mediante el uso de sonidos articulados, es decir, a medida que desarrolla sus

habilidades lingüísticas; y por dicho conducto, internaliza la cultura de la sociedad o del grupo social de pertenencia.

## La comunicación

*El lenguaje es la casa del hombre y el deber propio de éste,  
su buena suerte, es ser el guardián de esta residencia, de esta morada.*

*Heidegger.*

Comunicar es un elemento capital de convivencia humana. Quien dice comunicación dice mensaje, interrelación, reciprocidad, transmisión, puesta en común, etc. No en vano dicho término proviene de la misma raíz que la palabra comunidad, entendida ésta como “grupo social o agrupación de personas con intereses comunes” (Larousse, 1997. p.89). Para efecto de ilustración veamos los siguientes fragmentos correspondientes al resumen de un artículo de Pulido (2001):

1. The process of reading and the deep-insight study, principal bases of the humanistic culture, give their place to the image versatility. This weakens and finally kills the logos. In other words, we are in presence of the progressive erosion of the writing culture and the imposition of the image culture. This media culture is not based on the deep reflection but in the lexical poverty. It decreases the capacity of concentration and analysis, and so on. Nowadays we should not be surprised to see many scholars with a low conceptualization level, and a lack of interest for reading as the lexical poverty in today's generation.

2. La lectura y el estudio reflexivo, bases fundamentales de la cultura humanística, ceden su lugar a la versatilidad de la imagen. Esta debilita y, finalmente, mata por inanición al logos. En otros términos, asistimos a la erosión progresiva de la cultura de la letra e imposición de la cultura de la imagen; cultura que no se basa en la reflexión, por el contrario, propugna el inmediatismo, empobrece el vocabulario, disminuye la capacidad de concentración y de análisis, etc. En esta línea de evolución, no debería sorprendernos que numerosos estudios muestren el bajo nivel de conceptualización; asimismo, que prevalezca tanto la poca atracción por la lectura como la pobreza lexical en la actual generación.

Si Usted descifró e interpretó el contenido de ambos textos, sin duda alguna, tiene abiertas las puertas hacia un amplio y dilatado horizonte sociocultural. Es posible también que, después de cinco largos años de estudio del idioma inglés en el bachillerato, pocas cosas haya podido captar del primer escrito, o en el mejor de los casos, algunas palabras aisladas. Finalmente, como es natural, se sintió más familiarizado con la lengua de Cervantes.

Nótese que, aunque los códigos lingüísticos utilizados sean distintos (inglés, español), y cada uno esté dirigido a la comunidad lingüística correspondiente, el contenido del resumen es el

mismo. Esto ilustra, con cierta precisión, la arbitrariedad del signo, o en este caso, del conjunto de signos que conforman ambas lenguas.

Para que la información contenida en los diferentes textos sea accesible al lector, éste debe estar en capacidad de descifrar el código en el cual el mensaje fue formulado. Huelga destacar que un código es, en esencia, un sistema de signos, por lo tanto, éste posee un conjunto de reglas o preceptos que determinan la manera en que ellos han de combinarse. Un signo se define como un “sustituto significante”, producto de la concertación entre los miembros de una comunidad lingüística para designar reacciones, fenómenos, cosas, etc., de tal modo que les permita comunicarse.

### **La competencia comunicativa**

*Hay quien cree contradecirnos, cuando no hace más que repetir su opinión,  
sin atender la nuestra.  
Goethe.*

El idioma es el medio de expresión de la idea, la cual adquiere el carácter de tal solo cuando se expresa con palabras, cuando se exterioriza con ayuda del lenguaje. Este último tiene un carácter eminentemente social y encarna el código por excelencia de la comunicación humana. Tal como enfatiza Rossi-Landi: (1973). “Desde el nacimiento el niño produce, intercambia y consume signos, no verbales al principio, y luego, poco a poco, también verbales; apenas abre los ojos se halla involucrado en códigos extremadamente complejos”. (p 35). Gracias a la intermediación del lenguaje, el hombre se interrelaciona, produce y comunica sus pensamientos.

Desde un punto de vista funcional, el lenguaje constituye uno de los medios más importantes para reforzar, orientar, organizar la manera de pensar, sentir y comportarse de cada nuevo miembro del grupo social.

Según Montaigne (1984):

Aristóteles sostiene que los ruiseñores instruyen a sus crías dedicándoles tiempo y cuidados, de lo que resulta que los pajarillos que criamos en cautiverio que no han ido a la escuela de sus padres, pierden gran parte del encanto de sus trinos. (p. 131)

Resulta obvio que, para poder entenderse, los integrantes de una comunidad deben aprender el significado del conjunto de símbolos que conforman su lengua y las reglas que rigen ese sistema lingüístico. Sin embargo, este conocimiento es una condición necesaria pero no suficiente; no garantiza la competencia comunicativa de un individuo o grupo de individuos. Esta habilidad incluye el uso de las formas lingüísticas adaptadas a cada situación.

Al respecto, es necesario señalar que la comunicación no se da en el vacío. La lengua, entre otras cosas, está constituida por un sistema de valores, particularidad que no debe perderse de vista a la hora de interactuar con nuestros semejantes. En esta circunstancia, es posible que el emisor nunca tenga la certeza de haber transmitido todo lo que pretendía comunicar, ni el receptor la seguridad de haber descifrado adecuadamente el mensaje de su interlocutor. Además, siempre existe la posibilidad de que los demás no nos perciban de manera similar. Los seres humanos somos portadores de esquemas referenciales que nos sirven de guía y a través de los cuales vemos y concebimos el mundo.

Las palabras no son neutras. Generalmente, en un proceso comunicativo, las personas dialogantes asumen una actitud de acercamiento u hostilidad dependiente del sistema referencial de cada una. Es decir, tienden a aceptar lo que se adapta a su sistema interpretativo y a rechazar lo que se aleja de sus principios y convicciones.

Esto constituye una barrera comunicacional que es preciso manejar con mucha medida y tacto. No obstante, es necesario acotar que de la confrontación de ideas nacen conclusiones lógicas. La comunicación es el mecanismo más expedito de aproximación a la “verdad”, verdad que siempre será transitoria pues ésta permanece incólume hasta que es desplazada por otra u otras “verdades”.

En todo caso, de nada vale saberse asistido de la razón, si no logramos demostrarlo. Decir que nadie posee el monopolio de la verdad, casi resulta una perogrullada; empero, el uso adecuado del lenguaje presupone claridad de pensamiento.

### **Interactuar es comunicar**

*El hombre se conoce a sí mismo en la medida en que conoce al mundo del que toma conciencia solamente en sí y que solamente él se hace presente.*

*Goethe.*

El hombre es un ser comunicante; a través de intercambios verbales o no verbales, se lo proponga o no, irradia mensajes. Mensajes a los que, de una manera u otra y en su debido momento, sus similares responden, o sea, también comunican. El otro es el espejo en el cual se refleja y, a la vez, nos reenvía nuestra propia imagen. Y, viceversa.

En ese proceso, no es difícil encontrar personas que, en búsqueda de aceptación y reconocimiento, modifican su conducta según los valores predominantes en el entorno en un momento determinado, o de acuerdo con los estereotipos que la sociedad les impone a los miembros de cierto medio social, profesión, sexo, edad, etc. Estos cambios son comprensibles.



El contacto con nuestros semejantes es la vida misma. El aislamiento es el peor de los castigos; en la mayoría de los casos, dificulta encontrarle sentido a la existencia, conduce al hastío.

El poder de la palabra es tal que en medio de esas turbulencias internas que a veces ahogan a un gran número de personas si se encuentra una oreja receptiva y una mano tendida, las fragilidades pueden convertirse en fortalezas. En este sentido, lo más importante reside en el establecimiento de un verdadero contacto con el otro. La comunicación, la comunión con el prójimo nos permite hacerle frente a nuestras angustias e incertidumbres con mayores posibilidades de éxito.

En muchas situaciones, los términos bueno o malo, lejos de ser solo adjetivos, se convierten en reforzadores o inhibidores de determinadas conductas; verbigracia, la imagen de ser un niño que trabaja bien, parece ser un dato más sólido en su estimulación personal que el aprendizaje mismo.

Cuando dos personas confrontan ideas y experiencias, esto redundará en conocimiento y enriquecimiento recíproco de los comunicantes.

Como enfatiza Goethe:

Todo objeto nuevo abre en nosotros un nuevo órgano. Pero el más penetrante es nuestro prójimo que tiene la ventaja de compararnos con el mundo desde su punto de vista y que por ello consigue de nosotros un conocimiento más aproximado, del que nosotros mismos queramos obtener. Por ello, en años de mayor madurez, he prestado con gran atención a ver hasta qué punto, otros pudieran conocerme bien, para que en ellos, como en otros tantos espejos, pudiera verme a mí mismo y mi interior con mayor nitidez... (En Rattner, 1979. p.8)

Conocerse a sí mismo es fruto de la confrontación, producto del intercambio, de la interrelación del yo con el otro; en fin, es el resultado de la comunicación. Esta implica, pluralidad, convergencia, divergencia, diálogo, etc. Y, en un diálogo, la posibilidad de que el otro tenga razón, siempre estará presente.

## **El diálogo**

*Usan los hombres sabios las palabras para sus propios cálculos y razonan con ellas;  
pero hay multitud de locos...*

*Hobbes.*

En “La Rebelión de las masas”, Ortega y Gasset (1984) hace alusión a ciertos individuos insuperables en el ámbito de su especialidad, pero profundamente ignorantes en lo concerniente a otros aspectos de la existencia humana. Especie de “mutilados intelectuales”, -en algunos

casos, desprovistos de todo sentimiento humano-, hombres masa incapaces de sostener una conversación más allá del estrecho mundo de sus experiencias de laboratorio, números y formulas. En el otro extremo, se ubican aquellos que presumen de saberlo todo, hablan de todo y que finalmente, “solo les falta un poco de ignorancia para ser perfectos”. Siempre están prestos para rechazar de plano cualquier punto de vista diferente al suyo y, a menudo, su incapacidad para comprender y resolver nuevos problemas queda manifiesta.

El diálogo implica interacción entre dos o más personas que se alternan en el uso de la palabra y cada vez que hablan, desarrollan, enriquecen, aprueban o desaprueban la observación u observaciones precedentes. Este proceso engloba no solo la codificación y transmisión de mensajes verbales por parte de un emisor y la correspondiente actividad reactiva del receptor, sino también un conjunto de elementos paralingüísticos (vestimenta, ambiente externo en el cual tiene lugar el intercambio de significados, matices enfáticos, tonos de voz, expresiones faciales, silencios, movimientos, posturas, etc.) que fortalecen y/o actúan con igual o mayor eficacia que los sonidos articulados en sí mismos.

La comunicación frente a frente registra una serie de matices en los cuales están incursos todos los órganos de los sentidos. Lo no dicho es tan o más importante como lo exteriorizado con palabras.

Muchas veces, los silencios tienen una mayor carga significativa que los signos verbales y el lenguaje del cuerpo expresa mucho mejor nuestro estado de ánimo.

Finalmente, a manera de síntesis, reiteramos que el diálogo nos brinda la oportunidad de intercambiar ideas y experiencias, plantear interrogantes y obtener o no respuestas, de escuchar y ser escuchado. En este ejercicio comunicativo no solo es importante lo que se dice, sino también como se dice. La interlocución consiste en el intercambio de mensajes verbales y no verbales.

## **La lectura**

*Cualquier especialista sin formación humanista se parece más a un perro bien adiestrado que a un ser desarrollado armoniosamente.*  
*Einstein.*

La lectura es una especie de “diálogo” con alguien que se encuentra ausente, pero que ha dejado plasmada su obra, sus ideas, conocimientos, sentimientos, puntos de vistas, etc. No obstante, no siempre “la boca habla de lo que está lleno el corazón”, hay que leer para llegar a

lo esencial. Este proceso reclama, fundamentalmente, el ejercicio de nuestra capacidad reflexiva y la puesta en práctica del pensamiento crítico.

Si bien es cierto que nadie está obligado, ni tiene la capacidad de saberlo todo, se precisa un poco de humildad para aceptar las limitaciones y callar cuando no se tiene nada que decir.

Tiene razón Mao (1972): quien no lee ni investiga no tiene derecho a la palabra:

Quien no ha investigado no tiene derecho a hablar. Si Ud. no ha investigado sobre un problema, estará privado del derecho de hablar de él. ¿No es esto demasiado brutal?. No, en lo más mínimo. Si no ha escudriñado en un tema, en sus hechos actuales y su historia pasada, y nada sabe sobre sus elementos esenciales, todo lo que diga sobre el mismo será indudablemente un desatino. (p. 1).

Leer implica, primeramente, manejar el mismo código lingüístico del escritor, comprender el mensaje que el autor desea transmitir y, posteriormente, confrontar lo leído con nuestra experiencia. De este intercambio de ideas, sentimientos y conocimientos, etc. surgen convergencias y/o divergencias entre lo expuesto por el emisor y lo captado por el receptor. Debemos leer para reflexionar, analizar, extraer nuestras propias conclusiones y, finalmente, recrear el contenido del texto.

La lectura enriquece la experiencia y orienta el diario accionar. Leer es, en cierto modo, una forma de volar hacia lejanos e ignotos parajes, una manera de vivir, de intercambiar sensibilidades y ampliar el horizonte sociocultural. No pocas veces, en medio de una fuerte tempestad, la lectura de un buen libro nos ha permitido cambiar de rumbo y reiniciar el camino de los sueños.

La literatura infantil constituye una vigorosa fuente de conocimientos y de moralidad para el hombre en formación. El cuento combina la diversión con la moraleja, la poesía con la filosofía. En la generalidad de los casos el héroe es colocado en situaciones donde puede demostrar su fortaleza moral y emotiva.

Como enfatiza Bettelheim (1976):

No es el triunfo de la virtud lo que genera la moralidad del cuento, sino el hecho de que el niño, seducido por el héroe, se identifica con éste en todas sus vicisitudes. Dada esta identificación, el chiquillo imagina y comparte las adversidades y sufrimientos del héroe, triunfa con él en el momento en que la virtud se impone sobre el mal. Esta identificación la realiza el pequeño por sí mismo, las luchas internas y externas del héroe le impregnan de sentido moral. (p. 20)

El hábito de la lectura es una llama que hay que encender desde la primera infancia del ser humano. Estos primeros años constituyen un tiempo de adaptación y punto de partida del desarrollo de sus potencialidades: vicios y virtudes. Hacia esos grupos etarios debemos redoblar los esfuerzos. “Quién en la infancia no recibe la chispa de la palabra escrita crecerá sin ese fuego por dentro. Ni el cine, la TV o los videos pueden aniquilar el placer de leer si lo aprendimos a saborear desde la infancia.” (Bulit, 1987. p.29)

Grosso modo, se puede afirmar, sin temor a equivocarnos, que en la actualidad, la inmensa mayoría de nuestros coterráneos se aleja cada vez mas de la “Galaxia Gutenberg” y reflexiona cada vez menos sobre sí mismo, su entorno y sobre la sociedad global. Marchamos hacia el fortalecimiento de una minoría en quien estará concentrada la capacidad de razonar. En todo caso, quien no lee de forma crítica y no toma cierta distancia para comprender y aprehender los acontecimientos, resulta presa fácil de quienes detentan el monopolio de la información.

### **La comunicación en el aula de clases**

*Estudiar sin reflexionar es una actividad vana. Reflexionar sin estudiar es peligroso.  
Confucio.*

Para un significativo número de bachilleres que arriban a las instituciones de educación superior, el español es prácticamente una lengua extranjera, esto les dificulta la comprensión de cualquier asignatura. Conviene no olvidar que, así como tras cada ciencia, arte, técnica, método, etc., existe una filosofía que le sirve de sustrato, cada disciplina posee un lenguaje que le es propio y con el cual, el estudiante debe estar familiarizado. Ello requiere voluntad y constancia. ¿Cómo resolver un problema de matemática, física o química, si no se ha entendido el enunciado? Además, la resolución de problemas en cualquiera de estas disciplinas requiere capacidad de abstracción y concentración.

La pobreza lexical restringe la capacidad de pensar y de comunicar. No debemos perder de vista que el lenguaje es la esencia del pensamiento, y por lo tanto, la precisión de la palabra conduce al bien pensar. En concordancia, la aprehensión de la realidad, la capacidad reflexiva, aumenta en la misma medida que se acrecienta el vocabulario. El concepto es “un pensamiento expresado con palabras”.

Como puede deducirse, tanto el docente como los alumnos manejan códigos lingüísticos diferentes, lo que, obviamente, restringe el intercambio de ideas y conocimientos. Además, cabe preguntarse: ¿es posible enseñarle algo a alguien, sin que éste haga un mínimo esfuerzo por aprender?

Con un débil dominio de su lengua materna, escasos, por no decir nulos hábitos de lectura y escritura y poca inclinación hacia el esfuerzo sostenido, el universo intelectual del estudiante se achica y su capacidad de aprehensión de la realidad se reduce. Indiscutiblemente, esta deficiencia obstaculiza la comunicación profesor-alumno y compromete seriamente el futuro académico del estudiante.

Estudiar implica, entre otras cosas, captar y confrontar las ideas del profesor (o del autor de un determinado texto) con nuestra experiencia, lecturas relacionadas con el tema, consultas a otros docentes, etc. Hay que estudiar en comunión con otros, intercambiando opiniones y conocimientos. Esto es, cotejando dudas y conclusiones con los compañeros de clases u otras personas. Cuando se desarrollan las “discusiones” y se precisan las ideas, se asimila mejor el contenido de una determinada lección.

En la actualidad, los estudiantes leen y reflexionan muy poco, además tienen la errónea y arraigada creencia que estudiar consiste en la retención minuciosa de todo lo leído. Este hábito, cuyos orígenes hay que buscarlos en la escuela primaria, es reforzado a lo largo de sus estudios posteriores, incluidos los universitarios.

## Ética y estética

*La ética de hoy será la estética de mañana.*

*Gorki.*

El sentido de la responsabilidad, imaginación y la creatividad del hombre se disciplinan en un contexto de modelos preestablecidos de manera más o menos flexibles. Por regla general, la curiosidad, el deseo de conocer, comprender, etc., condición sine qua non del desarrollo intelectual, se manifiesta desde su más tierna edad. Leyendo provocamos en el niño las ansias de leer; escuchando música, le enseñamos a conocer y a disfrutar de la música. Para éste, imitar e identificarse con los adultos y con su grupo de pares, es una manera de aprender a vivir.

Como advertía Aristóteles:

Las virtudes... no nacen en nosotros ni por naturaleza ni contrariamente a la naturaleza, sino que siendo nosotros naturalmente capaces de recibirlas, las perfeccionamos... por las costumbres. Todo lo que nos dá la naturaleza lo recibimos primero como potencialidades, que luego...traducimos en actos. Lo cual se manifiesta en los sentidos: no por mucho ver o por mucho oír adquirimos las facultades sensibles, antes por lo contrario, nos servimos de ellas porque ya las tenemos, y no a la inversa que las tengamos como resultado de su uso. Las virtudes en cambio las adquirimos ejercitándonos primero en ellas, como pasa también en las artes y oficios. (1992, Libro II, cap. I, p.18).

Tanto la ética como la estética son el producto de un largo proceso de aprendizaje social.

### ¿Qué es la ética?

*La virtud no habita en la soledad, debe tener vecinos.*

*Confucio.*

Shishkin (1970), señala que “se acostumbra a entender por moral el conjunto de principios o de normas (reglas) de comportamiento de las personas que regula las relaciones de éstas entre sí y también respecto a la sociedad, a una clase determinada, al Estado, a la patria, a la familia, etc.” (p. 9). Y basándose en la etimología de las palabras moral y ética (moral del Lat. *mos, moris*, y ética del griego *ethos*), este autor concluye que éstas significan lo mismo.

Bilbeny (1992), define la ética como: “La razón práctica”. Esta es la que en una determinada situación o circunstancia, nos permite diferenciar lo bueno o correcto de lo que no lo es. “Razonamos -afirma Bilbeny- porque nos hemos guiado por un tipo de norma o juicio, y no más bien por otros. Esta facultad es nuestra razón práctica” (p. 7)

Ahora bien, los factores culturales determinan el modo de interpretar la realidad y de actuar en consonancia, dicho de otra manera, la cultura provee una cosmovisión, un sistema de valores en torno a los cuales los miembros de un grupo, comunidad o sociedad en general, deducen su manera de comportarse.

A manera de ejemplo, veamos la siguiente moraleja: Hubo una vez un duque que, con cierta arrogancia y pretendiendo minimizar a Confucio (551–479 a.C.), le espetó: “En nuestro país hay hombres tan honrados, que cuando el padre de alguien ha sustraído una oveja su hijo declara en su contra”. A lo que -sin inmutarse- el gran pensador chino respondió: “En el nuestro la honradez es otra cosa, el padre encubre al hijo y el hijo encubre al padre, también en esto hay honestidad.”

Henos aquí ante dos maneras de concebir el mundo diametralmente opuesta y socioculturalmente condicionadas. Dos concepciones de la ética igualmente válidas. En concordancia, la “razón práctica” varía de acuerdo a la sociedad, la cultura y la época histórica en la cual el individuo se encuentra inmerso.

A través del lenguaje, la cultura se trasmite de una generación a otra. Recuérdese que el niño no nace social. El recién nacido es sólo un ente biológico dotado de muchas potencialidades, un candidato a convertirse en persona que solo alcanza tal rango en la medida que, mediante un largo proceso de aprendizaje y mediatizado por el lenguaje, internaliza la cultura.

El pequeño crece en un ambiente en el cual sus deseos son modificados y orientados por los requerimientos de la familia y las convenciones sociales. Las ideas, actitudes o conductas en general que no corresponden a esas exigencias son rechazadas. De esta manera, mucho antes de llegar a la escuela, el pequeño ha internalizado una determinada imagen de sí mismo y de los demás, de ciertas formas de existencias consideradas como deseables, bellas, ejemplares, o, por el contrario, de mal gusto, ridículas, deplorables, etc.

En su momento, el educador influye sobre el educando no solo por que imparte una determinada asignatura, sino también porque con su actitud, su comportamiento, es decir, con sus acciones y reacciones, trasmite valores, mensajes que lo convierten en un modelo referencial para los alumnos. Lo que hasta cierto punto facilita u obstaculiza su labor de modificar actitudes y orientar aptitudes. Generalmente, esto ocurre sin que el educador se lo haya propuesto.

En el mundo occidental, ha habido una inversión de perspectivas: asistimos a la quiebra de los valores tradicionales. Sobre el pedestal de los valores fundamentales se erigen el narcisismo, el hedonismo y todas las vertientes del individualismo. Si hasta hace poco existía la casi generalizada convicción de que el esfuerzo, el trabajo, la perseverancia, era la ruta más segura hacia el progreso; estos términos, literalmente han desaparecido del vocabulario de la generación emergente. Para los jóvenes, el esfuerzo ya no está de moda. La carencia de respeto hacia sí mismo y hacia los demás, la falta de compromiso y de visión de futuro, se cuenta entre sus principales características.

Este modo de ser de los adolescentes no nace de manera espontánea, por el contrario, es el fruto de lo que el sistema ha hecho de ellos, es el triunfo definitivo del consumismo y la garantía de permanencia de una sociedad donde el principio del placer se antepone al principio de la realidad.

Nos encontramos en el vórtice de una nueva moral, en el centro de radicales cambios en lo concerniente a la concepción de la ética y de la estética. (Cfr., Pulido, 2007).

## Estética

*El poeta es el eterno niño que lo vé todo con asombro  
como la primera vez*

*Pascoli*

Cualquier diccionario común y corriente define la estética como lo perteneciente a lo bello y a la teoría fundamental del arte. Este último, es conceptualizado como la facultad mediante la cual los hombres expresan la belleza, especialmente, a través de la pintura, la escultura, la música y la arquitectura. El concepto de belleza no es algo inmutable, por el contrario, éste se ha desarrollado históricamente y está determinado por condiciones sociales:

La belleza es, al mismo tiempo un objeto para nosotros y un estado de nuestro sujeto. Ella es la forma, pues nosotros opinamos sobre ella, pero ella es también la vida, pues nosotros la sentimos. Ella es simultáneamente nuestro estado y nuestra acción. (Carlos Marx. En Lifschitz, 1976, p.190).

La estética posee su espacio simbólico, es decir, su propio lenguaje; a manera de ejemplo, piénsese, en la literatura, la poesía, etc. En su actividad creativa, el poeta decodifica y re-decodifica la realidad: usa metáforas, analogías, imágenes y otros recursos estilísticos de la lengua, para imprimirle originalidad y belleza a las ideas. Como señala Silva (1970):

La palabra, cuando está en situación poética, irradia significados en todas direcciones, se expande luminosamente y adquiere una especie extraña de precisión, opuesta a la precisión del lenguaje científico: la poesía aspira deliberadamente a la multivocidad. Pero no toda palabra multívoca es por ello poética; especialmente, si multivocidad equivale a equivocidad. (p. 19).

Esta multivocidad característica del lenguaje poético, genera confrontación, encuentro o desencuentro entre la imaginación y la sensibilidad del poeta y la visión y apreciación del lector. El poeta nunca sabrá cuanto realmente ha comunicado a través de su obra.

La educación debería avivar la chispa creadora que todo hombre lleva dentro de sí, encender ese fuego interior que recalienta e ilumina la vida; sin embargo, ¿Cómo despertar y estimular la imaginación y sensibilidad en los jóvenes, si desde su temprana infancia han sido sometidos al bombardeo incesante e implacable de los medios de comunicación de masas? Esclavos de los rígidos cánones de belleza externa impuestos por los *mass media*, muchos jóvenes llegan incluso a detestar su propio cuerpo. Víctimas de la ideología de la inmediatez, viven el aquí y el ahora. La posteridad no les interesa. ¿Cómo llevarlos a descubrir y sentir placer por el arte? ¿Cómo recuperar su cuasi innata capacidad de



asombro característica de los seres humanos, sí desde una edad en que se carece de una distancia crítica y una barrera protectora, los medios de seducción colectiva han venido configurando “hombres” superficiales, briznas de paja que mueve cualquier viento?

En una sociedad donde el afán de lucro es el eje de la vida colectiva, el desarrollo espiritual (sentimientos, actitudes, aptitudes, capacidad de raciocinio, etc.) de las grandes mayorías se resiente.

Empero, esto no es una fatalidad:

Considérese al hombre como hombre, y su relación con el mundo como una relación humana y se podrá intercambiar amor, únicamente por amor, confianza por confianza, etc. Si se desea disfrutar del arte, se debe ser una persona preparada artísticamente. Si se desea tener una influencia sobre los demás, se debe ser una persona realmente promotora y estimulante para los demás. Cada una de las relaciones con el hombre y con la naturaleza debe ser una expresión definida de la vida real e individual que corresponda al objeto de su voluntad. (Marx, 1968, p.160)

Antaño en occidente, cosas que hoy nos parecen absurdas, estaban permitidas, más aún, eran estimuladas. En la antigüedad grecorromana, por ejemplo, la esclavitud, la homosexualidad, la autoridad del *pater familia* (quien tenía poder de decisión sobre la vida y la muerte de sus esclavos, su mujer y sus hijos), formaba parte de la institucionalidad. Es decir, eran consideradas social y moralmente válidas. En el mundo heleno, los griegos -al igual que en Francia, los ilustrados del siglo XVIII- asociaban la belleza con la virtud, y la fealdad con el vicio. Platón (429-347 a.C.), por ejemplo, ubicaba la belleza del lado de la vida y la fealdad de parte de la muerte.

Cada época histórica ha dado origen a un sistema predominante de concepciones éticas y estéticas.

## **Bibliografía**

- Argile, Michael (1977). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza.
- Aristóteles (1992). *Ética nicomáquea*. México: Edit. Porrúa.
- Bettelheim, Bruno (1976) *Psychanalyse des contes de fées*. Paris: Robert Laffont.
- Bilbeny, Norbert (1992). *Aproximación a la ética*. Barcelona: Edit. Ariel.
- Bulit, Ilse (1987). “Leer”, *Bohemia*, Año 79, N° 43. La Habana-Cuba. 23 Oct.
- Carioso, Alba et al (2005). *Ética y praxis administrativa. Cuadernos de postgrado*. N° 23. Caracas: Fondo editorial Tropykos. Universidad Central de Venezuela.
- Castilla del Pino, C. (1970). *La incomunicación*. Barcelona: Ediciones Península.

- Danto, A. (2005). *El abuso de la belleza. La estética y el concepto de arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Davis, Flora (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editores.
- Eco, Humberto (1994). *Signo*. Barcelona: Editorial Labor.
- \_\_\_ (1972). *La estructura ausente. Introducción a la Semiótica*. Barcelona: Lumen.
- \_\_\_ (2000) *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen.
- Guedez, Víctor (2004). *Ética, política y reconciliación*. Caracas: Critería Editorial.
- Hauser, Arnold (1975). *Fundamentos de la sociología del arte*. Madrid: Guadarrama
- Itriago, Luisiana (2003). *Anotaciones desde un Itinerario Docente*. Caracas: Equinoccio.
- Knapp, Mark L. (1988). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.
- Garaudy, Roger (1966). En torno a la estética marxista, *Cultura Universitaria*, N° 91. Revista de la Dirección de Cultura de la Universidad Central de Venezuela.
- Kosinsky, Jerzy (1977). *Desde el jardín*. Barcelona: Pomaire.
- Kristeva, J. (1981). *Le Langage cet inconnu. Une Initiation à la Linguistique*. Paris: Du Sèuil.
- Lifschitz, Mijail (1976). *Karl Marx y la estética*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Mao, Tse Tung (1972). *Contra el culto de los libros*. Pekín: Ediciones en lenguas extranjeras.
- Marx, Carlos (1968). *Manuscritos económicos-filosóficos de 1844*. México: Grijalbo.
- Montaigne, Michel (1984). *Ensayos completos*. Vol. II, Barcelona: Edic. Orbis,
- Ortega y Gasset, José (1984). *La rebelión de las masas*. Madrid: Alianza editorial..
- Perez J. M. et all (1992). *La seducción de la opulencia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Platón (1955). *Apología de Sócrates*. Buenos Aires: El Ateneo Editorial.
- Pulido, Asdrúbal (2001). La cultura de la letra frente a la cultura de la imagen. *Legenda*. Año III, N° 6 Enero-Julio. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes
- \_\_\_ (2007). *Educación. Problemática de la infancia y la juventud en un mundo globalizado*. Mérida: Universidad de Los Andes, Vicerrectorado Académico-CODEPRE.
- Rattner, Josef (1979). *La personalidad del Hombre*. Bilbao: Edit. Mensajero.
- Reardon, Kathleen Kelly (1991). *La persuasión en la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Rebeil, María A. y Gómez Delia C. (2008). *Ética, violencia y televisión*. México: Trillas.
- Riidiger, Safraski (2011). *Goethe y Schiller. Historia de una Amistad*. Barcelona: Tusquets
- Rossi-Landi, Ferruccio (1973). *Semiótica y praxis*. Barcelona: A. Redondo.
- Silva, Ludovico (1970). *La plusvalía ideológica*. Caracas: Ediciones de la UCV
- Shiskhin, A.F. (1970). *Teoría de la moral*. México: Grijalbo.
- Watzlavick, P. et all (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Editorial Herder.
- Williams, Bernard (1997). *La Ética y los límites de la filosofía*. Caracas: Monte Ávila.

## **ALGUNOS APORTES DE LA OBRA DE ERICH FROMM PARA UNA PSICOLOGÍA HOLÍSTICA DEL APRENDIZAJE Y OTROS CAMPOS DE LA PSICOLOGÍA PARA EL SIGLO XXI**

---

María del Pilar Quintero–Montilla

Erich Fromm nació en Francfort del Meno, en 1900 en el seno de una familia judía ortodoxa. Como tal, recibió una formación religiosa, en su caso en el judaísmo humanista de orientación hasídica con los maestros Anton Nobel y Salman Rabinkow (Funk R.,1987. p. 45). Estudió psicología, filosofía y sociología. Se doctoró en Filosofía en la Universidad de Haildelberg. Posteriormente ingresó al Instituto Psicoanalítico de Berlín donde estudió durante cuatro años y se psicoanalizó. Fue fundador, profesor e investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de Francfort. Durante la segunda guerra mundial se traslada a Estados Unidos de Norteamérica donde continúa su labor de docencia e investigación en la Universidad de Columbia en Nueva York. Fundó varios institutos de psicoanálisis y psicología social. En 1949 se trasladó a México, trabajó en la Universidad Nacional Autónoma de México y fundó el Instituto Mexicano de Psicoanálisis, a la vez que viajaba mensualmente a Nueva York a sus actividades docentes (Shultz H.J. 1991. pp.157-158).

Desde muy joven se interesó en la filosofía budista y estudió varios años con el maestro D.T. Suzuki y en los años 60 y 70 se formó en la mística budista con el maestro Nyanaponika Mahathera. (Funk R, 1987. P. 67).

Fromm trabajó a favor de la paz y fue uno de los fundadores de SANE el movimiento pacifista norteamericano más importante de su tiempo, que tuvo un papel preponderante en la lucha contra el armamentismo nuclear y la campaña contra la guerra de Vietnam (Shultz H.J. p.158).

Su legado debe estudiarse como una creación transdisciplinaria e intercultural, unida a su gran experiencia como psicoterapeuta-psicoanalista y como docente y su específica aportación y creación teórica, ello exige conocer su horizonte cultural (Gadamer H.G. 1997) y ejercicios de introspección y auto-conocimiento. Fromm se interesó en la educación activa y participó en diversas experiencias junto a Pablo Freire e Iván Illich.

La obra de Erich Fromm en el campo de la psicología se ubica perfectamente en el horizonte de los denominados nuevos paradigmas de las ciencias sociales porque reúne entre otras las siguientes características: es una construcción trans-disciplinaria, holística, reivindica la posición del ser humano como sujeto en la teoría y la práctica psicológica; presenta un enfoque histórico y revaloriza el contexto socio-cultural y ecológico en la construcción interna del sujeto

psicológico; coloca a la ética como un eje central en la construcción de la personalidad, en las interacciones humanas, en la construcción de las sociedades y en la salud mental; se abre a la comprensión de amplias dimensiones de la psiquis humana tales como son: la consciencia ética, la consciencia estética y la consciencia de lo trascendente, lo sagrado y les da un valor fundante y fundamental en la construcción psico-social, en la formación de la personalidad, en la identidad y en el sentido de la vida, así como en la cualificación para convivir en sociedad. Comprende la dimensión psíquica como energía bio-psico-social superando el paradigma cartesiano-newtoniano y el reduccionismo biologicista y abriendo perspectivas de la psicología desde las epistemes de la filosofía oriental.

La teoría y práctica de Erich Fromm, asume como propia la perspectiva de género y hace contribuciones teórico prácticas a la deconstrucción y crítica del patriarcalismo y el androcentrismo. La psicología de Fromm es una teoría que se construye en la interculturalidad y valoriza y aprecia la diversidad cultural, confluyen en su obra la filosofía: la epistemología y gnoseología occidental y oriental. Por todo esto consideramos que la teoría psicológica de Erich Fromm, puede hacer contribuciones muy valiosas a una teoría holística del aprendizaje y otros campos de la psicología para el siglo XXI.

De acuerdo a la teoría de Erich Fromm toda psicología es una Psicología Social, por lo tanto, una Psicología del Aprendizaje requiere de un enfoque holístico, interdisciplinario, dialéctico, energético y humanista que siguiendo a Fromm podemos definir como de Totalidad Concreta (Kosik, K., 1967), Totalidad (Bohm, D, 1992). Se trata de un enfoque que incorpora lo social en su complejidad macrosocial, microsocia y cultural. Por ello en esta teoría las interacciones sociales son energéticas y simbólicas- psico-socio- culturales y son muy importantes, en particular las que se producen en el proceso educativo (formal, no formal e informal) pues todas tienen gran influencia en la estructuración del carácter social y en la construcción de la personalidad. Ello requiere de una renovación de la noción de sujeto psicológico y de la comprensión y ampliación de la noción de la consciencia y de la energía psíquica.

Desde esta perspectiva una Psicología del Aprendizaje no debería estar desarraigada de una Psicología de la Personalidad y de la Psicología Social, de la Filosofía y del estudio de la energía bio-física-psíquica.

Erich Fromm atribuye a la Ética un carácter estructurador de la personalidad, de la sociedad y de la salud mental. Así, dice Fromm: “Mi experiencia como psicoanalista profesional confirmó mi convicción de que los problemas de la ética no pueden omitirse en el estudio de la personalidad ya sea en forma teórica o terapéutica“(Fromm E. 1986. p.9) y afirma: “La psicología no puede divorciarse de la filosofía y de la ética ni de la sociología y la economía” (id).

Fromm insiste a través de toda su obra en el tema de que el ser humano no puede vivir sin valores y fines trascendentes: Ética, y que tampoco puede convivir sin valores, normas y acuerdos: Moral. A este respecto afirma: “El divorcio entre la psicología y la ética es relativamente reciente. Los grandes pensadores de la ética humanista del pasado sobre cuyas obras se basa este libro fueron filósofos y psicólogos, creyeron que la comprensión de la naturaleza del hombre y la comprensión de valores y normas para su vida son interdependientes.” (Fromm E. 1986. p.10).

Pero sucede que la ética ha sido erradicada de la psicología, como una consecuencia derivada del pragmatismo y del positivismo, -que son a-valorativos- y que impregnan el basamento de las ciencias sociales y se han constituido en el sustrato teórico filosófico que ha orientado tanto el diseño de los planes de estudio de la psicología, como el contenido de las áreas de estudio. De tal manera que en la psicología se impuso el cientifismo a-valorativo y el relativismo ético.

Como consecuencia de esta carencia de formación ética y moral que está presente en toda la sociedad contemporánea, las personas sienten un gran vacío existencial y un gran sentimiento de futilidad: de falta de sentido en sus vidas, que tratan de compensar con el consumismo, la búsqueda desaforada del poder, del dinero y del éxito. Las personas tratan de satisfacer estas exigencias internalizadas, con el consumo de sustancias estimulantes, deseando y comprándose todo lo que anuncian en la publicidad, o siguiendo ciegamente a líderes mesiánicos y/o a “estrellas” de la sociedad del espectáculo.

Así, todo ello trae las siguientes consecuencias:

- Como resultado de la ausencia de valores éticos y fines trascendentes las personas realizan sus tareas de forma rutinaria y carentes de sentido. Esto resulta particularmente triste cuando afecta a los educadores, médicos, psicólogos o psiquiatras por el impacto que tiene en la formación de otros seres humanos. Ello ha dado lugar a lo que Fromm define como: Patología de la normalidad (Fromm E., 1999).
- La ausencia de formación en valores éticos, normas y acuerdos compartidos hace difícil, hostil o estéril la convivencia en todos los espacios sociales: familia, trabajo, escuela, comunidad, nación y ello llega a las relaciones internacionales.
- Todo ello conduce a un fracaso social y a un fracaso individual. Esto constituye un reto para una psicología holística del Aprendizaje y otras áreas de la psicología.

E. Fromm establece una clara distinción entre lo que se denomina Ética Humanista y lo que define como Ética Autoritaria. Esta distinción es de la mayor importancia. La Ética Humanista está impregnada, recoge, expresa y practica el amor a la vida; la ética autoritaria: es una imposición que pretende cosificar al sujeto. Por razones de espacio no podemos extendernos

sobre ello pero recomendamos la lectura y reflexión sobre este tema en su obra *Ética y Psicoanálisis* (Fromm E., 1986).

Como respuesta al problema descrito anteriormente Erich Fromm propone:

1.) El saber de una *Ética Humanista*, no como una disciplina más sino como un eje estructurante del saber psicológico, y como una experiencia y práctica de vida unida a la práctica de la ciencia de la Psicología, para devolverle a la misma un carácter humanista.

2.) Una práctica social orientada a la construcción en los seres humanos de lo que él denomina un carácter productivo, una orientación productiva. Para ello es necesario el saber y la acción de la *Ética Humanista*, una práctica social humanista y acorde con ella una práctica educativa humanista. Ello debe ir unido al conocimiento psico-bio-físico-social y cultural de la naturaleza humana.

El estudio y comprensión de los aportes teóricos de la obra de Fromm exigen lo que se denomina una lectura profunda y conocer la metodología empleada por él para exponer sus ideas: la denominada dialéctica negativa, propia de la Escuela de Francfort y una sólida formación epistemológica. La obra de este autor tiene la virtud de permitir diferentes niveles de lectura, -incluso para un lego en la materia-, y por ello se ha constituido en un extraordinario y casi inexplicable éxito editorial. Pero otra cosa es la lectura científica y filosófica como la que vamos a hacer aquí, con las limitaciones propias, del espacio asignado en este tipo de publicaciones.

De los inmensos aportes de la teoría de Fromm son relevantes para este ensayo los temas siguientes:

- La necesidad de conocerse a sí mismo: a) conocer y reconocer las grandes capacidades y potencialidades del ser humano y experimentarlas. (Fromm E.,2010); b) conocer las pulsiones hacia la biofilia y la necrofilia presente en los seres humanos. (Fromm E., 1977).
- Comprender el problema del narcisismo. (Fromm E. ,1977): Presenta retos de información, observación y comprensión y experiencia psicológica y estudios de ética.
- Comprender el problema de la alienación. (Fromm E., 1993; Quintero M., 2001; Quintero,M.; 1993): Aquí es fundamental el estudio y la lectura crítica de la industria cultural y del trabajo y la formación filosófica, lo cual requiere una formación transdisciplinaria.
- Conocer la teoría del carácter desde el psicoanálisis sociocultural y las características del carácter productivo. (Fromm E.,1986): Presenta retos epistemológicos y trans-teóricos.
- Conocer la importancia e influencia del inconsciente personal y el inconsciente social (Fromm E., 1992): Retos epistemológicos e interdisciplinarios.

- La práctica del autoconocimiento, la meditación, el autoanálisis trans-terapéutico, y las artes orientales del movimiento de la energía. (Fromm E., 1989): Retos epistémicos y gnoseológicos.

Por razones de espacio en este ensayo trataremos solo dos de estos aspectos antes señalados y sus temas afines.

### **Ética y psicología**

La ética humanista se basa en el conocimiento de la naturaleza humana: ella nos ha legado los fundamentos de sistemas de valores, basados en la capacidad, la autonomía y la razón del ser humano, implica el respeto a la vida, el amor a la misma y la práctica acorde con ello. Dice Fromm: “Nuestro conocimiento de la naturaleza humana nos lleva a la convicción de que las fuentes de las normas para una conducta ética han de encontrarse en la propia naturaleza del hombre; las normas morales de la ética humanista se basan en las cualidades inherentes al ser humano y que su violación origina una desintegración mental y emocional” (ob. cit.p.19).

Estos sistemas de valores se construyeron sobre la premisa de que para saber lo que es bueno o malo para el ser humano debe conocerse primero la naturaleza de los seres humanos. Encontramos así que numerosos pensadores, filósofos y líderes religiosos del pasado y sus creaciones éticas, filosóficas, literarias y religiosas se fundamentaron en investigaciones y observaciones fundamentalmente psicológicas anteriores a la psicología moderna. ¿Cuáles son esas capacidades humanas?, muy someramente se puede decir que son las siguientes: la capacidad de percibir, interpretar, conocer, juzgar, saber, comprender lo que es bueno y lo que es malo para la vida y actuar en consecuencia. Ello coincide con los resultados que se vienen encontrando en las investigaciones de la neuro-ciencia sobre las emociones y la empatía como las de Jean Decety director del Laboratorio de Neurociencia Cognitiva Social de la Universidad de Chicago. (Decety J. 2007; Decety J. & Ickes W. 2009)

Cuando se habla en la teoría de Erich Fromm de Autonomía se refiere al hecho de que el ser humano puede por sí mismo conocer, comprender, interpretar, valorar, establecer juicios, y en cuanto a la razón, se entiende como una capacidad de la que están dotados todos los seres humanos a partir de cierta edad. Todo ello nos permite comprender y valorar la existencia de una tradición de Ética Humanista, construida por los seres humanos en milenios de su tránsito en la tierra, que conforma su patrimonio y que es consustancial y educable en los seres humanos. (Fromm E., 2010)

Ahora bien, dice Fromm: “si la ética humanista se basa en el conocimiento del ser humano (podemos suponer o esperar) que la Psicología Moderna y en particular el Psicoanálisis,

contribuyeran y se constituyeron en uno de los estímulos más potentes para el desarrollo de la ética humanista” (Fromm E., 1989, p.19).

Pero no ha sido así, ¿por qué?. Se responde Fromm que mientras el psicoanálisis ha enriquecido enormemente nuestro conocimiento del ser humano (al aportar el conocimiento del inconsciente, la libido, las etapas del desarrollo, los mecanismos de defensa), sin embargo no ha aumentado el saber de los seres humanos sobre cómo debe vivir y que es lo que debe hacer; y ante esto Fromm explica: “porque, el psicoanálisis en su intento de establecer a la psicología como una ciencia natural, divorció a la psicología de los problemas de la filosofía y de la ética. En este proceso histórico de la ciencia la función principal del psicoanálisis ha sido desbaratar, demostrar que los juicios de valor (lo bueno, lo malo, lo valioso, lo justo, lo compasivo, lo solidario) no son para el psicoanálisis más que las expresiones racionalizadas de deseos y temores irracionales a menudo inconscientes” (ob.cit.).

Según Fromm, aunque toda la investigación del psicoanálisis ha sido de gran importancia para conocer la psique humana, se tornó en un conocimiento estéril para la construcción de una vida más feliz, de una mejor convivencia, cuando no logró ser más que crítica. Como consecuencia de ello el saber psicoanalítico clásico contribuye sin más a la construcción social de un pensamiento y un comportamiento caracterizado por el hedonismo, el cinismo, el individualismo extremo, el egoísmo amoral, el indiferentismo y el relativismo ético.

Todos estos planteamientos críticos del psicoanálisis socio-cultural sobre el psicoanálisis clásico y la psicología contemporánea nos llevan a pensar, en los problemas que derivan del racionalismo y el cientificismo y en la futilidad de la formación de un saber psicológico incompleto producto de su orientación positivista, mecanicista, naturalista, biologicista y fisiologista.

Ello constituye una manifestación más de que la sociedad humana moderna se ha escindido hacia la instrumentalización y la formalización, produciendo una división entre ciencia y ética, conduciendo a un privilegio de los medios sobre los fines y derivando así la sociedad humana contemporánea hacia el irracionalismo y la deshumanización.

Según Fromm tenemos que “el psicoanálisis (clásico) y gran parte de la psicología moderna dejaron de lado el hecho de que la personalidad humana exige para ser comprendida que se considere al ser humano como una totalidad, y que ello incluye: 1.) La necesidad de hallar respuesta al problema de la pregunta por el significado de la existencia es decir el sentido de la vida y 2.) La necesidad de descubrir principios, valores, fines y normas de acuerdo a los cuales vivir” (Fromm, ob.cit, p.18).



La ausencia de respuesta a estas dos necesidades da lugar a severos problemas, que podemos resumir así:

- |    |                                  |                         |
|----|----------------------------------|-------------------------|
| a) | Conflictos existenciales (Fines) |                         |
| b) | Conflictos éticos (Valores)      | CONFLICTOS PSICOLOGICOS |
| c) | Conflictos morales (Normas)      |                         |

Fromm E., 1989. Necesidades y conflictos.

Dice Fromm que es imposible comprender al ser humano y sus fracasos o conflictos emocionales y sus perturbaciones mentales sin comprender la naturaleza de los conflictos de valores y los conflictos morales: “El progreso de la psicología no radica en la dirección del divorcio de un supuesto campo “natural” de otro supuesto campo “espiritual” con énfasis en el campo “natural” sino en el retorno a la gran tradición ética humanista que contempla al hombre en su integridad física y espiritual” (ob. cit, p. 19) y apoya totalmente la afirmación de que el fin más importante del ser humano es descubrirse a sí mismo.

Afirma Fromm que desde la experiencia de vida recogida en su ámbito profesional como psicoanalista humanista socio-cultural, más el conocimiento que le han aportado la filosofía y las ciencias sociales como la sociología, la antropología, la mitología y el estudio de las religiones, lo llevan a afirmar la necesidad de la ética y la validez de la Ética Humanista y a descartar como nocivo para la salud psíquica individual y social el relativismo ético.

Fromm tiene la convicción de que las fuentes de las normas para una conducta ética se encuentran en la propia naturaleza del ser humano y sostiene que las normas morales se basan en cualidades inherentes al ser humano y afirma que la violación de la conducta ética y de las normas morales origina una desintegración mental y una desintegración emocional. Podemos presentar una sencilla esquematización sobre los valores de la Ética humanista.

VALORES	ANTIVALORES
Amor por uno mismo	Egoísmo-egocentrismo
Afirmación del verdadero Yo humano	Negación del individuo (negación de sí mismo)
Reconocimiento del otro	Negación del otro. Narcisismo

Fromm, E. 1989. Valores de la Ética Humanista.

Para lograr la internalización de la ética humanista, dice Fromm lo siguiente: “Si el hombre ha de confiar en valores tendrá que conocerse a sí mismo, y conocer la capacidad de su naturaleza para la bondad y la productividad” (ob. cit. p. 19).

Si el ser humano necesita conocerse a sí mismo, el psicoanálisis humanista socio-cultural, puede ayudarlo a través de sus descubrimientos sobre el psiquismo humano, específicamente con los aportes de lo que denomina Fromm: la ciencia de la irracionalidad, el conocimiento de lo inconsciente. Queremos señalar aquí de nuevo algunos de los planteamientos que considera Fromm entre los más importantes:

- El conocimiento y reconocimiento y activación de las grandes capacidades y potencialidades del ser humano (Fromm E., 1986)
- La existencia en la psique y en la cultura de dos vertientes pulsionales fundamentales, (a) la pulsión de la vida o biofilia: protección de la vida, productividad, creatividad, y (b) la pulsión de muerte o necrofilia: destructividad: auto-destructividad y socio destructividad, además de las experiencias socio culturales que los estimulan y reproducen. (Fromm E. 1977)
- El conocimiento, estudio, auto-conocimiento y superación del narcisismo. (Fromm E, 1.977)
- El conocimiento, estudio y superación de la alienación psico-socio-cultural. Aquí es necesario el estudio crítico de la Industria cultural y el trabajo. (Fromm.E., 1977; Fromm, E. y Maccoby, M., 1979; Quintero, 1993; Quintero, 2001)
- El conocimiento de la existencia y contenido del inconsciente personal y el inconsciente social. (Fromm E., 1992)
- El conocimiento de las potencialidades de niveles superiores en la consciencia humana que corresponden a lo que llamamos comúnmente espiritualidad o supra-consciencia: la consciencia ética, la consciencia estética y la consciencia de lo sagrado. (Fromm, 2010)
- El Autoconocimiento, la meditación, el análisis transterapéutico. (Fromm E., 1989)

### **La biofilia y la necrofilia**

Las nociones de biofilia y necrofilia nos parecen de la mayor importancia para una Psicología holística del Aprendizaje y otros campos de la psicología. “Qué factores producen el desarrollo de las orientaciones necrófilas y biófilas en general y más específicamente, qué estimula la mayor o menor intensidad de la orientación hacia el amor a la vida en un individuo o en un grupo” (Fromm, 1977. p. 53). A esta pregunta se responde Fromm: “La condición más importante para el desarrollo del amor a la vida en el niño es, para él, estar con gente que ama la vida. El amor a la vida es tan contagioso como el amor a la muerte. Se comunica sin palabras ni explicaciones, y desde luego sin ningún sermoneo acerca de que hay que amar la vida. Se expresa en gestos más que en ideas, en el tono de la voz más que en las palabras. Puede

observarse en todo el ambiente de una persona o un grupo, y no en los principios y reglas explícitas. Entre las condiciones explícitas necesarias mencionaré las siguientes: cariño, relaciones afectuosas con otros durante la infancia; libertad y ausencia de amenazas, enseñanza por el ejemplo y no por prédicas de los principios conducentes a la armonía y a la fuerza interior; guía en el arte de vivir; influencia estimulante de otros, un modo de vida que sea realmente interesante. Lo opuesto a estas condiciones fomenta el desarrollo a la necrofilia: crecer entre gente que “ama la muerte”, carecer de estímulo, frialdad, condiciones de vida rutinaria y carente de interés, orden mecánico en vez de orden determinado por relaciones directas y humanas entre las personas, injusticia, violencia, carencias crónicas, frustraciones permanentes de las necesidades básicas, represión”. (Ob. cit. p. 54).

### **La necrofilia en la educación venezolana**

Al tratar el tema de la biofilia y la necrofilia queremos exponer que en una larga investigación que realizamos en la Universidad de Los Andes, encontramos instalado un estilo *necrofílico mayoritario* en la relación entre los docentes y los alumnos, tanto en el pregrado como en el postgrado (Quintero M.P. 1998). Estas investigaciones y la experiencia cotidiana nos hablan de la presencia instituida de una concepción de la educación y del aprendizaje: necrofílica, autoritaria, negadora de los valores de la ética humanista: la dignidad de la vida, la tolerancia activa, el aprecio a la diversidad, la dialogicidad y la creatividad y que se halla instalada profundamente en nuestra sociedad. (Escalante G.,1970; Aray J., 1.980; Zuleta E., 1992; Quintero M.P., 2010).

Ello conlleva a lo que denomina Erich Fromm una Patología de la normalidad (Fromm, 1991) donde es característica común una vida rutinaria, sin interés, no creativa, con una hostilidad manifiesta o reprimida que podemos definir como resentimiento, todo lo contrario de la orientación productiva de la personalidad sobre la que expondremos más adelante.

Esta experiencia de investigación más las propias experiencias vitales nos llevan a pensar en la existencia en nuestra sociedad venezolana:

- De una estructura cultural inconsciente de un modo de vida autoritario, caracterizado por la violencia verbal, psicológica, simbólica y física (Caballero M., 1989) que es aceptado como normal y como natural. Esta estructura cultural autoritaria se reproduce transgeneracionalmente a través de las experiencias de la vida cotidiana en la familia, la escuela, el bachillerato, el trabajo, la universidad, las diferentes instituciones y en múltiples experiencias cotidianas y fluye de una generación a otra, apoyada psíquica, social y culturalmente en lo que denomina Fromm (1992) inconsciente social y cultural y lo que denomina Fernand Braudel (1979) el tiempo de la larga duración.

- Una estructura cultural inconsciente patriarcal y androcéntrica, que sub-valora al sujeto femenino. Encontramos que el sujeto femenino es sometido en la sociedad venezolana y latinoamericana desde su infancia a una serie de experiencias psíquicas, sociales y culturales que conducen a una auto-desvalorización y a una socio-desvalorización, llevada a cabo tanto por varones como por mujeres, y que incluye violencia psicológica, conductual, verbal, simbólica, física y patrimonial. Esta estructura patriarcal en la socialización le exige al varón ser violento, hostil, grosero, denigrar de lo femenino y reprimir su emocionalidad.

Esta estructura patriarcal y androcéntrica también forma parte del comportamiento necrofilico y fue definida por Erich Fromm como “El complejo patricéntrico” (Fromm, 1970. p. 129). En dicha estructura patriarcal y androcéntrica, cultural e inconsciente, se reproduce socialmente una violencia de género: psicológica, conductual, verbal, simbólica, física y patrimonial, que se presenta en miles de manifestaciones en la vida cotidiana y fluye también trans-generacionalmente por la vía del inconsciente personal y el inconsciente social y cultural. (Cabral y García., 2000; Quintero 2008, Parra, 2010).

Una psicología holística del aprendizaje debería hacer conscientes a los educadores, psicólogos, psiquiatras, comunicadores, padres, representantes y educandos de estos problemas fundamentales de carácter psico-sociocultural que arrastra la sociedad venezolana y latinoamericana: acorde con la premisa del psicoanálisis: “hacer consciente lo inconsciente, para ampliar el campo de la consciencia” y proponer desde allí, una reconstrucción psico-social. Estos dos problemas descritos reproducen un aprendizaje para la violencia, la exclusión y la necrofilia, que conllevan en sí mismos todo lo contrario de los principios y valores de la ética humanista y de la orientación del carácter productivo, que considera Erich Fromm necesarios para la salud mental, la formación de una sociedad sana y para la democracia.

Estos ejemplos de necrofilia en la educación venezolana deben ser estudiados y analizados como una tarea fundamental en una psicología holística de la Educación, para estimular reflexiones, revisiones, deconstrucciones y cambios constructivos.

Para combatir la necrofilia y estimular la biofilia en todos los campos de la psicología y de la educación, así como de la vida social es necesario fundamentar y expandir el saber sobre la conveniencia y posibilidad de la búsqueda del auto-conocimiento y la necesidad de internalizar los valores éticos, de la ética humanista desde temprana edad: la dignidad de la vida, la tolerancia activa, la compasión, el aprecio a la diversidad, la dialogicidad, la justicia y la solidaridad, no solo entre humanos sino con todos los seres vivos. (Ikeda D., 1.998; Quintero, 2013). Así también como el estudio e internalización de los derechos humanos y la ética humanista (Fromm E., 1986; Quintero, 2013) y el impulso psicológico, pedagógico y social a la formación del carácter productivo (Fromm, 1986).

Señala Fromm: “La consciencia juzga nuestro funcionamiento como seres humanos; es (como lo indica la raíz de la palabra *con-scientia*) conocimiento de uno mismo, conocimiento de nuestro éxito o fracaso en el arte de vivir. Pero, aunque la consciencia es “conocimiento”, es algo más que el simple conocimiento en el campo del pensamiento abstracto. Tiene una cualidad “afectiva” por cuanto es la reacción de nuestra personalidad total, y no únicamente la reacción de nuestra mente. En efecto, no nos es necesario percatarnos de lo que nuestra consciencia dice para estar sometidos a la influencia de ella. Las acciones, pensamientos y sentimientos que conducen al funcionamiento correcto y al despliegue de nuestra personalidad total producen un sentimiento de aprobación interior, de “rectitud”, característico de la “buena consciencia” humanista. Por otro lado, las acciones, pensamientos y sentimientos nocivos a nuestra personalidad total producen un sentimiento de incomodidad y desconsuelo, característico de la “consciencia culpable”. La consciencia es, así, una “re-acción de nosotros ante nosotros”. Es la voz de nuestro verdadero yo que nos vuelve a reconciliar con nosotros mismos, para vivir productivamente, para evolucionar con plenitud y armonía, es decir, para que lleguemos a ser lo que somos potencialmente” (Fromm, 1986. p.173).

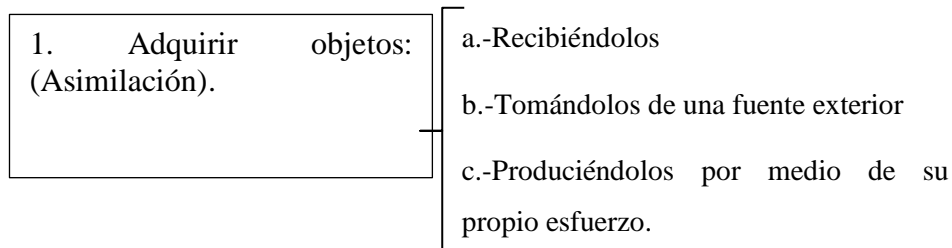
## **La teoría del carácter de Erich Fromm**

### **• La orientación Productiva del Carácter**

Para Fromm la personalidad se conforma sobre dos estructuras fundamentales: el carácter y el temperamento. Estas nociones deben comprenderse en su complejidad energética –bio-psico-socio-cultural más allá de la visión cartesiana-newtoniana y en la perspectiva intercultural de la formación y práctica psicoanalítica de Fromm. Así su obra debe interpretarse como un encuentro de saberes entre las cosmovisiones y diversas epistemes de Oriente y Occidente. Esta formación y experiencia de vida pluricultural se permea en toda su obra y requiere aún de una profunda exégesis.

La principal diferencia entre la teoría del carácter propuesta por E. Fromm con la elaborada por S. Freud, consiste en que, en la teoría del carácter de Freud, los diversos tipos de carácter se asocian específicamente a los diferentes tipos de organización de la libido y la diferencia en la concepción de la libido entre ambos autores es fundamental. Fromm rechaza la concepción reduccionista y biologicista de Freud que asimila la libido a la energía sexual y postula la energía psíquica como expresión bio-psico-social de la energía vital integral del ser humano. En la teoría del carácter elaborada por Erich Fromm los diferentes tipos de carácter se constituyen de acuerdo a los modos específicos de relación de la persona con el mundo. (E. Fromm 1986): “En el proceso de su vida, el hombre se relaciona con el mundo (de dos maneras): 1. Adquiriendo y asimilando objetos y 2. Relacionándose con otras personas (y consigo mismo).

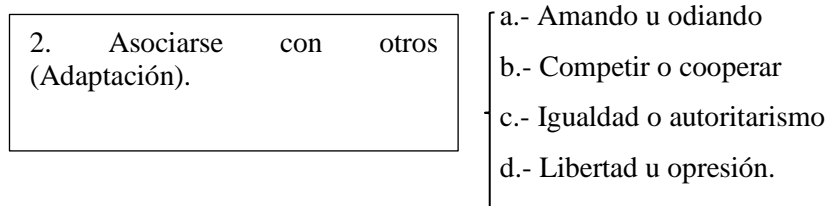
Llamaré al primer modo: el proceso de asimilación, y al segundo modo: el proceso de socialización. Ambas formas de relación son “abiertas” y no, como en el caso animal, instintivamente determinadas” (p.72). Fromm expone que el ser humano puede:



---

Fromm, E 1986. Modo específico de relación con el mundo: Asimilación.

El ser humano requiere para adquirir y asimilar objetos, relacionarse con el mundo y con otros, de algún modo a fin de satisfacer sus necesidades, y esos modos son diferentes:



---

Fromm, E 1986. Modo específico de relación con el mundo: Adaptación.

Para el ser humano es necesario relacionarse con los otros de alguna manera y la forma como lo hace constituye las bases de la particular expresión de su carácter.

Estas formas descritas en 1 y 2 resumen las distintas formas de asimilación y socialización: con las cuales el individuo se relaciona con el mundo y constituyen la médula de su carácter.

Fromm define el carácter como la forma (relativamente permanente) en la que la energía humana es canalizada en los procesos de asimilación y socialización. Esta canalización de la energía psíquica tiene una función social y neuro-biológica muy importante porque se convierte en patrones de conducta así: “... los hábitos y opiniones más profundamente arraigados, que son característicos de una persona y resistentes a ser modificados nacen de su estructura caracterológica: expresan la forma particular en que la energía ha sido canalizada en la estructura del carácter” (op. cit.p. 73).

Esto se profundiza más aun cuando leemos con detenimiento la siguiente exposición de Erich Fromm:

El carácter tiene, además una función selectiva con respecto a las ideas y los valores de la persona. Puesto que a la mayoría de la gente le parece que sus ideas son independientes de sus emociones y deseos y que son el resultado de deducciones lógicas, siente que su actitud hacia el mundo es confirmada por sus ideales y sus juicios, cuando en realidad esas ideas y esos juicios son el resultado de su carácter, tanto como lo son sus acciones. Esta confirmación, a su vez tiende, a estabilizar su estructura caracterológica, ya que permite que estas últimas parezcan justas y sensatas. (op. cit.p.74).

Según Fromm también se construye socialmente, además del carácter individual, un carácter social que él define de la siguiente manera:

El concepto de carácter social refiere a una “matriz de carácter “ que se ha desarrollado como una adaptación a las condiciones económicas, sociales y culturales comunes a ése grupo. Los rasgos de carácter comunes son tan importantes porque el hecho de que sean comunes a la mayoría de los miembros tiene como resultado que la conducta del grupo, -acción, pensamiento y sentimiento-, esté motivada por los rasgos compartidos. (Fromm y Maccoby, 1979. p. 34).

Los tipos de carácter según el psicoanálisis humanista socio-cultural de Erich Fromm son los siguientes:

Orientaciones del carácter improductivo:

- a) El carácter de orientación receptiva.
- b) El carácter de orientación explotadora.
- c) El carácter de orientación acumulativa
- d) El carácter de orientación mercantil

### **El carácter productivo**

La orientación productiva” de la personalidad se refiere a una actitud fundamental, a un modo de relacionarse en todos los campos de la experiencia humana. Incluye las respuestas mentales, emocionales y sensoriales hacia otros, hacia uno mismo y hacia las cosas. (Fromm, 1986. p. 99)

Incluye pues un modo de relacionarse tanto en los procesos de asimilación, como en los procesos de socialización. Los términos productivo y productividad en la teoría psicológica de Erich Fromm se refieren a la capacidad del ser humano para emplear sus fuerzas y realizar sus

potencialidades congénitas, no tiene nada que ver con el “productivismo” de la sociedad industrial y post-industrial que agobia nuestras vidas.

El ser “productivo” implica: a.) que el ser humano debe ser libre y no dependiente de alguien que controla sus potencialidades, sus capacidades y poderes; b.) Implica además que es guiado por la razón esto exige que conozca sus capacidades, sus potencialidades, sus derechos y deberes, puesto que únicamente puede hacer uso de sus poderes si sabe lo que son, como usarlos y para que usarlos.

El “ser productivo” en términos Frommianos, indica además que el ser humano se experimenta a sí mismo como la personificación de sus poderes y como su “actor”; que se siente uno con sus facultades y al mismo tiempo que éstas no están enmascaradas y enajenadas de él.

La lectura atenta de las características de la orientación productiva del carácter, tal como la plantea Fromm, introduce muchos desafíos y posibilidades a una teoría y metodología para una Psicología holística de la Educación, para la Psicología del Aprendizaje y para otros campos de la psicología.

Para Fromm “la capacidad de hacer uso productivo de sus poderes es la potencia del hombre, la incapacidad es su impotencia” (op. cit.p.103). Y continúa diciendo el maestro:

Con su poder racional puede atravesar la superficie de los fenómenos y comprender su esencia. Con su poder de amar puede traspasar el muro que separa una persona de otra. Con su poder de imaginación puede concebir cosas que aún no existen, puede planear y de esa manera comenzar a crecer. (Id.).

Una teoría holística de la Educación y del Aprendizaje debe tener como sustrato una comprensión teórico-práctica de las grandes capacidades de los seres humanos y de cuáles son los procesos y procedimientos más idóneos para contribuir a construir en los alumnos/as una orientación productiva del carácter y de la personalidad.

La orientación productiva del carácter debe diferenciarse de la actividad no productiva. Existen muchos tipos de actividad improductiva, como por ejemplo “la actividad derivada de la sumisión o dependencia de una autoridad” (ob. cit.: 101), esta es una actividad propia del carácter autoritario y es similar a la actividad del autómeta. Ahora bien, la actividad del autómeta no depende de una autoridad visible, “sino más bien de una autoridad anónima tal como la que representan la opinión pública, las normas el sentido común o la “ciencia”. En este tipo de actividad la persona siente o hace lo que supone que debe sentir o hacer, su actividad carece de espontaneidad en el sentido de que no se origina en la experiencia mental o emocional propia sino en una fuente exterior (ob. cit.p.102).



Según Fromm otros casos de actividad no productiva son aquellos que se originan en pasiones irracionales tales como la avaricia, el masoquismo, la envidia, los celos o cualquier otra forma de “avidez”, estas acciones se vuelven estereotipadas o inflexibles, y si bien pueden lograr importantes resultados materiales que puedan conducir al éxito, ello no implica la realización de las potencialidades del ser humano como tal, a nivel subjetivo personal u objetivo social. Por el contrario, son actividades que tienen un alto costo negativo en la interioridad psíquica y en el entorno social.

En estos casos el activismo tiene consecuencias negativas en la interioridad, afectividad y capacidad de empatía y pueden conducir al comportamiento estereotipado o a las adicciones y a consecuencias negativas en trastornos de las relaciones interpersonales: abandono de la familia, pérdida de amigos, ruptura de los grupos humanos, y violencia hacia el entorno social o ambiental, hasta llegar a la violencia colectiva y las guerras.

Se pregunta E. Fromm ¿cómo se relaciona el ser humano con el mundo cuando usa sus capacidades en forma productiva? Se relaciona de dos maneras:

1. Reproductivamente: (capacidad reproductiva) percibiendo la realidad del mismo modo que una película fotográfica.
2. Generativamente (capacidad generatriz) concibiéndola, vivificándola y recreando este nuevo material por medio de la actividad espontánea de los propios poderes mentales y emocionales. (Fromm, 1986)

Fromm asevera que con frecuencia se atrofia la capacidad generatriz, y con ello se pierde o se atrofia la capacidad de animar o vivificar la realidad desde la propia interioridad. Esto lo define Fromm, como una especie de realismo o pensamiento concreto, que tiende a percibir solo los rasgos superficiales de las cosas, y su visión carece de profundidad y perspectiva, y ello empobrece la interpretación de la realidad y la calidad de las relaciones humanas.

En oposición a lo que se ha denominado “realismo” o activismo, está la orientación productiva en la cual el ser humano es capaz de relacionarse con el mundo percibiéndolo tal como es, y a la vez “concibiéndolo animado y enriquecido por sus propias facultades” (ob.cit.p.105)

Las dos capacidades la reproductiva y la generatriz son necesarias para que se produzca y se consolide la orientación productiva del carácter. A su vez esta orientación productiva del carácter debe estar inmersa en los fines, principios, valores, acuerdos y normas de la ética humanista, pues el ser humano es una totalidad interdependiente con su entorno social y ambiental y debe ser productivo y beneficioso para todos, en una interrelación dialéctica caracterizada por la biofilia.

Ahora bien, como en este ensayo debo cumplir con las normas relacionadas con el espacio, no me voy a extender más; solo quiero con él estimular la comprensión y el estudio de la obra de este gran psicólogo y psicoanalista muy poco estudiado en Venezuela.

### **El camino para el Autoconocimiento**

Es necesario tener presente que la obra de Fromm es una totalidad. Todos sus libros están interrelacionados y el estudio de su obra puede contribuir a despertar la necesidad de la auto-observación, el autoconocimiento y la auto-transformación algo fundamental e imprescindible para el educador/a, el psicólogo/a y el/la psiquiatra (Fromm E., 1989).

En su libro “El arte de escuchar”, Fromm dice lo siguiente:

Es una tarea muy difícil la de reformarse a sí mismo, difícilísimo conseguir digamos una transformación verdadera del carácter. De hecho, esta ha sido la misión de todas las religiones, de todas las filosofías, de la mayoría de ellas; desde luego, de la filosofía griega y de algunas modernas. Háblese del budismo, del cristianismo o del judaísmo, de Spinoza o de Aristóteles; todos han tratado de averiguar que puede hacer el hombre para orientarse, para encontrar una forma mejor, más elevada, más sana, más gozosa y más vigorosa de la vida. (Fromm 1993b. p.74).

Esta reflexión es de gran importancia para una Psicología holística de la Educación y para una Psicología del Aprendizaje y para sus actores principales: docentes y alumnos, así como para otros campos de la psicología. Erich Fromm, era plenamente consciente de las barreras y resistencias que oponen las resistencias psicológicas y “los mecanismos defensivos” del inconsciente para el autoconocimiento y en la búsqueda de respuestas y nuevas rutas transitó los difíciles caminos de la interculturalidad.

En Occidente este camino de conocer las fuerzas ocultas del inconsciente en nuestra conducta fue emprendido por el psicoanálisis y tiene 113 años de antigüedad tomando como punto de partida el trabajo de Freud sobre el Inconsciente, publicado en 1903. Por contraste, en Oriente tiene 3.000 años si se toma como punto de partida los *sutras* de Sidartha Gautama: Sakyamuni, así lo expone el historiador Arnold Toynbee en su libro *Escoge la vida*, (1980) en coautoría con Daisaku Ikeda.

Para enfrentar las tendencias necrofílicas en la educación venezolana, (la investigación ya citada), los educadores, psicólogos y psiquiatras necesitamos algún tipo de práctica orientada hacia la búsqueda introspectiva que conduzca al autoconocimiento, al autocontrol y la auto transformación (Ikeda D. 2008) y a la incorporación a la propia vida de la ética humanista, diferenciándola de la ética autoritaria (Quintero M. 2013).

A este proceso psicosocial y espiritual lo denomina el filósofo budista Daisaku Ikeda: Revolución Humana y la describe así:

La persona que ha experimentado una evolución humana es el más hondo nivel de su consciencia sabe cómo relacionarse con la naturaleza y con los demás seres humanos. Sabe que el hombre debe esforzarse por permanecer en armonía con las fuerzas y ciclos de la naturaleza. Más aun, sabe que el respeto a la existencia y los derechos de los demás, así como a la dignidad de la humanidad —el amor cristiano y la compasión budista— ha de constituir la base de todas las relaciones personales y sociales. (Ikeda D. 1998, p.136).

En mis estudios y experiencia personal como budista Níchiren —durante treinta y tres años—y como investigadora y docente en el campo de la psicología y las humanidades, encuentro una cierta relación de afinidad entre el planteamiento de Erich Fromm sobre la orientación productiva del carácter y la personalidad y la propuesta de Revolución Humana del filósofo y poeta budista Daisaku Ikeda esa afinidad se me hace más explícita en la obra de Fromm: *Ética y Psicoanálisis* (Fromm E. 1.986).

## Conclusiones

La teoría psicológica de Erich Fromm es un encuentro intercultural entre la filosofía occidental y la ciencia de la psicología occidental y la filosofía oriental y la psicología oriental contenida en las enseñanzas ancestrales del budismo, (Wilson, 1993. p.37). Esta alianza intercultural —que reconozco en las epistemes de la obra de Fromm, por mi formación— puede ser de gran valor para un psicólogo/a, o un educador/a, un/a psiquiatra que aspire a incorporar las enseñanzas de Fromm ya sea a la educación, al aprendizaje, a la psicología social o a la psicoterapia, pues necesitamos hacer una disciplinada tarea de auto-observación y auto transformación para contribuir a un cambio positivo en la sociedad venezolana. Esta creación de teoría y práctica psicológica exige conocer y comprender la experiencia de la espiritualidad de su autor y también la interculturalidad que subyace en la misma, para poder asimilar y aplicar esta teoría. Si se interpreta desde un enfoque racionalista o empirista la obra de este autor no es comprendida. Lo afirmo desde la experiencia acumulada en impartir seminarios sobre la obra de Fromm, durante diez años en la Universidad de Los Andes. Así, por ello, me parece muy apropiado que en el Instituto Mexicano de Psicoanálisis ubicado en el campus de la Universidad Nacional Autónoma de México, que fue fundado por E. Fromm y donde él enseñó por muchos años, se ofrezcan cursos, seminarios y talleres de filosofía oriental y budismo.

En el último período de su vida, en su refugio en Suiza, Erich Fromm escribió notables textos psicológicos-espirituales para el auto-análisis y la transformación de la consciencia,

varios de ellos han sido publicados en su obra póstuma y están editados en su libro *Del tener al ser* (1989).

## Bibliografía

- Aray, Julio (1981): *Sadismo en la enseñanza*. Caracas: Monte Ávila Editores,
- Bohm D. (1.992): *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona. Kairós.
- Braudel F. (1979): *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Caballero, Manuel (1.989): La violencia en la historia de Venezuela. *Memorias del la Sociedad Venezolana de Psiquiatría. Simposio: Violencia, un modo venezolano de vivir*. Mérida: Universidad de Los Andes. Noviembre
- Cabral B y García C.(2000): Masculino /Femenino... ¿y Yo? En: *Identidad y Alteridades*. María del Pilar Quintero (Coord.) Mérida: Asociación Venezolana de Psicología Social /GISCVAL. pp. 71-92
- Decety J.,& Ickes,W.(2009): *The Social Neuroscience of Empathy*. Cambridge: Mit Press.
- Decety, J. (2007): A social cognitive neuroscience model of human empathy. In. E. Harmon-Jones & P. Winkelman (Eds.) *Social Neuroscience: Integrating Biological and Psychological Explanations of Social Behavior*. New York: Guilford Publications. pp.246-270
- Escalante, G. (1979): Autoritarismo y estilo docente. *Publicación N° 11*. Mérida: Centro de Investigaciones Psicológicas. Universidad de Los Andes
- Fromm, Erich (1960): *La misión de Sigmund Freud. Su personalidad e influencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, Erich (1970): *La crisis del psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Fromm, Erich (1977): *El corazón del hombre. Su potencia para el bien y para el mal*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, Erich y Maccoby Michel (1979): *Socio psicoanálisis del campesino mexicano*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, Erich (1985): *Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, Erich (1986) *Ética y Psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica
- Fromm, Erich (1989): *Del Tener al Ser*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Fromm, Erich (1990): La naturaleza del bienestar. En: *Psicoterapia y salud en Oriente y Occidente* Welwood, John (Ed.). Madrid: Kairós
- Fromm, Erich (1991): *La patología de la normalidad*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Fromm, Erich (1992): *Lo inconsciente social*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Fromm, Erich (1993 a): *El miedo a la libertad*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Fromm, Erich (1993 b): *El arte de escuchar*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Fromm, Erich (2010): *El arte de amar*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Funk, Rainer (1987): *Fromm. Vida y Obra*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gadamer, Hans-Georg (1997): *Verdad y Método*. Tomo I. Salamanca: Edit. Sígueme.

- García, C. y Cabral, B. (1998): Violencia y construcción de la masculinidad y la feminidad. *Fermentum*. Año 8, Nº 23: 105-116.
- Ikeda, Daisaku (1998): *La vida un enigma*. Buenos Aires: EMECE Editores.
- Ikeda, Daisaku (2008): *Siete caminos para la armonía mundial*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca.
- Ikeda, Daisaku (2011): *Develando los misterios del nacimiento y la muerte*. Buenos Aires: EMECE Editores.
- Parra Dilia, (2011): Reflexiones sobre la violencia contra la mujer: necesidad de un diálogo de saberes. *Consciencia y Diálogo* Nº 2, Vol. 2: 167-174.
- Quintero, María del Pilar (1993) *Psicología del Colonizado*. Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Quintero, María del Pilar (1998): Violencia en el aula de clase. Autoritarismo versus democracia en la educación venezolana. Caso ULA-Mérida. *Fermentum* Año 8, Nº 23: 117-148.
- Quintero, María del Pilar (2001): Revisión de la tradición filosófica del concepto de alienación. *Filosofía. Revista del Postgrado de Filosofía de la Universidad de Los Andes*. Nº 12: 65-105
- Quintero, María del Pilar (2008): *Sueños y palabras de América Latina*. Mérida: Ediciones del Archivo Arquidiocesano.
- Quintero, María del Pilar (2008): Presencia del budismo de Níchiren Daishonin en Venezuela. *Humanía del Sur. Revista de estudios latinoamericanos, africanos y asiáticos*. Vol. 3, Nº. 5: 87-103
- Quintero, María del Pilar (2010): Psicoanálisis, literatura e historia de la violencia en Venezuela. Una interpretación. *Boletín del Archivo Arquidiocesano*. Nº 34.
- Quintero, María del Pilar (2013): La utopía ética y la educación. *Consciencia y Diálogo* Nº. 4, Vol. 4 Enero-Diciembre
- Quintero, María del Pilar (2013): Utopía y conocimiento. La Escuela de Frankfurt. En: [www.avizora.com/publicaciones/epistemologia](http://www.avizora.com/publicaciones/epistemologia)
- Schultz, H. (1991): En nombre de la vida. En: Fromm Erich: *El amor a la vida*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Suzuki D.T. y Fromm, E.: (1964) *Psicoanálisis y Budismo Zen*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Toynbee, A. e Ikeda, D. (1960): *Escoge la Vida*. Buenos Aires: EMECE.
- Wilson, B. y Daisaku, I. (1993): *Los valores humanos en un mundo cambiante*. Buenos Aires. EMECE Editores.
- Zuleta Eduardo (1992): *Una docencia enjuiciada: la docencia superior (Bases andragógicas)*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

## **APORTES DE LA PSICOLOGÍA A LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y SU ATENCIÓN EN LAS AULAS VENEZOLANAS**

---

María Luz Salas y Riceliana Moreno

A propósito de estudiar el devenir epistemológico de la Educación Especial en Venezuela, es propicio reflexionar en torno a sus fundamentos teóricos, metodológicos y legislativos. En este sentido, se tiene que la Educación Especial se ocupa de la atención pedagógica del ser humano que presenta alguna condición la cual le dificulta la adquisición y construcción de los aprendizajes, esperados para su edad, mediante el empleo sistemático de estrategias didácticas para promover el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que favorezcan su participación y desempeño en la sociedad.

A continuación, se presenta una propuesta de abordaje académico-científico para la Educación Especial. En este sentido, la conceptualización, visión, misión y propuesta que la Educación Especial plantea, se rectifica en la misma medida que se modifica la concepción del tipo de alumnado que atiende. De allí que para iniciar se presenten a continuación algunos conceptos claves.

### **Normalidad**

Es un concepto relativo a los modelos explicativos, sistemas, momentos y/o culturas que lo rigen. Se puede convenir que lo normal en el campo educativo, hace alusión a lo que se encuentra dentro de los patrones estadísticos, o lo que es igual, cerca del punto medio en la campana de Gauss. Desde esta perspectiva, la normalidad estaría determinada según las variables de edad y sexo, en lo referente al desempeño, desarrollo, aprendizaje, desenvolvimiento social, adaptabilidad, entre otros aspectos para la población en referencia. Es decir, se evidencia, cuando una persona es comparada con un grupo referencial y presenta diferencias ligeras, en alguna de las dimensiones biopsicosociales medidas.

### **Excepcionalidad**

El término excepcional está muy relacionado con la normalidad establecida a nivel estadístico, pues todo lo que se aleja de la media de la normalidad, puede ser entendido como excepcional, así lo constatan autoras como Cerchiaro, Paba y Sánchez (2005), cuando señalan que excepcional es un adjetivo referido a lo que establece una excepción de la regla común, la cual se aparta de lo ordinario. Por tanto, es una expresión genérica utilizada para designar a la persona o grupo de personas que poseen características diferentes o extrañas con respecto a la normalidad. O lo que es igual a, tener habilidades especiales o limitaciones poco comunes.

## **Discapacidad**

En el campo de la educación, al igual que el médico, hacen alusión a la discapacidad como una cualidad de la persona, que tiene impedida o entorpecida alguna de las actividades cotidianas, de desempeño individual, familiar y social, debido a ciertas alteraciones de sus funciones cognitivas, sensoriales, físicas o la combinación de ellas; tanto de manera temporal, permanente o intermitente. Es decir, literalmente es “tener menos o no tener capacidad.”

Según la Ley para las Personas con Discapacidad en Venezuela (2007), en su Capítulo I artículo 6.

Se reconocen como personas con discapacidad: las sordas, las ciegas, las sordociegas, las que tienen disfunciones visuales, auditivas, intelectuales, motoras de cualquier tipo, alteraciones de la integración y la capacidad cognoscitiva, las de baja talla, las autistas y con cualesquiera combinaciones de alguna de las disfunciones o ausencias mencionadas, y quienes padezcan alguna enfermedad o trastorno discapacitante, científica, técnica y profesionalmente calificadas, de acuerdo con la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud de la Organización Mundial de la Salud. (s.p)

## **Dificultades del aprendizaje**

De acuerdo con la Asociación Americana de Psiquiatría (2013) en el DSM 5, son denominadas Dificultades Específicas de Aprendizaje, aquellas alteraciones que implican obstáculos para la adquisición, desarrollo y uso de habilidades requeridas en la escolaridad, las cuales, son causa de bajo rendimiento académico, pero que no se reflejan en el coeficiente intelectual. Estas alteraciones están inmersas en los criterios diagnósticos asociados a los trastornos del desarrollo neurológico y corresponden limitaciones en la adquisición de escritura (conocida como Dislexia) y las dificultades en la comprensión lectora; errores gramaticales, organización de párrafos, dificultades en el uso de la ortografía (Disgrafía); y operaciones aritméticas, el cálculo, procesamiento de información numérica, razonamiento lógico matemático (señalada como Discalculia). Dichas alteraciones es conveniente diferenciarlas de los trastornos asociados a la atención y el comportamiento como es el caso de los Trastornos por déficit de atención con Hiperactividad (TDAH).

Así también las Dificultades del Aprendizaje, deben diferenciarse de la discapacidad intelectual o compromisos cognitivos, las alteraciones sensoriales y las limitaciones producto de factores externos como ausentismo escolar, enseñanza inadecuada o falta de estimulación en las áreas de lecto escritura y cálculo.

### **Diversidad funcional**

Es un planteamiento de carácter descriptivo, el cual dá cabida a todos los seres humanos por igual, dado que ninguna persona muestra sus capacidades psicológicas y físicas de la misma manera. De acuerdo con Morente (2007), la diversidad es una constante en la vida de todo individuo. Ya que todos, pueden decir que saben, pero son cosas distintas, aprenden de maneras diversas, sencillamente porque no todos experimentan del mismo y además con recursos propios o externos variados. En consecuencia, la diversidad funcional, admite a todas las personas en igualdad de condiciones, oportunidades y respetando sus derechos como seres humanos.

### **Necesidades Educativas Especiales (NEE)**

Son llamadas de esta manera a todas aquellas necesidades diagnosticadas de modo temporal o permanente, que requieren de ayudas o atenciones específicas, dadas las diferencias generadas, en las capacidades de las personas. Estas diferencias pueden ser de tipo físico, psíquico, cognitivo, sensorial o de conducta, es decir, las conforman las discapacidades visuales, auditivas, cognitivas, intelectuales, psíquicas, físicas y/o motoras; los trastornos graves del desarrollo, Trastorno del Espectro Autista (TEA, RETT), Trastornos desintegrativo infantil); Trastornos graves de la conducta, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH); trastornos graves de personalidad o de comportamiento, plurideficiencias, síndromes, enfermedades raras o crónicas. Por lo tanto, son todas aquellas que requieran evaluación y seguimiento de especialistas y/o atención farmacológica.

En tal sentido, la UNESCO en su conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales, en Salamanca (1994), enfatiza que el mencionado concepto debe ampliarse con la finalidad de que indistintamente del motivo, permita incluir a todos los niños, niñas, adolescentes y adultos que no se beneficien de la enseñanza escolar promedio o regular.

### **Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)**

Además de las Necesidades Educativas Especiales, descritas en el concepto anteriormente señalado, estas necesidades aluden a todas aquellas que requieran determinados apoyos y atenciones educativas específicas, por lo que también debe tenerse en cuenta las altas capacidades, incorporación tardía al sistema, condiciones personales de historia escolar, familiar y de salud, todo el que precise actuaciones de carácter compensatorio.

Al respecto es importante señalar que en Venezuela no es un término que sea utilizado, sin embargo, la Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela (2009), en la descripción sobre los fines de la educación y las modalidades del sistema educativo, vislumbra una atención a la diversidad de manera integral, inclusiva, en el que todos los educandos gozan



de los mismos derechos ciudadanos como seres humanos, y por ende deben ser atendidos con apoyos específicos tal como se plantea en la definición propuesta.

Como se puede evidenciar a *grosso modo* en las siete (7) definiciones anteriormente presentadas, la manera como se ha concebido a las personas favorecidas con los programas de Educación Especial, ha ido cambiando desde una visión, limitante, e incluso en ciertas ocasiones ofensiva; hasta el verlos como otro igual a cualesquiera de la sociedad. De hecho, Ruíz (2010), propone una visión más amplia para el trato a quienes se consideran diversos; por ende reconociendo que todos los alumnos, en algún momento de su proceso educativo, presentan necesidades educativas individuales, propias y específicas para acceder a la experiencia de aprendizaje inherentes a su socialización, independencia y autonomía, por lo tanto el sistema educativo está en el deber de atenderlos.

En esa línea, y fundamentado en estudios como los de Coll C, Palacios y Marchesi, A (2004); Ruíz (2010), y Parra, Diego Luque y Luque-Rojas, María. (2013) a nivel mundial, y específicamente gobiernos como el español, establecen en su Legislación una perspectiva más amplia como la sugerida por Ruíz, al establecer la atención de “alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” como una categoría que involucra en ella otras condiciones, además de las necesidades educativas especiales.

### **Proceso de evolución de la Educación Especial en Venezuela**

Durante el siglo XX, Venezuela fue sensible a la población portadora de alguna discapacidad. Sus estructuras oficiales, dentro de diferentes enfoques ideológicos han promovido políticas y provisiones educativas para la atención idónea de esta población. A partir de 1967, y en manos de profesionales de la medicina, se implantó el modelo médico-clínico, a partir del siguiente supuesto: se busca la enfermedad y los síntomas.

En el área educativa desde la perspectiva de Méndez (2008), la referencia es la norma, es decir la población regular o promedio y los problemas de aprendizaje y/o de conducta tenían su origen en el mismo alumno. Así, los docentes de nuestro país abordaban las Necesidades Educativas Especiales (NEE) desde una visión médica. Agrupaban bajo una etiqueta a un conjunto de síntomas comunes o deficiencias que les permitían considerar condiciones especiales en las personas. Para ello la población era segregada y enviada a servicios especiales creados para atender dicha categoría.

En la década de los 60, del siglo XX el Ministerio de Educación y su Modalidad de Educación Especial en unión con el Ministerio de Sanidad y Asistencia Social, se ofreció atención a la población detectada con dificultades del aprendizaje. En el año 1965, el Ministerio de Sanidad, abrió las puertas del Instituto Nacional de Psiquiatría (INAPSI), para asumir

labores de docencia, investigación y asistencia de la población infantil portadora de dichas dificultades.

En la década de los 70 del siglo XX, a nivel internacional el modelo médico-clínico enfrenta un fuerte cuestionamiento, razón por la cual paulatinamente la atención a la población con NEE asumió un enfoque de carácter psicopedagógico. En Venezuela, en el año 1976, se presentó un cambio en la conceptualización y política de la Educación Especial, enfocándose en una programación educativa realmente individualizada y adaptada a las necesidades de cada educando. El equipo multidisciplinario orientó la intervención pedagógica en información tanto, a nivel de capacidades, como de dificultades educativas en todas las áreas de funcionamiento: biológica, emocional, social y cognoscitiva (Méndez, 2008).

Este nuevo enfoque no descartó el punto de vista médico, sino que se tomó como un elemento más para la construcción del perfil psicopedagógico, base de la intervención educativa. Fue a partir de esta reconceptualización, que el Ministerio de Educación, se convirtió en el ente que tomó las riendas y la conducción de la educación en este controvertido campo. El servicio de Niños Excepcionales fue elevado a Departamento de Educación Especial, y en 1975 pasó a ser Dirección de Educación Especial. Estos cambios de carácter administrativos llevaron consigo la tarea de establecer las bases jurídicas que sustentaron toda acción relacionada con Educación Especial.

En 1980, se logró la elaboración e incorporación de varios artículos relacionados con Educación Especial dentro del marco de la Ley Orgánica de Educación. En la práctica educativa de acuerdo con Méndez (2008), paulatinamente se introdujeron cambios que fueron reflejos del modelo psicopedagógico. El término excepcional fue eliminado por cuanto estaba relacionado con enfoques estadísticos, pertenecientes al modelo médico-clínico. El vocablo paciente, así como el de población o sujetos con necesidades excepcionales, fue sustituido por población con necesidades especiales. En la atención, el énfasis dejó de centrarse en la deficiencia o limitación, y se orientó a la necesidad especial y el cómo satisfacerla. Se reconoció que la categorización y etiquetaje de condiciones especiales, conducía a la estigmatización que generaba segregación escolar y social de la población, hecho revisado a nivel mundial. La óptica internacional se inscribió en los principios de democratización, modernización y normalización, perspectiva que se analizó e intentó aplicar en el país.

Durante la década de los 1980 y 1990, se mantuvieron e incrementaron las áreas de atención, siendo el Área de Dificultades del Aprendizaje, con sus llamadas Aulas Anexas y luego Aulas Integradas, quienes alojaron la población escolar con necesidades especiales, a ser atendida.

A partir de la experiencia habida en 1996 se decretó la Resolución 2005, la cual estableció las Normas para el ingreso y permanencia de los alumnos con NEE en los planteles oficiales y

privados, garantizando así no sólo el ingreso, sino también, la prosecución y culminación en los niveles: preescolar, básica, media diversificada y profesional. En esta resolución se comenzó a entrever los lineamientos que impulsaron y fortalecieron la integración escolar de las personas con NEE, asumiendo un modelo Integral Humanístico Social (Rubiano y Lozada, 2015). Este modelo, es una variante escolar del sistema educativo, que pretendía garantizar el derecho social a la educación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con NEE, respetando la diversidad en igualdad de condiciones y oportunidades, integrándolos a las aulas regulares.

A partir del año 2000, en virtud de las propuestas y conclusiones obtenidas en el Foro Mundial de Educación en Dakar Senegal, se promulgó que “la educación debe ser concebida y aplicada para cualquier persona en igualdad de condiciones”, sugiriendo de esta manera, que la atención educativa debe destinarse a todos los niños, niñas y adolescentes, incluyendo a todos los alumnos que presenten alguna necesidad educativa especial, indistintamente de la edad, tipología y etiología de la necesidad. Todas estas consideraciones conllevaron a un compromiso para los gobiernos de todos los países, incluyendo Venezuela, en brindar una educación de calidad para todos sus ciudadanos. Esta propuesta de Educación conmina a acoger a todos, independientemente de sus condiciones, en las instituciones regulares públicas y privadas, dando cabida incluso a los niños, niñas y adolescentes, con diferentes alteraciones de carácter neurológico, ya sea de origen congénito o de causas adquiridas, que hasta el momento habían sido relegados del sistema educativo regular (Fiske, E., 2000).

En consecuencia, para el año 2003 se dio a conocer el Informe de la Modalidad de la Educación Especial, que propone un abordaje pedagógico enfocado en un modelo educativo integral, holístico, que anunció como misión y visión, el respeto a la diversidad y el acceso a una educación integral de calidad. Específicamente, la Educación Especial no podía verse como una variante aislada de la educación regular, visión que implica la formulación de un modelo curricular único con adaptaciones según los casos particulares, el cual debería acogerse a los lineamientos del informe anteriormente mencionado.

Hasta el momento que se generan propuestas alternativas a nivel mundial, la práctica en el campo de Educación Especial, de acuerdo con Rubiano y Lozada (2015), se encuentra que cada área de atención era abordada en unidades operativas específicas. El área de Retardo Mental (déficit cognitivo), era atendida en los Institutos de Educación Especial (IEE); las deficiencias, auditivas, visuales y los impedimentos físicos, eran atendidas en las Unidades de Educación Especial (UEE); los casos de autismo, en los Centros de Atención Integral a Personas con Autismo (CAIPA); los trastornos del Lenguaje, en los Centros de Rehabilitación del Lenguaje (CRL) y para las dificultades de aprendizaje, quedaban a disposición las Aulas Integradas (AI), la Unidad Psicoeducativa (UPE) y los Centros para las Dificultades de Aprendizaje (CENDA).

Dentro de este panorama, están quedando por fuera los casos de altas capacidades (talento), alteraciones como las de conducta, de desarrollo, de personalidad y otras similares.

En la actualidad, y con respecto a la polémica en la integración/inclusión para la atención a personas que así lo requieran, la intervención concreta está orientada a la población de la Primera Etapa de la Educación Básica, y la misma está centrada en la acción conjunta del docente de aula regular y/o coordinador de etapa, con el propósito de prevención de las dificultades, con miras a promover el avance en el proceso de aprendizaje con la finalidad de garantizar la prosecución escolar. En la atención individual de los educandos, los pocos servicios aún existentes denominados como las UPE, preparan un registro acumulativo contentivo del diagnóstico interpretativo-descriptivo, centrado en potencialidades, cualidades de personalidad, desarrollo actual y potencial, así como la historia y evolución de su proceso de desarrollo y, la intervención se realiza a través de estrategias grupales que promuevan estimulación en las áreas cognitiva, lingüística, emocional y/o social.

El seguimiento de los alumnos durante el proceso de atención se realiza a partir del análisis de las competencias para asimilar y ofrecer ayudas, como por ejemplo la valoración de las transferencias de los aprendizajes (interpretaciones, generalizaciones); especialmente se atiende el desarrollo de habilidades socioemocionales entre pares como por ejemplo: el respeto mutuo, la solidaridad, la honestidad, el sentido de pertenencia entre otras.

La atención está centrada en el material impreso (libros de texto, mapas, tablas, fórmulas), puesto que es considerado como el vehículo para todos los campos del conocimiento y con su simbología específica, el dominio de la lengua madre y la capacidad de crear significado a partir de lo impreso es esencial para avanzar en la escolaridad. Fallas en la comprensión lectora, es la razón esencial que ha movilizadado la población infantil a dichos espacios de atención especializada. En suma, la visión deseable promueve un abordaje pedagógico enfocado en un modelo educativo integral, holístico, que anuncia como misión y visión, el respeto a la diversidad y el acceso a una educación integral de calidad. Tanto en otros países como en Venezuela en la práctica, enfrenta una realidad caracterizada por ausencia de personal preparado, sin contar con instalaciones educativas adecuadas, pero, sobre todo, sin lineamientos claros de cómo llevar a la práctica esos cambios curriculares. Así pues, el planteamiento propuesto por las políticas educativas se distancia, de lo esperado para una educación de calidad.

### **Transición del modelo de integración al modelo de inclusión**

La educación de calidad debe concebirse como un proceso de inclusión educativa, pensado desde una perspectiva amplia, puesto que la sola idea de atender a las personas con alguna

discapacidad debe abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos. En tal sentido el propósito "... es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO, 2005, p. 14).

A continuación, se presenta la diferencia entre la propuesta educativa de integración y la de inclusión, basados en las ideas planteadas por Rubio (2009) y Arenas (2016).

### CONTRASTE ENTRE MODELOS EDUCATIVOS

<b>Modelo de integración</b>	<b>Modelo de Inclusión</b>
Busca la normalización de las personas con NEE. Se contenta con transformaciones superficiales	Plantea reconocimiento y valoración de la diversidad como realidad y derecho humano. Exige rupturas profundas
Propone adaptaciones curriculares para las personas con NEE. Solo hace ajustes.	Propone un currículo común para todos los estudiantes en el que se vayan incorporando las adaptaciones. Es atento a las necesidades de TODOS
Supone integrar al sistema educativo a las personas segregadas anteriormente por ser diferentes. Disfraza las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	Propone un sistema educativo único para TODOS, que implica rediseñar currículos, metodologías, infraestructuras del sistema para que éste sea quien se adapte, a la diversidad.
Se basa en principios de igualdad y competencias. Defiende el derecho de las personas con discapacidad	Se basa en principios de equidad, cooperación y solidaridad. Defiende el derecho de todas las personas, con o sin discapacidad
Procura un trabajo interdisciplinario entre especialistas y docentes regulares.	Establece trabajo conjunto y continuo entre especialistas y docentes. Coordina y ajusta competencias que aportan contenidos para favorecer desarrollo integral, de autonomía y las competencias de aprendizaje significativas para la vida.
La inserción es parcial y condicionada	La inserción es total e incondicional

Rubio (2009) y Arenas (2016). Contraste entre Inclusión e Integración.

Conviene destacar que, desde el punto de visto teórico, es fácil delinear las diferencias entre ambas propuestas de intervención; pero en la práctica diaria la distinción no resulta así de clara, sobre todo en lo concerniente al currículo, la metodología y el establecimiento de los principios. En el proceso de pasar de la propuesta de integración, a la ideal de inclusión, prevalece la

intervención que simula la incorporación idónea de la diversidad en las aulas regulares, pero en la realidad no se logra.

En concreto, es común encontrar adaptaciones curriculares en un mismo nivel, donde resalta la limitación, estableciendo objetivos distintos para la persona con NEE, en lugar de mantener el mismo objetivo, pero transformando la metodología de enseñanza donde todos puedan alcanzar el mismo objetivo, tanto el niño con NEE como el niño regular. Es decir, donde la estructura educativa se vea en la necesidad a través de los especialistas y/o docentes de adecuar la programación al alumno en particular.

De igual manera, en la práctica educativa, se observa dificultad en aquello de pasar del principio de igualdad y competencia, al de equidad y cooperación. De hecho, es más probable ver trabajos en conjunto; en lugar de presenciar trabajos de apoyo e intercambio entre los alumnos. Es decir, están juntos, pero no hay intercambio eficaz para el logro de objetivos comunes.

En suma, el proceso de transición a la propuesta educativa de inclusión requiere de un manejo y aplicación de principios teóricos y prácticos, que harían de la escuela un verdadero espacio equitativo, de condiciones para todos y por ende de una educación más armónica, más retadora, con mayor compromiso, en fin, una educación de calidad.

Para valorar la puesta en práctica del proceso de inclusión en las instituciones, puede ayudar en su comprensión el señalar dos elementos sugeridos por Echeita y Ainscow (2011)

- *El primero* de ellos hace referencia a la revisión de la presencia, participación y éxito de todos los educandos. Es decir, las instituciones precisan valorar si realmente garantizan la asistencia de todos, a los centros educativos; si aseguran calidad en las experiencias formativas, en términos de bienestar personal y social y sobre todo si se logra la consolidación con éxito el aprendizaje, según lo esperado en el currículo.
- *El segundo* elemento a contemplar, es la identificación y eliminación de las barreras que impiden el ejercicio efectivo de una educación de calidad.

Por consiguiente, los alcances en materia de inclusión, no se harán evidentes hasta tanto no se hagan cambios educativos y reformas sistémicas en temas claves como: currículo, roles, formación, propósitos y mentalidad del profesorado y demás profesionales que laboran en las instituciones educativas. En efecto, solo el esfuerzo formativo orientado al crecimiento personal y profesional de los profesores y los otros miembros de la comunidad educativa, es hoy más que nunca el apoyo estratégico de mayor peso para lograr los **objetivos de una** educación de calidad (Sandoval, Simón y Echeita, 2012).

## **Aportes que ofrece la Psicología en la búsqueda de una educación inclusiva de calidad**

Para plantearse una transformación de fondo en la educación, es necesario promover una formación amplia de los profesionales que ejercen la labor educativa, sobre todo, creando conciencia de la misión y visión de la educación de calidad, desde la inclusión. Así Alemañy (2009), hace énfasis no sólo en la aceptación de las diferencias, sino también en fomentar la disposición para aprovecharlas y aprender de ellas, lo cual permite convertirnos en personas más sensibles y respetuosas en nuestra relación con el entorno.

En tal sentido, la tarea de abonar el terreno de la transformación educativa es procurar apertura a la labor transdisciplinaria *in situ* en las instituciones. Es decir, favorecer el trabajo coordinado y continuo entre distintos especialistas y los docentes, que puedan de manera integral, conocer sobre fundamentos educativos y psicológicos, de neurodesarrollo, a fin de contribuir en el desempeño en la planificación, selección de metodologías, estrategias, recursos; los cuales vayan en favor de responder las necesidades que se presenten específicamente. Una disciplina a incorporar es la Neuropsicología, puesto que desde ésta se obtienen alternativas reales y específicas para la solución de problemas de evaluación, planificación y abordaje resolutivo que surgen durante el desarrollo psicológico y de aprendizaje en las etapas escolares. De hecho, tal como lo apoya el trabajo de Solovieva y Quintanar (2014), la Neurociencia específicamente la Neuropsicología, se propone como una extensión de la disciplina al ambiente escolar, dando paso a la Neuropsicología Escolar, fundamentada en la integración de los principios neurológicos y educativos, a favor de los procesos de aprendizaje dentro del ambiente escolar (Miller, 2007).

El inicio de la Neuropsicología Escolar<sup>10</sup>, es atribuido a George W. Hynd y Cecil R. Reynolds quienes desde 1981, conjugaron variables de la Neurología en el campo de la Psicología Escolar, haciendo énfasis en el abordaje de los desórdenes de la conducta y los trastornos del aprendizaje, en niños y adolescentes en las instituciones educativas (D'Amato, Fletcher y Reynolds. 2005). Según estos precursores, la propuesta requiere concentrarse en los avances de la Neuropsicología y su correlato comportamental, específicamente en las necesidades propias del ambiente escolar.

A ellos le siguieron otros investigadores como: Castaño (2002); Stavinoha (2005); Decker (2008); Pérez (2012); Hudson, Flowers y Walster, (2013) y Shaw (2014); quienes enfocan la valoración de la eficacia de programas de intervención en escuelas, con niños que han enfrentado traumatismo craneoencefálico, autismo, epilepsia o algún otro trastorno del aprendizaje.

---

<sup>10</sup> Para ampliar la información, se sugieren navegar los siguientes enlaces: <https://unidehferida.wordpress.com/produccion-cientifica/> y [https://www.youtube.com/channel/UCeOidTOBjpFKRZFPx\\_ZmmHA](https://www.youtube.com/channel/UCeOidTOBjpFKRZFPx_ZmmHA)

Adicional a estos estudios enfocados en casos en los cuales la diversidad está presente, también se plantean exploraciones para promover el aprendizaje de disciplinas específicas, como la matemática, la escritura, la lectura, igualmente orientadas en fundamentos neuropsicológicos, así lo demuestran, las publicaciones realizadas por Barrero, Vergara y Martín (2016); y Martín (2017), las cuales establecieron relaciones favorables entre el aprendizaje de la matemática y la lecto-escritura con los procesos mentales involucrados en la “lateralidad definida, los patrones básicos de movimiento y el desarrollo sensorial”, mostrando así la aplicación de principios neuropsicológicos, que benefician el rendimiento escolar y además de advertir posibles dificultades en el aprendizaje.

El planteamiento neuropsicológico abre un abanico de opciones más allá del diagnóstico y/o recomendaciones escritas para informar; sino dirigidas a la vida cotidiana e interacción diaria del educando con todo su entorno escolar, puesto que busca mejorar su desempeño académico y su adaptación al contexto que se encuentre, con acciones concretas. La acción de la Neuropsicología Escolar está enmarcada en un enfoque ecológico, tal como lo plantean Bronfenbrenner (1987) y Fletcher (2005) al considerar la atención y el abordaje como procesos vivos, que forman parte de un plan funcional, el cual irá evolucionando durante años y que, además procesará cambios de momento a momento, durante todo el tiempo que el educando permanezca en la escuela. En definitiva, la práctica de la Neuropsicología Escolar será fluida, dinámica y estará en constante progreso.

A partir de lo anteriormente expuesto, tenemos que la Neuropsicología Escolar se basa esencialmente en los principios neurológicos, los cuales estipulan que todo el hacer humano, tiene un correlato biológico, es decir, está controlado por el sistema nervioso central. Además se rige por el precepto de la plasticidad cerebral, planteando la posibilidad de transformación de las estructuras cerebrales o anatómicas y su funcionamiento a lo largo de la vida, en cualquiera de sus áreas cognitivas (atención, memoria, lenguaje, praxis y funciones ejecutivas).

Asimismo, la Neuropsicología se fundamenta en los postulados del desarrollo al indicar que, todo desarrollo humano se debe a un proceso evolutivo el cual se presenta con características diferentes y según la etapa de la vida, desde que es concebido hasta su adultez, y estas etapas se van presentando jerárquicamente. Además, el proceso de desarrollo evolutivo es influenciado y dirigido por componentes genéticos y ambientales; tal como lo propuso Vigotsky, (1995) en su enfoque histórico-cultural. Otro factor a resaltar como fundamento de la Neuropsicología Escolar, son los sustentos educativos, dado que involucran procesos de enseñanza-aprendizaje y adaptación a la vida social y productiva, pues consideran como fundamento principal los postulados pedagógicos constructivistas, los cuales hacen referencia a la posibilidad de aprender a partir del potencial propio del individuo y las oportunidades que ofrece el aprendizaje con otras personas.



### Modelo de evaluación según la Neuropsicología Escolar

El Modelo que prevalece en la práctica educativa es el global, con una visión de conjunto. Para la evaluación fundamentada en la Neuropsicología Escolar es esencial que, ante una dificultad en el proceso de aprendizaje se evalúen las funciones de base y su interacción por bloques; iniciando con sensorio motor y el proceso atencional, pasar al de proceso visoespacial y de lenguaje, avanzar al bloque conformado por los procesos de aprendizaje y memoria, y finalmente evaluar el bloque de las funciones ejecutivas. Esta evaluación permite obtener una visión global de la velocidad y eficiencia de los procesamientos cognitivos, los cuales redundan en el funcionamiento general cognitivo y el rendimiento académico, todo ello enmarcado dentro en el aspectos social-emocional, aunado a la influencia cultural, ambiental y factores situacionales (Miller, 2007).

Este modelo de evaluación, propuesto para el contexto educativo, es de tendencia ecológica de carácter funcional, en el cual se exploran las funciones cognitivas que se ven afectadas en su interacción directa con el aprendizaje y la adaptabilidad del educando a su realidad, revelando así los procesos concretos de intervención. Para explicar este modelo alternativo de evaluación, a continuación, se describe cada función cognitiva, lo cual permitirá discernir la relevancia del desarrollo de cada una de ellas, para favorecer el aprendizaje; puesto que éste involucra a todas y cada una de ellas, en su desarrollo. <sup>11</sup>

#### COMPONENTES DE LAS FUNCIONES COGNITIVAS

<p><b>ATENCIÓN</b> Alerta, orientación, focalización, mantenimiento, selección, alternabilidad, perseverancia y flexibilidad.</p>	<p><b>SENSORIO MOTOR</b> Recepción de estímulos externos y control motor.</p>	<p><b>FUNCIONES EJECUTIVAS</b>  Velocidad del procesamiento, planificación, organización, inhibición de respuestas impulsivas, control del comportamiento</p>
	<p><b>MEMORIA</b> Visual, auditiva, quinestésica, semántica, declarativa, almacenamiento, evocación, episódica e implícita.</p>	
<p><b>LENGUAJE</b> Atención, denominación, comprensión, construcción y ejecución del habla escrita, gestual y oral</p>	<p><b>AUTOCONCIENCIA</b> Conciencia del potencial y déficit Identificación de emociones y sentimientos. Identificación del Yo y reconocimiento del otro.</p>	

Moreno, R. (2020). Funciones cognitivas y sus competencias Inherentes.

En síntesis, reconocer cada una de las competencias que desarrolla cada función cognitiva, permitirá tener un mapa más claro. Facilitará según cada caso, el definir cuál competencia atender y en la circunstancia de evidenciar alguna limitación, se podrían diseñar estrategias de

<sup>11</sup> Para ampliar esta información, se recomienda revisar el artículo “Procesos Psíquicos superiores y su relación con el aprendizaje”

estimulación, compensación, mejoramiento o incluso sustitución. Esta perspectiva permite atender cada una de las competencias de manera específica.

### **Propuesta de intervención de la Neuropsicología Escolar**

El planteamiento de intervención en el contexto educativo va de la mano con la propuesta de Muñoz y Tirapu (2008), la cual está enfocada en tres conceptos básicos, a fin de crear la base que sustentarán las habilidades cognitivas.

a) *Estímulos ambientales*: se refiere a los ajustes compensatorios en el ambiente (iluminación, espacio, mobiliario, recursos, temperatura); además de lograr conciliación ambiental, entendida como evitar la introducción de los estímulos distractores de manera controlada y secuencial, de acuerdo con el criterio de relevancia, hasta conseguir el ambiente que más se asemeje al requerimiento de la persona.

b) *Complejidad de la tarea*: la misma estará relacionada con los objetivos planteados (autonomía, comunicación, independencia y competencias curriculares establecidas) así como también con los avances alcanzados.

c) *Aproximación cognitiva*: la intervención avanza en la medida que la abstracción de la tarea aumenta, para lo cual se sugiere ir desde lo más concreto a lo más abstracto de la representación mental.

Adicionalmente a esta propuesta, vale la pena considerar tres aproximaciones específicas desarrolladas por D'Amato, y otros (1999): la primera, enfocada en las fortalezas, con miras a ubicar estrategias con medidas compensatorias; la segunda, basada en estrategias para abordar las debilidades y así lograr remediarlas; y la tercera, con el propósito de la combinación entre ambas.

Cabe destacar que, cuando se hablan de fortalezas y debilidades se está haciendo referencias a dimensiones cognitivas y no de competencias académicas, puesto que la meta que se quiere conseguir es desarrollar las dimensiones que favorezcan de manera integral el aprendizaje y el desempeño social del educando <sup>12</sup>.

En definitiva, la formación de los docentes en Neuropsicología Escolar propicia la integración de los principios neuropsicológicos y educativos a los procesos de evaluación e intervención.

Esta perspectiva facilita la autonomía, independencia, aprendizaje y adaptación del educando en los distintos sistemas, como lo son: familia, escuela comunidad y sociedad en general. Para complementar se afirma que los docentes y especialistas pueden asumir conjuntamente, la tarea

---

<sup>12</sup> Para profundizar sobre alternativas de aplicación de la Neuropsicología en la escuela en situaciones como: atención, consciencia de déficit y modificación de conducta, se sugiere revisar el siguiente enlace <https://unidehferida.wordpress.com/produccion-cientifica/> donde encontrarás algunos videos. El siguiente es uno de ellos: <https://www.youtube.com/watch?v=mR1hTnCzWLC&t=9s>

de desarrollar las compensaciones curriculares, los diseños de aula y los programas de inclusión, de cada uno de los participantes, con el fin de proporcionar un ambiente de aprendizaje óptimo para todos.

Por otra parte, al considerar los cambios habidos en el área de Educación Especial en Venezuela, en aras de lograr una educación de calidad, es imperioso señalar que la mera participación como parte de un grupo de pares que comparten limitaciones similares no garantiza la construcción social de conocimientos significativos. Si bien es cierto que es aceptado que el conocimiento se construye activamente por cada ser humano interesado en ello, la significatividad estará determinada por la comprensión de la situación por parte de cada participante. Por ende, es pertinente y necesaria la evaluación e intervención fundamentada en los principios de la Neuropsicología Escolar.

A partir de lo expuesto, y considerando la diversidad individual y social de cada persona, es necesario mencionar que cada dificultad puede presentarse en algunos casos asociada a otras limitantes, entre ellas, los déficit conductuales como la hiperactividad y los déficit de atención con sus variantes; lo que requiere del docente en ejercicio enfatizar y/o agudizar el proceso de observación y evaluación, para de esta manera poder detectar la condición que prevalece o priva a la otra, con el objeto de garantizar la atención más pertinente y ajustada a la necesidad real, a través de la apropiada solicitud de apoyo e intervención transdisciplinaria.

En tal sentido, es pertinente que el docente conozca que existen múltiples modalidades de valoración o detección de problemas que se encuentran asociados al aprendizaje, entre ellas están las propuestas por Arias (2003), por ejemplo: modalidad representada por las pruebas estandarizadas, normadas con criterios de validación y confiabilidad, aplicadas por especialistas como psicólogos y psicopedagogos; la modalidad informal que se ajusta a la valoración realizada por los educadores, conformada por los instrumentos de observación, exámenes, entrevistas que ellos mismos aplican en el aula.

Por tal razón, el criterio de interpretación de resultados en esta modalidad se basa en el desarrollo promedio de los compañeros de clase y con respecto al resultado de aprendizaje de los contenidos curriculares cursados. Adicional a las alternativas antes mencionadas, se cuenta también con la evaluación ecológica funcional la cual es propuesta por la Neuropsicología Escolar, desarrollada con detalles a lo largo del presente texto, la cual enfatiza la observación conjunta entre especialistas, docentes y familia, de las competencias cognitivas generales, dentro del contexto donde se desenvuelve el educando y de manera continua.

### **Algunas técnicas de recolección de datos o valoración del educando**

La información requerida para construir una visión global del alumno puede proceder de diferentes fuentes, las cuales a continuación se describen:

- a.) Revisión de los registros o expedientes escolares, que recogen información relacionada al record de acuerdo con el rendimiento académico, los cambios de escuela, índice de asistencia, datos de la familia.
- b.) Observación de los trabajos de los alumnos durante su permanencia en el aula, por cuanto los mismos reúnen información referente a los avances y limitaciones, destrezas alcanzadas en cuanto al proceso de escritura, comprensión lectora, caligrafía, habilidades de cálculo, así como también vacíos conceptuales.
- c.) Precisión y validación de la naturaleza de la diferencia, referida a considera la presentación del caso por sus docentes, coordinadores, orientadores y distintos especialistas relacionados con el alumno, con la intención de corroborar la coherencia interna de la información. Todo ello conlleva a plantear las modificaciones pedagógicas o curriculares que se ajusten a la situación en particular.
- d.) Entrevistas con los padres y/o representantes para conocer las condiciones del alumno mientras se encuentra fuera del ambiente escolar.
- e.) Seguimiento en la autonomía e independencia que muestre el educando en sus áreas de aseo e higiene personal, alimentación, comunicación, deambulación y desplazamiento en espacios comunes, recreación y ocio.
- f.) La observación ecológica e integral, la cual consiste en incorporar información valiosa referida a la interacción del educando en los diferentes ambientes donde se desenvuelve, tanto a nivel social como ambiental.

Adicionalmente al reconocimiento e identificación de los modos de valoración, es importante que el docente contemple señales de alerta las cuales puedan estar ligadas a alguna NEE. En consecuencia Caballo y Simón (2001), proponen una serie de ítems a considerar según cada grupo etario en el cual se encuentre el alumno.

a.) Preescolares. Menores de 7 años:

- Presenta desfase para enriquecer el vocabulario.
- Confunde palabras básicas a nivel fonético (comer, correr, querer)
- Presenta problemas de pronunciación.

- Muestra dificultad para interactuar con niños de su edad.
- Presenta dificultad para aprender los días de la semana, los colores y las formas.
- Presenta dificultad para seguir instrucciones.
- Presenta dificultad de coordinación motora, por tanto es propenso a los accidentes.

b.) Niños de 8 – 12 años:

- Realiza inversión de secuencia de letras (casa/saca; sol/los)
- Presenta dificultad para identificar prefijos, sufijos.
- Presenta confusión de letras de simetrías opuestas (b/d); inversiones (m/w)
- Comete distintos errores ante la misma palabra.
- Muestra dificultad para deletrear palabras.
- Evita la lectura en voz alta.
- Traspone las secuencias de números y confunde los signos aritméticos.
- Presenta dificultad para comprender operaciones matemáticas simples.
- Manifiesta dificultad para hacer uso de la pinza fina y la coordinación óculo - manual.
- Evita escribir espontáneamente.
- Demuestra dificultad para el reconocimiento de nociones espaciales, (lateralidad, arriba - abajo, antes – después, delante – atrás)

c.) Mayores de 12 años:

- Presenta reiterados errores ortográficos.
- Evita actividades de redacción y construcción escrita.
- Presenta dificultades para resumir.
- Presenta déficit para la memorización.
- Muestra dificultad para adaptarse a nuevos ambientes.
- Presenta limitación para comprender conceptos abstractos.
- Presta poca atención a los detalles o se concentra demasiado en ellos.
- Manifiesta dificultad para interpretar textos.

En definitiva, cualquier condición o dificultad que presenten los alumnos en el aula de clase deben ser tratadas de manera individualizada, con el apoyo de los especialistas específicos de acuerdo con su naturaleza, haciendo énfasis en potenciar sus capacidades y no resaltar limitaciones evidenciadas. Por lo tanto, siempre se ha de tener presente cuál o cuáles son las limitaciones que prevalecen y si éstas son susceptibles a ser modificadas, compensadas, sustituidas, resarcidas o mejoradas con apoyos planteados desde la escuela particularmente,

reconociendo y respetando el ritmo de cada estudiante, para así poder garantizar sus derechos como ser humano en igualdad de condiciones.

Así pues, es fundamental tener presente la siguiente premisa: la diferencia no es un problema, sino por el contrario es una oportunidad para todos, porque el aprendizaje es una maravillosa experiencia de ganar, ganar. Para finalizar y a pesar de que pueda parecer un juego de palabras en esencia se trata de: aprender a enseñar a aprender.

## Bibliografía

- Alemañy, C. (2009). Integración o Inclusión: Dos caminos diferenciados en el entorno Educativo. *Cuaderno de Educación y Desarrollo*, 1(2).
- Arenas, A. (2016). De la integración a la inclusión: una escuela para todos. *Arjé. Revista de Postgrado FACE-UC*, 10 (19), pp. 241- 249
- Arias, J. (2003). *Problemas de Aprendizaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM 5*. Arlington VA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Barrero, M.; Vergara, E. y Martín, P. (2016). Avances neuropsicológicos para el aprendizaje matemático en educación infantil: la importancia de la lateralidad y los patrones básicos de movimiento. *Emda 0-6 Educación matemática en la infancia*, 4(2), 22-31
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Caballo, V. y Simón, M. (2001). *Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Castaño, J. (2002). Aportes de la neuropsicología al diagnóstico y tratamiento de los Trastornos del Aprendizaje. *Revista de Neurología*, 34(S1.1), S1- S7.
- Cerchiaro, E., Paba, C. y Sánchez, L. (2005). Excepcionalidad y Talento: Otra comprensión del ser humano para hacernos más humanos. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*. Universidad Del Magdalena, 2(1), pp. 69- 76.
- COLL, C., PALACIOS, J. Y MARCHESI, A (2004). *Desarrollo psicológico y educación*. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.
- D' Amato, R., Rothilsberg, B. y Leu Work, P. (1999). *Handbook of School psychology: Neuropsychological assessment for intervention*. New York: Plenum Press.
- D' Amato, R.; Fletcher. E. y Reynolds C. (2005). *Handbook of School Neuropsychology*. New Jersey : John Wiley & Sons, Inc.
- Decker, Scott. (2008). School neuropsychology consultation in neurodevelopmental disorders. *Psychology in the School*. 45 (9), p.p 799 – 811. En Wiley online Library
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusive como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*. 12, pp. 26- 46.
- Fiske, E. (2000). *Informe Final. Foro Mundial de Educación. Dakar, Senegal*. Paris: UNESCO:
- Fletcher, E. (2005). The Neuropsychological Examination. En R. F. D'Amato, *Handbook of School Neuropsychology* . pp 172 - 213. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Hudson, JM, Flowes, KA, y Walster, KL (2013). Control de la atención en pacientes con epilepsia del lóbulo temporal. *Diario de la Neuropsicología*, 8 (1), 140-146.
- Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información. (2007). *Ley para Personas con Discapacidad*. Gaceta Oficial Número 38.598. Caracas. Venezuela.

- Ministerio del Poder Popular para la comunicación y la información. (2009). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial Número 5.929 Extraordinaria. Caracas. Venezuela.
- Martín, P. (2017). *Proyectos de neuropsicología en las aulas: experiencias e investigaciones*. *ReiDoCrea*, 62(2), pp. 31- 39
- Méndez, M. (2008). Conceptualización y modelos de atención de la educación especial en Venezuela. *AGORA*. 11(21), pp. 91-109.
- Miller, D. (2007). *Essentials of School Neuropsychological Assessment*. New York: Wiley.
- Morente, V. (2007). El Modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad de la diversidad funcional. *Derechos y libertades*. 17. Pp.231-239.
- Muñoz Céspedes J. y Tirapu U., J. (2008). *Rehabilitación Neuropsicológica*. Madrid: Síntesis.
- Parra, Diego Luque y Luque-Rojas. (2013). María. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa psicol. UST (En línea)*. 10 (2) 57-72 .
- Pérez, M. E. (2012). *Rehabilitación Neuropsicológica: Estrategias en trastornos de la Infancia y del adulto*. México: Manual Moderno.
- Rubiano, E. & Lozada, F. (2015), La Educación Especial en Venezuela. Memorias, retos y Propósitos. *Educere*, 19(62), 215- 230.
- Ruíz, P. (2010). La Evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*. 8, pp. 1-15.
- Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, NE, pp. 117-137.
- Shaw, D. (2014). Pediatric Cognitive Rehabilitation: effective treatments in a schools based. *NeuroRehabilitation*, 34, 23- 28.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2014). Principios y objetivos para la corrección y el desarrollo en la neuropsicología infantil. En *Prevención y evaluación en Psicología. Aspectos teóricos y metodológico* (pp. 61-74). México: Manual Moderno
- Stavinoha, P. (2005). Integration of Neuropsychology in Educational Planning Following Traumatic Brain Injury. *Preventing School Failur: Alternative Education for Children and Youth*. 49 (4), p.p 11 – 16. En Taylor & Francis online.
- Rubio J (2009). Principios de Normalización, Integración e Inclusión. *Innovación y experiencias Educativas*. (19). Revista Digital. IES Santa Catalina de Siena. Córdoba. En <https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/enseñanza/revistas/csicsif/revista/pdf/>
- UNESCO, (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Salamanca: UNESCO
- UNESCO, (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Vigotsky L.S. (1995). *Obras Escogidas, Tomo III*. Madrid: Visor.

## CURIOSIDAD: EXPRESIÓN Y DESARROLLO

---

Plinio Sierra

En el Diccionario de la Real Academia Española (2001), encontramos la siguiente definición de curiosidad:

(Del lat. Curiositas-átis)

1. Deseo de saber o averiguar alguien lo que no le concierne.
2. Vicio que lleva a alguien a inquirir lo que no debiera importarle. (...). (p.486).

En tanto que el verbo curiosear se define como:

(De curioso)

1. Ocuparse en averiguar lo que alguien hace o dice.
2. Procurar sin necesidad y a veces con impertinencia, enterarse de algo.
3. Fisgonear.(p.486).

Como podemos constatar, para la institución académica que “limpia y pule” nuestra lengua, la curiosidad o curiosear es una suerte de vicio, algo indeseable; ella está asociada con conductas humanas negativas, socialmente reprobables. Está, por así decirlo, estigmatizada, condenada moralmente.

No obstante, en el ámbito de la apreciación de la Psicológica y la Educación la situación es, afortunadamente, lo contrario. En sus contextos, la curiosidad es concebida como un comportamiento exploratorio deseable. Dentro de esta valoración positiva, es también vista como una motivación necesaria para el desarrollo pleno y creciente de la persona humana y la sociedad en su conjunto.

La curiosidad es una cualidad natural, un impulso innato presente en prácticamente todas las especies animales. Es una energía que impulsa a la búsqueda, de un modo gratuito, por el mero placer del conocimiento o del disfrute de los estímulos. Estos deben tener, idealmente -para hacer más fuerte el deseo de explorar- ciertas propiedades tales como novedad (no-familiaridad), incongruencia, complejidad y sorpresa. La curiosidad constituye una de las características biopsíquicas de todos los individuos humanos. Puede categorizarse como un tipo de motivación interna o intrínseca. En ella las satisfacciones y recompensas proceden del hecho mismo de realizar la actividad, más que del resultado. La tarea o trabajo es recompensante en sí mismo, no porque vaya a obtenerse algo al hacerlo.



La curiosidad se manifiesta en los humanos de diversos modos en las variadas etapas de la existencia. Por ejemplo, en el curso de la infancia e incluso en edades posteriores se hace presente bajo la forma de una picante inquietud por saber que hay dentro de un baúl o ¿de qué demonios conversan con tanta circunspección los adultos dentro de una habitación a puerta cerrada!

La curiosidad por conocer y aprender cosas nuevas es algo que se puede cultivar. Es posible acrecentarla; de hecho, la experiencia demuestra que ella tiende a aumentar con el tiempo. Se puede aprender a ser curioso buscando activamente conocimientos. La información adquirida y las vivencias asociadas producen satisfacción y acrecientan la propia decisión de la persona para seguir aprendiendo. Naturalmente, los conocimientos que se van acumulando cuando están vinculados con los intereses de la persona, aumentan su curiosidad en una suerte de fenómeno circular, en donde adquisición y ansias de indagar se refuerzan mutuamente. En este punto es necesario recordar que la curiosidad es selectiva. No todo llama o captura nuestra atención. Siempre nos ha de resultar más atractivo aquello que tiene que ver con nuestras características personales, nuestros proyectos, gustos y valores.

Normalmente la curiosidad se desencadena o activa, - tal como se ha dicho antes-, a partir de la novedad o extrañeza que ofrece un estímulo, cosa, hecho o situación particular. Al cabo de un tiempo de relación o contacto con la cosa objeto de curiosidad, ésta puede perder fuerza o simplemente desaparecer merced a un proceso de habituación o acostumbramiento. Diremos en este caso que la cosa pierde su atractivo.

Curiosidad se asocia de diversos modos con creatividad; da origen a descubrimientos, producciones valiosas y vitales e incluso hasta de proyección universal en muchos casos. Es una actividad motora y sensocognitiva que conduce al éxito en el aspecto interpersonal, entre otras ganancias asociadas. Es necesario precisar que sin curiosidad los humanos no nos motivaríamos por aprender; no contaríamos con el cine, la tv o el internet; no exploraríamos el cosmos como lo hemos estado haciendo. No nos inquietaríamos por escuchar determinada música; el lenguaje no pasaría de un nivel elemental; no habría arte, tecnología ni contaríamos con el complejísimo desarrollo científico-cultural que exhibimos hoy en día.

### **Curiosidad y aprendizaje**

La curiosidad es uno de los factores cognitivos que están en la raíz generadora de aprendizajes en los niños, caracterizada también como el “deseo de saber” más acerca de las cosas. Inicialmente se muestra como un anhelo espontáneo del individuo por interactuar con su ambiente social y/o natural, por hacerse preguntas frente a él y explorarlo. Esto puede convertirse posteriormente en una característica permanente de la persona, y ser usada de forma

consciente para obtener conocimientos en uno o varios tópicos particulares. En el escenario de la escuela, el fomento de la curiosidad y su expresión por parte de los estudiantes están relacionados con las características personales y la preparación de los(as) maestros(as) y profesores(as).

Cuando una persona presenta una tendencia a ser curiosa, muestra una intención, una necesidad de interrogar, investigar, buscar decididamente y formular problemas. Es necesario tener presente que la curiosidad trasciende el simple hecho de disfrutar de lo novedoso puesto que implica también encontrar lo interesante y complicado en la propia vida cotidiana y ordinaria. La curiosidad juega un papel importante en el desarrollo tanto afectivo como cognitivo. Ella es uno de los mecanismos por medio del cual el niño aprende no solo a adaptarse a un entorno variado y complejo, sino a anticiparlo, a estar atento de él y a transformarlo para lograr sus diversos propósitos.

La curiosidad tiene una íntima relación con el aprendizaje por descubrimiento en el cual los niños juegan un papel activo en la elaboración de su conocimiento del mundo; idea ésta formulada, entre otros, por Jean Piaget. Este aporte es válido como opción crítica frente al fracaso expandido de la enseñanza tradicional (vigente aun lamentablemente en nuestro propio sistema educativo nacional) que enfatiza memoria y repetición como recursos fundamentales del aprendizaje. Según este autor el aprendizaje activo infantil se cimienta en el fomento de la curiosidad y dentro de su visión constructivista del aprendizaje sostiene que cada vez que se enseña prematuramente a un niño algo que hubiera podido descubrir, solo se le impide inventarlo y, en consecuencia, entenderlo completamente. (Piaget, 1984; en Barrón, 1991).

Dentro de esta alternativa de aprendizaje piagetiano, los pequeños descubren por sí mismos las características del objeto de estudio al que se dedican a través de actividades exploratorias y de comprobación, las cuales son formas de realización de la curiosidad. Existe realmente una vinculación enriquecedora entre curiosidad y aprendizaje. Ella debe ser tenida en cuenta en la elaboración de las estrategias formativas escolares. Al fomentarse las iniciativas curiosas en los períodos iniciales del desarrollo individual, se está incentivando en los(as) chicos(as) el enraizamiento profundo de una actitud muy valiosa que puede permanecer activa a todo lo largo de la existencia. Por ello, un conocimiento más elaborado de los distintos aspectos de la curiosidad por parte de padres y docentes puede permitirles dominar herramientas de significativa utilidad para favorecer ambientes (hogareños y escolares) de aprendizaje diario y el desarrollo cognitivo de los(as) pequeños(as).

## **Curiosidad y rasgos de personalidad**

Las personas difieren respecto de la curiosidad. Un individuo puede decidir permanecer en lo que piensa, posee o ha decidido previamente, sin querer arriesgarse a incursionar en nuevos espacios, situaciones o retos, por elemental comodidad. Al estimar los riesgos potenciales implicados en lo “nuevo” prefiere quedarse con lo que ya tiene. Privilegia el sentimiento de seguridad. Esto nos recuerda la noción de conformismo. Estamos frente al individuo de personalidad poco curiosa, conservadora. Por el contrario, la persona puede decidir aventurar, dada la valoración que realiza de lo interesante, extraño o prometedor consustanciado con lo diferente y novedoso. Es el perfil de la personalidad marcadamente curiosa, que corre riesgos con placer por conocer.

En virtud de lo antes afirmado, es justo agregar que la curiosidad está presente en cada persona en proporción e intensidad variables y que su expresión y destino van a depender de un abanico de variables biológicas, psicológicas, sociales y culturales, presentes y activas en las distintas etapas de su vida. Tiene particular relevancia lo acontecido durante los básicos períodos del crecimiento. Así, el despliegue de la motivación exploratoria va a estar apreciablemente condicionada por las experiencias de éxito y fracaso que han vivido los individuos durante su infancia y adolescencia; fundamentalmente en la primera. Dejan una profunda impronta psíquica las creencias, hábitos, valores y prejuicios -entre otros-, inculcados por la familia en el transcurso de la crianza.

Según como hayan sido dichas experiencias y los mensajes transmitidos por los adultos significativos (incluidos los docentes), los seres en desarrollo aprenderán a anticipar determinados resultados -positivos o negativos- en las diversas actividades que despliegan, sean estas deberes escolares, relaciones interpersonales o trabajos creativos y a darse a sí mismos mensajes que estimulan o desalientan su curiosidad. Teniendo en cuenta esta etiología psicosocial constatamos corrientemente que hay algunas personas que son más curiosas que otras y que además han sido y serán así durante todo su desarrollo.

## **Centros y niveles de curiosidad**

Entre los objetos o centros de curiosidad encontramos dos tipos: El mundo exterior (material, social) y nuestro propio mundo interior, psíquico. Debido a variables diferenciales de personalidad, algunos(as) privilegian o se inclinan hacia objetos, hechos, acontecimientos o elementos exteriores (ej. detalles o fenómenos físicos, técnicos; cálculos, noticias políticas o económicas) en detrimento de los eventos subjetivos. Decimos de los individuos que se interesan significativamente por estos últimos que son introspectivos, interesados por la autoexploración, el autoconocimiento.

En cuanto a los niveles, encontramos una curiosidad llamada profunda y otra superficial. En la profunda la persona se muestra concentrada, interesada en buscar información aclaratoria. Se concentra significativamente en el objeto de curiosidad. Los curiosos son intensos al avanzar y proseguir en la profundización de sus objetos de interés, parecen encontrar un mayor significado a la vida y esto es un buen anuncio de felicidad a lo largo de la existencia. En tanto que en el nivel superficial ésta presente una simple búsqueda de sensaciones. Los curiosos superficiales obtienen más placer en actividades hedonistas, tales como el sexo, la bebida, la comida, encuentro con amigos, entre otras. Frente a la curiosidad malsana (una variante difundida de la superficial), caracterizada por el deseo de simplemente conversar, criticar, murmurar sobre los demás, tenemos la interesante y productiva, mediante la cual hemos podido generar los conocimientos, beneficios culturales y sociales que poseemos. Por ello al tener presente la noción de curiosidad cómo sinónimo de interés por lo fácil, banal, ordinario e intrascendente, podemos comprender el por qué pensamos inmediatamente en curiosidad negativa cuando decimos que alguien es curioso.

### **Desarrollo de la curiosidad en los niños**

A partir del momento del nacimiento, el infante es expuesto a una enorme cantidad y variedad de estímulos que son captados por todos sus sentidos. Los padres y otros adultos significativos pueden ayudar a organizar su percepción, incentivando su curiosidad. A este propósito es conveniente saber, por ejemplo, que los bebés prefieren los rostros humanos a cualquier otra forma visual y les atraen los objetos en movimiento, así como los colores vivos y brillantes. Cualquier acontecimiento sonoro repentino atrae su atención.

Con el fin de estimular al bebé, se sugiere portarlo en una mochila en la parte delantera del cuerpo, lo cual garantiza el contacto visual directo, así como el de piel con piel, que tiene efectos básicos saludables sobre la constitución de los sentimientos de seguridad y ser amado. El niño que es mirado, escuchado y tocado es más despierto, atento, interesado por su entorno y al mismo tiempo más tranquilo. Es necesario tener siempre presente que estimular la curiosidad del pequeño no implica recargarlo de información. Un contexto saturado de estímulos permanentes puede propiciar ansiedad, fatiga, dificultades para concentrarse y darle un sentido a la estimulación que recibe.

A medida que el infante crece y se fortalece el sentimiento de apego hacia los adultos y adquiere una mayor competencia motriz, va desplegando cada vez más la actividad exploratoria. Normalmente el niño utiliza a la madre (o al adulto que lo cuida regularmente) como una plataforma o referente de seguridad para aventurarse en su conocimiento del entorno. Acontece así una relación dinámica entre apego al adulto e iniciativa exploratoria. Se da una

suerte de alternancia de motivos: el pequeño va, explora y vuelve a su base humana para realimentar su necesidad de protección y afianzamiento personal. En los comienzos de esta acción, es común que el niño mientras hurga en su círculo inmediato vuelva regularmente la cabeza hacia el adulto que brinda seguridad con su presencia. De este modo el pequeño disminuye la ansiedad surgida del alejamiento, de la separación.

En el llamado vínculo emocional seguro, los infantes son más dados a experimentar su mundo, con mayor curiosidad, interés, autoconfianza y disfrute. Esto tendrá un efecto determinante en el modo como se estructura y expresa la curiosidad en la personalidad posterior.

Es conocido que los bebés se llevan todo a la boca, con la cual perciben las características de los objetos. En una fase ulterior, la mano y los demás sentidos la sustituirán y complementarán como medio o vía de conocimiento sensorial. Es un error de los padres -por temor a la suciedad- impedir que aquellos(as) chupen las cosas. Es suficiente con garantizar que éstas estén limpias y facilitar entonces que sean tocadas, manipuladas, chupadas, olidas. Es recomendable poner a su alcance objetos de diferentes formas y tamaños, tales como pelotas de plástico o tela, sonajeros, manzanas, naranjas, duraznos....estarán fascinados.

En los(as) niños(as) también sus cuerpos se convierten en objeto de conocimiento y fuente de placer. Experimentan sensaciones agradables al tocar sus pies, manos, orejas, órganos genitales. Hay que dejarlos(as). Tocar y percibir sus distintas partes contribuirá a construir su identidad corporal.

No hay que prohibir estas formas de autoconocimiento. Tampoco incitarlas. Ellas irán sucediéndose de una manera espontánea. Respecto de la autoexploración corporal, los padres deben responder con naturalidad y no recriminar a los hijos porque se toquen sus genitales. Lo recomendable en éste particular es guiarlos en relación con dónde, cuándo y cómo pueden hacerlo.

En lo concerniente a la sexualidad hay que saber orientar la curiosidad de los pequeños puesto que pueden suceder situaciones que son comunes, pero no deseables. Por ejemplo, que el chico o la chica espíe a un adulto mientras se cambia de ropa o toma una ducha. E incluso más allá del tópico exclusivamente sexual, que tampoco está bien invadir cualquier espacio íntimo de los demás; por ejemplo, dirigirles preguntas directas y exigentes sobre asuntos reservados, dolorosos o de muy delicadas implicaciones para ellos; leer sus correos, mensajes o escuchar sus conversaciones particulares con otros. Lo aconsejable en estos casos es conversar en privado con él/ella y dejarle claro que no es apropiado curiosear o intentar forzar el acceso a la intimidad de alguien. A este propósito, hay que estar atento para no arrinconar, avergonzar, juzgar y hablar en voz alta. Se evita así que el/la infante se sienta angustiado(a), deprimido(a),

agredido(a) emocional y moralmente. Para ello lo deseable es que sea una sola persona quien cumpla esta particular tarea de formación ético-afectiva.

### **La inquietud e interrogantes continuas**

Luego de los tres años, ya con el dominio del lenguaje, los pequeños se motivan por nombrar y comprender el mundo. Se convierten entonces en interrogadores(as) incontenibles. Preguntan por todo ¿por qué la nevera enfría?, ¿por qué papá usa lentes?, ¿por qué hay relámpagos?, ¿por qué las personas se enferman?, ¿por qué el perro toma leche?, ¿por qué?, ¿por qué?. Muchos adultos se exasperan, pues nada parece dejarlos satisfechos. Responderles de modo irreflexivo, excesivamente simple, “para quitárselos de encima”, va en la dirección errónea, pues desestimula su curiosidad y reduce las posibilidades de diálogo con ellos.

Tolerancia y paciencia son las actitudes recomendables frente a la sed infantil de conocer. Recordemos que en este período de crecimiento sensocognitivo están los cimientos de las vocaciones científicas y creadoras. No hay que criticar. En su lugar basta (por ahora) con aportarles explicaciones breves y precisas. Los(as) niños(as) las quieren de esa naturaleza, no buscan toda la verdad.

La actividad exploratoria durante la infancia puede resultar, en un primer momento, una situación irritante. Niños y niñas desarman los juguetes; a las muñecas o muñecos les arrancan cabezas, brazos y ojos. A los aparatos de tv buscan abrirlos por la parte posterior para tocar los personajes que aparecen en la pantalla. No hay que inquietarse. No hay afán destructor. Simplemente tenemos al frente un(a) pequeño(a) investigador(a) que pretende descubrir los detalles ocultos o secretos de las cosas. Por ello se sugiere no aportarles juguetes herméticos y costosos sino más bien aquellos que ellos puedan manipular, desarmar y rearmar sin mucha complicación. Serán así más tentadores, interesantes y placenteros.

### **Límites y disciplina**

Todos sabemos que los niños se portan mal en uno u otro momento. Esto es inevitable. Forma parte del proceso individual de descubrir qué es una conducta adecuada y cuáles son los límites permitidos. Los pequeños suelen provocar y poner a prueba a los adultos para conocer sus reacciones y hasta qué punto aceptan “estirar la cuerda”. Así, pueden iniciar peleas por motivos de escasa importancia, resistirse a colaborar en las tareas domésticas, querer ver tv hasta tarde, entre otras cosas.

Cuando los padres les muestran a sus hijos la razón de ser de las normas y los límites, es necesario dejar en claro la finalidad de la disciplina. Ella da origen al desarrollo del autocontrol,

a la definición de hasta dónde está permitido llegar (social, moral y hasta legalmente) y a que se aprenda a aceptar las consecuencias de los propios actos. La disciplina no es sinónimo de castigo o conflicto entre padre e hijo(a). Todos los niños requieren contar con la seguridad que brinda el conocimiento de las reglas. Sin ellas se sienten extraviados. Esto es lo propio del llamado clima democrático familiar, donde chicos y chicas crecen además en el goce del amor, el respeto y de derechos para expresarse y saber con libertad, entre otros.

Los hijos socializados bajo los regímenes autoritarios severos suelen ser tímidos y reservados, menos curiosos intelectualmente y dependientes del adulto. Y muchos, si logran preservar su disposición inquiridora, pagan con sufrimiento, angustia, culpa, el despliegue de ésta. Bajo una atmósfera de educación permisiva los(as) muchachos(as) tienden a ser inmaduros(as) y poco dados(as) a aceptar responsabilidades y ser independientes.

Imponer al menor una actividad particular (practicar un juego, leer un cuento, escuchar un tipo específico de música) va en contrasentido del desarrollo espontáneo de la curiosidad. En cada ser humano subyace comúnmente un ansia de ser libre para escoger, pensar y actuar.

### **La acción represiva**

Expresiones tales como “más tarde, ahora no” (momento postergado que nunca llega), “tú no sabes nada de eso, no te metas”, “¿a quién se le ocurrió hacer eso tan horrible?”, “eso es malo” constituyen parte del lenguaje de la represión, de la muerte lenta de la curiosidad. En nuestras tradiciones culturales persisten creencias condenatorias, un léxico con categorizaciones desalentadoras e hirientes, lesivas al gusto por el conocimiento. “Metiche”, “entrometido(a)”, “disposicionero(a)”, “bocón(a)”, “salido(a)”, “asomado(a)” (sin dejar claro buena parte de las veces por qué lo es). Este repertorio de expresiones despectivas y de rechazo tiene como efecto extinguir progresivamente en el/la niño(a) sus deseos de participar, preguntar, opinar, investigar sensorialmente y otras formas deseables de curiosidad.

En muchos casos el adulto acude al castigo físico. Puede valerse de los propios puños, correas u otros instrumentos para producir la represión; así, puede concentrarse en la espalda, las piernas u otra parte corporal. Sin embargo, también es común encontrar formas llamativas de violencia, frecuentes particularmente en los estratos de la población más carenciados socioeconómicamente; una muy utilizada es la Represión Sensorial Selectiva. En ésta, el castigo se concentra en el órgano sensorial “responsable” de la acción curiosa rechazada. Así, el adulto golpea o hala las orejas, “porque escucharon lo indebido”; incide sobre las manos “porque tomaron lo que solo debe tocarse con los ojos”; golpea la boca “por hacer la abusadora pregunta” o “por ponerse de entrometido(a) a opinar”; o sobre los ojos “por estar de asomado(a) mirando lo que no le importa”.

Las sucesivas amenazas, críticas y el dolor físico infligido hacen que se instaure en el/la pequeño(a) una personalidad pasiva, atemorizada, (e incluso aterrorizada) y se condicione un conflicto cruel e inhibitorio, entre deseo de conocimiento y necesidad de amor y aceptación parental. Como una reacción comprensible de sobrevivencia afectiva y seguridad personal, el/la chico(a) termina por plegarse a esta última alternativa, acallando su anhelo de saber.

En muchas familias, -sobre todo las pertenecientes a los niveles sociales antes mencionados-, prevalecen innumerables tabúes y mitos que asfixian el desarrollo saludable de la curiosidad; particularmente sobre temas tales como la identidad de uno o ambos progenitores, (cuando es o son desconocidos por el/la niño/a), la sexualidad, el suicidio o la extraña enfermedad de un familiar, un inacabable conflicto entre algunos de sus miembros, entre otros, envuelto en un manto de misterio, secretos, lagunas referenciales y prohibición de comentarios, sin que medien razones claras para todo esto. Suele aducirse, en muchas ocasiones, como argumento justificador de esta atmósfera de prohibición y pesados silencios, que el/la interesado(a) “está todavía muy pequeño(a) para saber y entender sobre esas cosas”.

Otros padres por una supuesta falta de tiempo, debido a la fatiga o a las prolongadas ausencias por causa del trabajo, recurren a respuestas rápidas (“para salir del paso”) o no le prestan al pequeño(a) la debida atención frente a sus interrogantes o dudas.

## **Recomendaciones**

1.) *Incentivar la Curiosidad.* Lo deseable es mostrarles a nuestros hijos que nos agrada que hagan preguntas. Que no hay temas prohibidos; bajo la necesaria y realista norma de que todo tiene su momento, lugar, modo y oportunidad apropiada para ser tratado, discutido o respondido. Tener presente además como principio-guía- esta otra idea fundamental: no apresurarse a responderles, no aportarles obligatoriamente hechos concluyentes, explicaciones ya elaboradas. Hay que dejarlos que piensen, analicen; que supongan causas, sugieran soluciones, alternativas, ideas variadas. Sentirán el orgullo y la diversión de hacerlo. Tal como lo advierte lúcidamente Walter Bateman (1999): “Decirle las cosas por adelantado coarta esa oportunidad. No les diga nada. Déjelos especular y que se asombren, y probablemente lo asombrarán también a usted” (p.38).

En caso de que no sepamos las respuestas, los acompañamos en la búsqueda de las fuentes de información (libros, enciclopedias, revistas científicas, prensa, diccionarios, internet u otros). Acogerlos y tratarlos de este modo tiene una resonancia apreciable en el ámbito de su autoestima: les hará sentirse valiosos, escuchados, tomados en cuenta y respetados en su curiosidad y sus preguntas. Igualmente nutriremos su amor propio mediante nuestras propias preguntas sobre qué sienten y piensan, cuáles son sus puntos de vista sobre la cuestión que



motiva su inquietud. De este modo incentivamos también la expansión de su vocabulario y que puedan expresarse mejor y con confianza.

Con propósitos igualmente estimuladores para los(as) niños(as) se agregan estas otras actividades específicas:

- Propóngales novedosas y llamativas formas de explorar detalles y cosas tanto dentro del hogar como fuera de éste.
- Sugierales alternativas para jugar utilizando formas, tamaños, texturas, colores y pesos variados.
- Organice cortas visitas a lugares nuevos, como zoológicos, parques, plazas. Hable de lo que usted vé, escucha y siente en estos sitios, mientras caminan, van en un colectivo o conduce su automóvil.
- Facilíteles espacios seguros donde ellos(as) puedan gatear, tumbarse, esconderse, subir y bajar.
- Permita que su hijo/hija participe en la preparación de comidas simples para que conozca variadas consistencias, texturas, olores, sabores y colores distintos. Sea tolerante con el pequeño desorden que va a tener lugar durante estas “colaboraciones”.
- Cambie la rutina. Aunque aceptamos que es necesario que el/la niño(a) mantenga conductas regulares, hábitos, un día podemos realizar o valernos de algo distinto de lo acostumbrado para un mismo fin. Por ejemplo, bañarse con manguera mientras se juega al mismo tiempo en el jardín de la casa.
- Alimente la imaginación mediante pequeñas historias, cuentos, dibujos, actividades plásticas, dramatizaciones. Cuando utilice cuentos proponga que los(as) niños(as) construyan los contenidos, que les pongan nombres variados; modifiquen el comienzo, la trama o el desenlace. En el juego de dramatización variar los recursos utilizados; por ejemplo, recurrir a disfraces algunas veces y otras a títeres, sonidos, caretas o bailes en grupo con música grabada.
- Practique experimentos que deben ser simples partiendo de situaciones conocidas por el/la niño(a) para hacerlos más atractivos a sus ojos. En el desarrollo de la experiencia hay que garantizar un diálogo constante con el/la pequeño(a) y alentarle la creación de suposiciones o hipótesis breves.
- Incorpore libros, lo cual es igualmente de gran valor como recurso para que los(as) niños(as) se interesen y conozcan sobre el universo que les rodea. Esto permite, asimismo, iniciarlos y convertirlos en lectores, lo cual es muy importante para garantizarles una educación sólida. Particularmente en un momento- como el actual- cuando la sobreabundancia de imágenes y actividades monótonas de tecleado y juegos violentos en la computadora tienden a desplazar la indispensable lectura. Bibliotecas y librerías son hoy por hoy más necesarias que nunca para el desarrollo integral de nuestros pequeños.

2.) *Explorar con Seguridad.* A los(as) pequeños(as) todo les llama la atención. Ello demanda una vigilancia permanente para garantizarles la seguridad indispensable. Tal vigilancia puede dejar naturalmente en el adulto la sensación de no poder descansar ni por un instante. Pero vale la pena, pues este acompañamiento le comunica al infante la idea de que investigar y conocer es algo valioso en la vida. Él/ella es un ser inmaduro e impulsivo como para tener presente los riesgos que corre en su actividad exploratoria. Hay que propiciarles, entonces,

un entorno seguro. No dejarles mucho tiempo sin supervisión. Es recomendable, en consecuencia, tener presentes algunas precauciones:

- Poner lejos las cosas que el/la niño(a) puede romper o con lo que pueda hacerse daño.
- Instalar puertas o rejas de seguridad en escaleras, pórticos y ventanas.
- Cubrir los enchufes eléctricos. (Los(as) niños(as) suelen valerse de trozos de alambres para explorarlos por dentro).
- Mantener los medicamentos y productos tóxicos (como los de limpieza) fuera del alcance de sus manos.
- Entrenarlos en el ascenso y descenso de escaleras.
- La simple intervención verbal del adulto no siempre detiene una acción riesgosa del niño(a). Si esto acontece, se requieren una reacción firme para detenerlo(a). Sin desproporción. Y explicarle con claridad por qué no debe repetir eso.

## **Bibliografía**

- Barrón, A. (1991). *Aprendizaje por descubrimiento: análisis crítico y reconstrucción teórica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bateman, W. (1999). *Alumnos curiosos*. Barcelona: Gedisa.
- Buendía, L. (2001). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Carretero, M. (1980). Investigación sobre el pensamiento formal. *Revista de psicología general y aplicada*, 5, 48-55.
- Coon, D. (1999). *Psicología: Exploración y aplicaciones*. México: Thomson.
- Craig, G. (2001). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva expresión de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Natanson, J. (2000). *Aprender jugando*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1998). *Psicología del desarrollo*. México: Mc Graw Hill.
- Piaget, J. (1968). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Piaget, J. (1975). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. España: ESPASA.
- Shukina, G. (1968). *Los intereses cognitivos en los escolares*. México: Grijalbo.

Tishman, S., Perkins, D. y Jay, E. (1997). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.

Whitin, P. y Whitin D. J. (2000). *Indagar junto a la ventana*. Barcelona: Gedisa.

# **EL BIENESTAR PERSONAL COMO EXPERIENCIA VIVIDA. UNA APROXIMACIÓN A SU FENOMENOLOGÍA EN EL CONTEXTO PSICO-EDUCATIVO**

---

Jhorima Vielma Rangel

## **Introducción.**

Gracias al apoyo de la Unión Internacional de las Ciencias Psicológicas (IUPSYS), se ha previsto reconocer en la agenda global de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) declarada dentro de las Metas del Milenio para ser logradas a partir del 2015, el papel que cumple la psicología en el logro de los objetivos de desarrollo sostenible, dirigidos a impulsar el cuidado de la salud mental y el bienestar de los ciudadanos en el contexto de trabajo tanto académico como empresarial. Una responsabilidad que históricamente ha estado sujeta a las acciones y programas de salud pública y a los planes gubernamentales de cada nación con el riesgo de diluirse entre sus numerosas prioridades y limitaciones para afrontar y dar respuesta a la crisis planetaria.

Ahora bien, haciendo énfasis en el potencial de la psicología para favorecer el aprendizaje y el mantenimiento del bienestar sostenible dentro del contexto académico universitario, específicamente, en sintonía con los planteamientos de la ONU y de la IUPSYS, se propone desde la perspectiva psico-educativa de esta autoría comprender este constructo teórico-psicológico desde su fenomenología como experiencia vivida y, al mismo tiempo, rescatar desde un enfoque vivencial e intersubjetivo su valor como un derecho humano fundamental en diferentes culturas incluyendo su impacto en los procesos de construcción psicosocial de la ciudadanía. Bajo esta mirada, las acciones concretas generadas en el contexto psico-educativo universitario, bien sea a través de la actividad científica, la difusión de hallazgos a través de publicaciones reconocidas, la formación de generación de relevo, la implementación de programas académicos o el diseño de actividades dirigidas al autoconocimiento y al diálogo reflexivo, se convierten en oportunidades para cuestionar y promover la calidad de la formación profesional y personal del estudiantado. En concordancia con estos planteamientos, sería mucho más deseable producir conocimientos y transformarlos en saberes de vida que impactaran de manera positiva y en un sentido ético a las personas, que procurarles una preparación académica simplemente. Para ello la psicología aplicada a la educación cuenta en su haber con diferentes modalidades investigativas de acción y reflexión dentro de las cuales se incluye la investigación

fenomenológica- hermenéutica sobre las experiencias vividas de bienestar en el estudiantado (Vielma y Alonso, 2010).

Constructos psicológicos de interés en la investigación fenomenológica: el aprendizaje personal, el bienestar y la experiencia vivida.

### • El aprendizaje personal

El aprendizaje personal es un constructo teórico-psicológico que privilegia los procesos internos de autoconocimiento, autovaloración y autoafirmación señalados por Roig (1998) en concordancia con Schramal (1981) y Del Grosso (1999). Este tipo de aprendizaje implica la reestructuración cognitiva y emocional de las experiencias vividas y del significado que se les ha otorgado en un proceso de análisis introspectivo y retrospectivo guiado o inducido por medio de dinámicas de grupo y ejercicios vivenciales. Este tipo de aprendizaje suele suscitar una especie de salto epistemológico en donde los *insights* emergen por descubrimiento o dando paso muchas veces al desconcierto, las dudas y la insatisfacción y en otras ocasiones a la aceptación de sí mismo y el establecimiento de retos para superar las situaciones difíciles.

En este caso el aprendizaje da lugar al cambio psicológico y como es de esperarse con ello habrá de incrementarse la probabilidad de que surja la experiencia de bienestar en un momento específico de la vida. En otras palabras, el aprendizaje personal está relacionado con el bienestar sostenible. Un estado psíquico que deviene cuando se han identificado los aspectos positivos de la experiencia vivida, de las situaciones y las personas; y la manera de interpretarlas, representarlas y re-significarlas conscientemente como parte de la historia de aprendizajes. Aunado a esto, el aprendizaje personal de igual modo deviene en experiencias gratificantes y trascendentales cuando las personas se sienten intrínsecamente motivadas a recrear y posibilitar otras experiencias similares en el transcurrir o el *continuum* de su vida, así el aprendizaje personal entroncado en la historia individual se convierte en una responsabilidad individual en este mundo donde los valores son cambiantes tanto como las exigencias de la sociedad y de la cultura.

En síntesis, el aprendizaje personal es concebido de acuerdo a esta autoría como un proceso psíquico complejo y multidimensional que compromete otros procesos cognoscitivos, afectivos y valorativos- actitudinales íntimamente relacionados entre sí, con una tendencia deseable en las personas a descubrir aspectos de sí mismas a través de la práctica de la reflexión introspectiva y retrospectiva sobre la calidad subjetiva de sus vivencias.

- **Acerca del bienestar personal**

El bienestar personal y el aprendizaje personal son constructos teórico- psicológicos, pero el primero se diferencia del segundo porque tiene la cualidad de ser cambiante y dinámico, tiene una temporalidad definida y delimitada al ocurrir en un momento dado de la vida (mirada sincrónica y anacrónica); mientras que el segundo está presente en el *continuum* de la vida toda y se hace explícito a través de los rasgos de la personalidad de modo más estable y consistente (mirada global y anacrónica). No obstante, el bienestar personal, no es un proceso sino un estado psicológico que también puede ser descrito como una experiencia subjetiva con manifestaciones diversas probablemente en uno o varios aspectos vitales, pero no necesariamente en todos. Ambos pueden ser inducidos, guiados externamente o estar auto-determinados según la intensidad de la motivación intrínseca de la persona para experimentarlo bajo ciertas dimensiones de la consciencia y ciertas dimensiones contextuales de la situación en la que emerge la experiencia de bienestar. En este sentido resulta ideal la condición de que tanto el aprendizaje personal como el bienestar personal emerjan en función de las cualidades autotéticas individuales y no en respuesta a las expectativas de otras personas únicamente, pues de ser así, la reflexión acerca del cuidado personal se convertirá en una tarea superficial y efímera como suele ocurrir en algunos procesos terapéuticos.

Al respecto, Vielma y Alonso (2010) señalan que estas dimensiones pueden ser inferidas a través de la investigación fenomenológica, y de igual manera, combinando los métodos de abordaje reconocidos en el campo psico-educativo: los métodos cualitativos y cuantitativos, o una combinación de ambos. Por su parte, estas autoras conceden especial atención al estudio del bienestar personal según sus componentes hedónicos (vinculados a la vivencia “Aquí y ahora”) y sus componentes eudamónicos (vinculados a la reflexión sobre la calidad subjetiva de la experiencia vivida en el tiempo pasado y en el tiempo presente con su consecuente proyección en el futuro). Bajo esta concepción, el bienestar ha sido abordado en las últimas cuatro décadas bajo dos vertientes tradicionales: el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico, respectivamente. Sin embargo, una vez presentadas estas consideraciones, se aclara que para efectos de este papel de trabajo, el término “bienestar personal” incluye las dos vertientes antes mencionadas, sin que ello sugiera que ambos términos sean sinónimos uno del otro. Por el contrario, se reivindica su carácter conceptual divergente, pero a la vez complementario.

En este orden de ideas, el bienestar personal es descrito como una condición psicológica auto-percibida, en donde la persona se convierte en espectadora de Sí con respecto a cómo se siente y qué piensa acerca de lo que siente, de su sensación de “bien-ser y bien-estar”. Sobre esa condición la persona tiene cierto grado de responsabilidad porque “elige” y “crea” oportunidades para estar y sentirse bien. Es decir, las decisiones que toma y las elecciones que hace, tienen consecuencias.

Desde esta perspectiva, el bienestar descrito como un estado de ánimo o experiencia subjetiva vivida en la psique tiene sus respectivos correlatos neurofisiológicos, bioquímicos, bio-energéticos, espirituales y psicosociales cambiantes o variables. Ello explica la razón de por qué una persona puede experimentar bienestar en un momento dado de la vida y en otros casos no vivenciarlo en una situación similar, con las mismas personas, realizando las mismas actividades y estando en el mismo lugar. Este planteamiento, conduce a pensar que cada experiencia de bienestar es subjetiva, única, irrepetible, y singular, es decir, como vivencia tiene su significado, y por lo tanto, aproximarse a ella desde su fenomenología representa un importante desafío. Por otro lado, la búsqueda consciente e inconsciente del bienestar tiene un carácter universal. En ello coinciden algunos filósofos, psicólogos y educadores.

No obstante, debe quedar claro para el lector, que la reestructuración cognitiva y emocional de una experiencia ya vivida, implicará con mayor o menor intensidad un cambio y expansión de la personalidad. Esta tendencia a experimentar bienestar suele incrementarse cuando las personas logran identificar las condiciones internas y externas que lo han posibilitado, como ya se dejó entrever en los apartados anteriores. En consecuencia este tipo de aprendizaje no es heredable ni repetible aunque investigaciones en el campo de la neurociencia hayan revelado que algunas características del funcionamiento cortical diferencial de los seres humanos varían de un individuo a otro, concluyendo que la tendencia a experimentar bienestar en algunas personas está relacionado con la presencia de una ventaja genética para ejercer control sobre los contenidos de su conciencia, experimentar estados de fluidez de la energía psíquica con más facilidad que otros, y estar menos predispuestos a sufrir menos desórdenes de la atención al responder diferencialmente ante pautas externas en iguales circunstancias de acuerdo a sus motivaciones intrínsecas específicas. Sobre este particular, Csikszentmihalyi (2005) ha evidenciado la relación existente entre la experiencia de bienestar entendida como experiencia óptima, la percepción visual, los modelos de activación cortical y altos niveles de motivación intrínseca en estudiantes universitarios. Al respecto, encontró que las personas dependientes del ambiente externo tienen más dificultades para ejercer control sobre sus pensamientos y tienen mayores dificultades para disfrutar de la experiencia, en contraposición a las personas que pueden concentrarse intencionalmente cuando lo desean, estando conscientes de ello, bien porque sean más flexibles en el modo de prestar atención o porque sean más autónomas en la realización de tareas mentales de diferente complejidad.

Desde una óptica diferente pero igualmente relevante en el estudio del bienestar personal se encuentran los planteamientos de Bisquerra (2000), al hacer especial énfasis en los aspectos conscientes e inconscientes de este constructo que puede ser estudiado a través de la investigación fenomenológica y bajo otras modalidades y procedimientos metodológicos ya conocidos en el ámbito educativo desde la mirada de la psicología. De acuerdo a su enfoque, el

bienestar es determinado por: la familia y las relaciones interpersonales, el amor y las relaciones sexuales, la satisfacción profesional o en los estudios, las actividades realizadas en el tiempo libre, la salud física y emocional, las características socio-económicas y ambientales, las características de personalidad, el sentido del humor, la risa y otros aspectos asociados a la satisfacción vital. Estos son aspectos considerados en la investigación fenomenológica-hermenéutica sobre el bienestar personal en el contexto psico-educativo universitario podrían ser explorados como parte de la indagación orientada hacia la reflexión pedagógica sobre el bienestar personal como una prioridad dentro de la cultura universitaria.

Por ejemplo, algunas circunstancias implican el riesgo de no contribuir al bienestar personal en el ámbito académico, entre ellas se mencionan las siguientes: a. No delegar responsabilidades o asumir responsabilidades ajenas. b. Funcionar con base a un nivel de alto estándar de rendimiento sostenido en el tiempo mostrando tendencia a la rigidez o el afrontamiento negativo ante situaciones imprevistas. c. El narcisismo, la competencia o el perfeccionismo. d. La ausencia de un proyecto de vida personal, de pareja, familiar, de servicio a la sociedad. e. Desarrollar adicción al estrés productivo o tratar de superar desafíos muy elevados. f. Mostrar tendencia a la postergación (procrastinación). g. Descuidar otras fuentes de gratificación diferentes al estudio o el trabajo. h. Dificultad para disfrutar del ocio productivo, descansar o recrearse. i. Sostener inadecuadas relaciones interpersonales. j. Cuestionar a otros o a sí mismos en exceso o no practicar la autocrítica. k. Descalificar a otros. l. Mostrar generalmente humor negativo, conductas sarcásticas o recurrir frecuentemente al comportamiento irónico o tirano. m. Propiciar conflictos. n. Sentirse apático, desinteresado o evitar la toma de iniciativas, ser conformista, etc.

En contrapartida, también pudiesen investigarse características personales deseables asociadas al bienestar, tales como: a. La creatividad y la productividad. b. La práctica de la tolerancia y el diálogo reflexivo. c. La contribución al surgimiento de nuevos escenarios para el aprendizaje y la comunicación. d. La presencia de recursos psicológicos positivos. e. La tendencia a fluir en diversas actividades, en presencia o en ausencia de otras personas. f. La actuación ética, el respeto a la razón de género y la consciencia ecológica, entre otros.

#### • **Acerca del bienestar como experiencia vivida**

De acuerdo con Larrosa (2005) el término Experiencia cobra relevancia ya no tanto por sus connotaciones dogmáticas o empíricas sino más bien por su condición de ser humana, potencialmente pedagógica y reflexiva; es decir, más allá de la acción lo que importa entonces es lo que acontece en el sujeto de la experiencia; el sujeto pasional, receptivo, abierto y expuesto que puede desarrollar su conciencia reflexiva a partir de su experiencia personal y no



como algo imperativo o por mandato de una autoridad externa. Un ejemplo de ello, se encuentra en los lenguajes de experiencias: la narración, el ensayo, la crónica y el relato. Estos lenguajes en el campo pedagógico ayudan a describir lo que le pasa a alguien, aquello que lo forma y lo transforma, aun cuando ni siquiera sean suficientes para expresar el contenido esencial de su experiencia.

Esta manera de concebir la experiencia es extrapolable al término bienestar en el sentido en que únicamente cada persona por sí misma puede dar cuenta de que lo está vivenciando como algo subjetivo, temporal y positivo pues: “Alguien vive la experiencia, la siente y la padece” “Alguien que es responsable de la interpretación que hace sobre su experiencia”.

Ahora bien, en un intento de integrar diferentes perspectivas esta autoría ha encontrado que algunos autores coinciden entre sí y con Larrosa (2005), son ellos: Csikszentmihalyi (2005), Van Manen (2003) y Ryff (1989).

Por su parte, Vielma (2013) en concordancia con la Larrosa (2005) se refiere a la experiencia del bienestar como algo complejo que puede ser comprendido por sus dimensiones, no solo asociadas al contenido de la consciencia sino también en el sentido de que se suscita en un contexto temporal y físico impregnado de significado y simbolismo, como conocimiento del mundo sensible, como un saber vinculado al tiempo, a situaciones concretas particulares, aun cuando para la ciencia el saber se encuentre en otro lugar distinto y no en la experiencia que siempre es de alguien, subjetiva, provisional, impredecible, pasional, no racional, contingente, no cosificable, experimentada como vivencia, existencia y como un saber propio de vida porque inexorablemente implica una manera de habitar en el mundo.

### **La aproximación fenomenológica al bienestar personal a partir de la investigación psico-educativa**

Csikszentmihalyi (1998) sostiene que la vida cotidiana puede comprenderse a partir de un enfoque fenomenológico respecto a lo que hacemos, cómo somos y qué sentimos sobre el diario vivir y la calidad de nuestras experiencias. Con base a esta premisa, y contando con el apoyo de numerosos investigadores alrededor del mundo se han llevado a cabo hasta la fecha prolongados estudios psicológicos con el propósito de encontrar en qué coinciden las respuestas de las personas en distintas culturas, edad, sexo, ocupación ante interrogantes trascendentales: ¿En qué consiste la buena vida? ¿Qué caracteriza el estar y sentirse bien? ¿Qué nos hace felices? ¿Qué posibilita nuestro bienestar? ¿En qué invertimos nuestro tiempo vital? tan solo por citar a los investigadores. Sus hallazgos han evidenciado que pese a la influencia ejercida por los factores genéticos, ambientales y socio-culturales; son las actitudes de las personas, el afrontamiento psicológico de acontecimientos adversos, su relación humana con otros, incluso

con los objetos, la naturaleza y las actividades cotidianas es lo que le otorga sentido a su existencia.

Por ello, es refutable la tendencia de la gente a “esperar la felicidad” “a merecer la felicidad y condicionar su felicidad” al bienestar de sus seres queridos, compañeros de estudio o de trabajo, como si se tratara de la recompensa a sus sacrificios y renunciaciones; cuando más bien se trata de aceptar la responsabilidad personal de ocuparse y dedicarse “al cuidado de sí” “y a la valoración de la propia vida y el respeto a la vida como algo sagrado” en la medida en que también resultan constructivas para los demás. De allí la propuesta de Csikszentmihalyi (2005) de que la sociedad puede educar a los ciudadanos a partir de una concepción ética de la vida y las relaciones humanas que promuevan el descubrimiento personal y la integración social a partir de la toma de consciencia sobre la importancia de cuidar la calidad de las experiencias cotidianas a través de retos autoimpuestos y desafíos realistas que exijan un alto grado de concentración y un compromiso emocional con lo que se hace y se vive a cada momento: el fluir de la energía psíquica en la consciencia.

Con base a estos planteamientos “Fluir” no significa ser “feliz” o “estar feliz” sino estar “atento a” “involucrado en” “estar bien y sentirse bien”; y en términos de la salud psíquica implicaría “experimentar bienestar subjetivo (en el presente) y bienestar psicológico (en el presente con proyección en el futuro)” tomando en consideración lo señalado por Vielma y Alonso (2010).

La investigación psico-educativa ofrece numerosas posibilidades en cuanto a la comprensión e interpretación del bienestar personal como fenómeno psicológico sobre el que las personas pueden formarse (aprender), cuidar de sí y de su *bildung* y ejercer la reflexión pedagógica (Vielma, 2013; Manen, 2003).

El objetivo no es terapéutico, aunque podría tener efectos similares en la orientación y el acompañamiento psicológico. Cada caso implica una consideración singular de la experiencia y de los riesgos de generalizar los resultados obtenidos.

En esta línea de trabajo y en un intento por describir la fenomenología del bienestar personal a través de la investigación psico-educativa, resulta necesario identificar las múltiples dimensiones contextuales de la experiencia como saber de vida. No obstante, aceptando el hecho de la ardua tarea que representaría indagar en todas, se sugiere considerar al menos las siguientes: la dimensión temporal, la dimensión corporal, la dimensión contextual espacial y la dimensión de la relacionalidad vivida; reconociendo numerosas acepciones sobre los constructos teóricos “bienestar” y “experiencia” en la literatura especializada.

Por consiguiente, bajo estos criterios se conciben como sujetos psicológicos/históricos/epistémicos vinculados entre sí y también como sujetos de experiencia

tanto al investigador como a los participantes en el proceso de indagación. Así, el acercamiento intersubjetivo al fenómeno psicológico “bienestar personal” queda referido más al rol de persona que al rol profesional u otros que han sido estereotipados tradicionalmente dentro del contexto psico-educativo. Aunado a lo anterior, este enfoque se sustenta además sobre la premisa de que el ser humano aprende consciente e inconscientemente y está en capacidad de auto-regular su comportamiento y responder selectivamente a las circunstancias. Ello deja entrever el grado de responsabilidad de cada quien, en la consecución de su propio bienestar, en el impacto producido sobre el bienestar de otros y en su entorno físico, social y afectivo inmediato sin negar que algunos factores externos influyen en la percepción de la experiencia subjetiva. Por esta razón, en la investigación psico-educativa interesa que los sujetos de experiencia con principios éticos estén más atentos y dispuestos a saber cómo se sienten acerca de sí mismos y de sus vidas, y acerca del propósito que la orienta. Desde un punto fenomenológico-hermenéutico las experiencias de bienestar pueden ser observadas cualitativamente como representaciones subjetivas a las cuales se accede bajo registros semi-estructurados con el objeto de recopilar las descripciones libres que las personas comparten voluntariamente sobre las interpretaciones de su experiencia vivida.

Con base a lo expuesto, las personas involucradas en el proceso de investigación son consideradas como seres humanos que habitan el mundo, en convivencia con otros que también lo habitan siendo protagonistas de sus experiencias y corresponsables de su aprendizaje personal. El propósito es procurar un efecto transformador en los participantes en el proceso investigativo, al mismo tiempo que humanizar la experiencia de bienestar como un fenómeno complejo, reivindicando el papel de la intersubjetividad en la producción de conocimientos y la singularidad de su naturaleza fenomenológica.

Otros propósitos de la investigación fenomenológica llevada a cabo sobre el bienestar personal en el contexto psico-educativo por Vielma (2013), permiten establecer el alcance de los hallazgos obtenidos en estudiantes universitarios/as así como también:

- Desmitificar y resignificar las creencias acerca de “estar bien” sentirse bien” y aquello que lo posibilita.
- Estar más conscientes de la vivencia del bienestar individual y compartido.
- Aumentar la frecuencia e intensidad de la experiencia de bienestar en situaciones de la vida cotidiana.
- Crear encuentros humanos más gratificantes en el ambiente de estudio.
- Reconocer la influencia personal en el bienestar de los demás.
- Transformar la consciencia del investigador desde un punto de vista fenomenológico-hermenéutico.
- Acentuar el carácter reflexivo y pedagógico de la investigación psico-educativa a partir de los insights del investigador.

- Comprender la dimensión psico-espiritual del bienestar, aunque haya sido poco estudiada en la psicología aplicada a la educación.
- Asumir las implicaciones éticas derivadas del aprendizaje, el cuidado y el mantenimiento del bienestar personal. Una muestra de ello es reconocer cómo ha evolucionado la consciencia sobre las repercusiones que tienen las elecciones, decisiones, inversión de tiempo vital y de la energía psíquica individual y colectiva en el destino de la humanidad.
- Reconocer el impacto positivo de acciones concretas referidas al cuidado del bienestar en el contexto psico-educativo universitario conforme a los planteamientos de la ONU y de la IUPSYS.
- Otros.

Acciones concretas orientadas a la promoción, el aprendizaje y el mantenimiento del bienestar humano sostenible

Desde la óptica de la psicología cotidiana esta autoría coincide con Csikszentmihalyi (2008) en que las experiencias diarias pueden ser objeto de un abordaje fenomenológico y también sistémico u holístico a partir del reconocimiento de sus dimensiones históricas y culturales, sociales, psicológicas y espirituales porque la experiencia ocurre en un tiempo y espacio y está influenciada por factores intrínsecos pero también externos referidos al mundo de las relaciones con otros y a la corporeidad.

La experiencia de bienestar puede ser considerada como una experiencia óptima, un estado de consciencia universal, subjetivo y dinámico que tiene entonces un antes y un después ancestral, mitológico, religioso, pero también un presente con su significado simbólico. Esto explica la variabilidad de modos en que las personas experimentan el bienestar según la cultura, el género, la edad, la ocupación, el orden intergeneracional, el sexo, los intereses y las preferencias personales, los rasgos de la personalidad, los valores espirituales y morales, el sentido de la inversión del tiempo vital y de la energía psíquica en actividades rutinarias, productivas y de ocio activo.

En opinión de Vielma (2013) la experiencia de bienestar es un indicador de salud psíquica que surge cuando están presentes la armonía, el placer, la satisfacción en un momento dado de la vida. Es por ello que las personas al experimentar bienestar contribuyen favorablemente al clima emocional y a la convivencia, evitando la alienación social y la anomia pues han logrado diferenciarse al mismo tiempo que han logrado integrarse y trascender socialmente. Esta idea permite entonces reflexionar en profundidad sobre el mundo de la vida y las experiencias vividas, y repensar, por ende, cuáles serían los aprendizajes fundamentales que contribuyen a la transformación constructiva de la humanidad: una utopía realizable.

En otras palabras, cuando se hace referencia a la necesidad de aprender el bienestar no se trata de cultivar la potencialidad cognoscitiva, afectiva y conductual como entes separados en

las personas sino en apreciarlos como un todo y trascenderlos desde la noción de “experiencia” que lo es precisamente cuando se le reconoce por su “significado vivido”.

El bienestar como experiencia vivida es algo que solo resulta accesible a cada persona de un modo que no lo es para nadie más, aun cuando el contexto espacial o físico y temporal sea compartido y vivido por otros, al momento de elaborar las descripciones fenomenológicas sobre ellas. De allí que el bienestar como experiencia vivida en un momento dado solo pueda ser descrito pero no explicado con base a factores causales o a generalizaciones interpretativas, porque cada experiencia desde la reflexión consciente tiene su propio “significado experiencial”, su textura y su estructura, su significado condensador e intensificador; y adicionalmente, una importancia hermenéutica porque al recordarlas, recordarlas y reflexionar sobre ellas, se les está asignando un significado como fenómenos de la vida vivida en el transcurrir de lo cotidiano (Van Manen, 2003; Larrosa, 2005).

En términos de ser una experiencia humana, el bienestar tiene un carácter universal e intersubjetivo (Vielma y Alonso, 2010). Puede ser llevada a un texto por medio de la narración oral o escrita en forma de relatos testimoniales, historias experienciales o anécdotas y ser objeto de conocimiento con diversos fines, preferiblemente centrados en comprender el mundo de la vida. La idea sería entender mejor a las personas accediendo a la realidad experiencial de su mundo (Van Manen, 2003; Larrosa, 2005) y puede lograrse desde una mirada fenomenológica-hermenéutica a través de diferentes campos del saber científico: la psicología, la educación, la historia, la psiquiatría, el derecho, entre otros.

El bienestar es una experiencia en la medida en que una persona le atribuye significado vivido, y los “significados vividos” constituyen “modos de vivir la vida o de estar en el mundo” que se convierten para los fines de la investigación psico-educativa en guías para la “reflexión pedagógica”.

De acuerdo con lo dicho, cada persona habita distintos mundos vitales en distintos momentos del día: el escenario psicológico en donde se estudia o trabaja, el hogar, las actividades que se realizan en el tiempo libre, etc.

En opinión de Van Manen (2003) en la investigación educativa podemos acceder a la experiencia vivida desde cuatro dimensiones existenciales que pueden ser consideradas como condiciones contextuales, ellas son: el espacio vivido o espacialidad; el cuerpo vivido o corporeidad; el tiempo vivido o temporalidad; y la relación humana vivida. Estas cuatro dimensiones pueden diferenciarse entre sí pero no separarse porque conforman una unidad intrincada con sentido.

- **La temporalidad vivida**

La experiencia ocurre en el tiempo y el tiempo es objetivamente cronológico y también es subjetivo (Csikszentmihalyi, 1998). Desde el punto de vista fenomenológico puede describirse el tiempo de la experiencia como un tiempo auto-percibido. Al respecto, los reportes evidencian que cuando las personas experimentan bienestar, la percepción del tiempo se distorsiona y pareciera transcurrir muy rápido o muy despacio. Los relatos de que el tiempo se desvanece, se agota, se acelera, se detiene o se prolonga, suelen ser bastante frecuentes cuando se accede a los registros fenomenológicos de la experiencia de bienestar.

- **La espacialidad vivida**

Hay lugares que adquieren especial significación como espacio vivido porque en ellos acontece la experiencia. Ese espacio físico es el escenario de la vivencia impregnada de emotividad o de ciertos estados anímicos, convirtiéndose en el espacio de conexión afectiva con otras personas conocidas o no. De allí que la experiencia pueda “relatarse en...” de un modo diverso según sea el carácter cultural, social, instrumental y convencional del lugar. Es usual cuando se habla del bienestar como experiencia vivida, recordar la “singularidad” del espacio percibido retrospectivamente como el espacio experiencial en “donde ocurre o ha sucedido algo” “que le sucede o le ha sucedido a ese alguien que puede ser uno mismo”. Según Van Manen (2003) hay lugares para “estar” y lugares para “transitar”.

En el espacio vivido, también se vive la experiencia con el cuerpo y en el tiempo. No obstante, cuando la experiencia de bienestar es compartida, aquellos lugares en donde acontece adquiere una especial significación que deviene del clima afectivo de estar “en compañía de alguien que también experimenta su experiencia” (Vielma, 2010).

Por su parte Csikszentmihalyi (2008) se refiere al espacio vivido como la dimensión contextual física de la experiencia: el entorno físico que influye en la calidad de la experiencia subjetiva.

- **La corporalidad o corporeidad vivida**

El cuerpo vivido o corporeidad se refiere a la dimensión contextual de la experiencia fenomenológica de bienestar en términos de “quién físicamente la vivencia”. Se vivencia con el cuerpo lo que acontece en la psique y se vivencia en el tiempo cronológico y subjetivo con el cuerpo. Se experimenta con el cuerpo en un lugar que es el escenario donde acontece la experiencia.

### • La relacionalidad vivida

Se refiere al “otro vivido” o a las relaciones vividas que mantenemos con los demás en el espacio interpersonal compartido. Cuando conocemos al otro nos acercamos a él de un modo corpóreo. En un sentido existencial más amplio, los seres humanos hemos buscado a través de la relacionalidad vivida lo común en la socialización. El bienestar se asocia con parámetros corporales y afectivos de acuerdo al predominio de los procesos psíquicos y la consciencia de sus manifestaciones explícitas y encubiertas. La relacionalidad es posible a través de la corporeidad o de su visualización.

### **Escenarios para el aprendizaje y el cuidado del bienestar personal sostenible. Los contextos de aprendizaje y desarrollo psicológico**

Se han identificado diferentes escenarios dentro del proceso de cuidar el bienestar personal sostenible en los contextos universitarios.

Uno de los escenarios está referido a dos modalidades de investigación de carácter fenomenológico: la pedagogía reflexiva y la pedagogía del silencio.

Otro escenario, está referido a la demostración de la actitud dialógica reflexiva en las relaciones humanas cotidianas consigo mismos y con los demás desde la perspectiva de las relaciones de género deseables para el mantenimiento de la salud psíquica.

Ahora bien, el propósito de identificar previamente los escenarios de actuación para aproximarse al bienestar personal sostenible sería contribuir al bienestar en los contextos de aprendizaje y desarrollo psicológico mencionados, desde dos vertientes de análisis e interpretación fenomenológica- hermenéutica:

La primera vertiente de análisis estaría orientada a promover: a. El cuidado de sí y la autoafirmación. b. El descubrimiento de potencialidades y talentos, aunque también la aceptación de dificultades para experimentar bienestar. c. La diferenciación de actividades, situaciones, personas que contribuyen a la fluidez de la energía psíquica en la consciencia. d. La aproximación a la dimensión espiritual del ser. e. La dignidad en el estudio o en el trabajo. f. El encuentro consigo mismo y la reflexión habitual y la autoafirmación. g. El desarrollo de la creatividad y el autodescubrimiento de talentos. h. La motivación hacia el cambio de actitudes. i. La asertividad. j. La visualización del proyecto personal, de pareja y de familia.

La segunda vertiente, estaría centrada en: a. El reconocimiento del otro. b. La empatía. c. Proponer iniciativas creativas o constructivas sin sacrificar o colocar en detrimento el bienestar personal. d. La responsabilidad social. e. El respeto a lo sagrado, e. La convivencia dialógica-reflexiva. f. La formación ciudadana. g. La educación en género y la ecología humana. h.

Tolerancia a la diversidad. i. La resolución de conflictos, y j. Las relaciones con uno mismo y con la naturaleza.

### **Reflexiones finales**

Cualquier esfuerzo orientado a lograr una aproximación fenomenológica al bienestar personal como experiencia vivida en el contexto psico-educativo universitario resulta deseable y necesario. Un punto de partida lo constituiría su comprensión como un constructo teórico psicológico relacionado con otros, cuyo aprendizaje, promoción y mantenimiento podría estar orientado a contemplar: a. La exploración suficientemente rigurosa de cuatro dimensiones existenciales: el espacio vivido o espacialidad; el cuerpo vivido o corporeidad; el tiempo vivido o temporalidad; y la relación humana vivida. Y aunado a lo anterior, la puesta en práctica de acciones concretas en diferentes escenarios de desarrollo psicológico.

Por otro lado, el bienestar personal en el contexto psico-educativo universitario y específicamente el bienestar del estudiantado, no depende exclusivamente de las condiciones externas: “aquello que está afuera de la persona”, el azar, la ayuda de un experto o de un maestro explicador ni tampoco está determinada exclusivamente por el nivel de prosperidad económica, la eficacia de los servicios de salud y la seguridad social, o del prestigio, el poder, la belleza o la cantidad de responsabilidades cotidianas. Por el contrario, el bienestar personal está determinado en gran parte por factores intrínsecos que permiten establecer un balance entre las demandas percibidas por parte de la sociedad y la cultura, y las expectativas y deseos personales. Es por ello, que con esta propuesta de trabajo se pretende generar procesos de reflexión acerca del aprendizaje personal del bienestar como experiencia vivida y sus implicaciones en la vida cotidiana.

El bienestar psicológico o subjetivo sólo puede gestionarse dentro de la persona a través de la educación de su persona, evitando claro está el egocentrismo, el hedonismo y el narcisismo. Más bien se propone el uso de la investigación fenomenológica sobre el bienestar para estimular el autodescubrimiento y los *insights* en un proceso en donde “el otro” o los otros” son acompañantes, intérpretes y personas que “viven la experiencia” de bienestar o de ausencia de bienestar.

Desde un enfoque ético, aprender y mantener o cuidar el bienestar implica un modo de procurarse “vivir la vida” en respuesta a percepciones subjetivas e ilusorias sobre “estar en el mundo de la vida” y de relacionarse con otros y con el entorno”.

Vivir el bienestar como experiencia depende de cómo se siente una persona con respecto de sí misma, lo que hace o aquello a lo que dedica su tiempo vital y constituye su centro de



atención consciente (energía psíquica). Por esta razón es primordial pensar en aprender el bienestar y no la felicidad; aprender a fluir y disfrutar no conformándose con experimentar simplemente placer. Ello conduce a pensar en mejorar la calidad de vida subjetiva pero en función de metas trascendentales existenciales que requieran la involucración emocional de las personas y el afrontamiento de ciertos riesgos necesarios, tanto en el contexto educativo como en el contexto socio-afectivo y familiar inmediatos.

Por último, no se trata de inducir a la réplica, sino recordar que no existe un procedimiento único para acceder a la fenomenología de la experiencia de bienestar en el contexto educativo. Existen variadas estrategias para investigar en el contexto psico-educativo acerca de la “reflexión sobre la vida” reconociendo que el bienestar como experiencia fenoménica tiene sus dimensiones históricas y culturales, sociales, psicológicas y espirituales.

## Bibliografía

- Bisquerra, Rafael. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: CISS-PRAXI:
- Bradshaw, John. (2000). *Secretos de familia. El camino hacia la auto-aceptación y el reencuentro*. Buenos Aires: Editorial Obelisco.:
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (2005). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (2008). *El Yo evolutivo. Una psicología para un mundo globalizado*. Barcelona: Kairós.
- Dawkins, Richards (1976). *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.
- Del Grosso (1999). *Más allá de mente y conducta*. Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes: Mérida.
- Glaser, Barney. y Strauss, Alsem. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- González- Méndez, Heriberto.(2001). *El paradigma personal*. Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes: Mérida.
- Ikeda, Daisaku y Wilson, B. (1993). *Los valores humanos en un mundo cambiante*. Buenos Aires: EMECE.
- Larrosa, Jorge. (2005). *Saber de experiencia*. Trabajo presentado en el Seminario del Programa de Doctorado en Educación, Universidad de Los Andes, Mérida.
- Makiguchi, Tsunesaburo. (1998). *Educación para una vida creativa*. Buenos Aires: Ediciones UFLO.
- Martinez, Miguélez. (2000). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la realidad científica*. Trillas: México.
- Martin-Fiorino, Victor. (2000). *La autovaloración, la auto-reafirmación y el auto-conocimiento*. Seminario de Estudios Permanentes del GISCSVAL. Universidad de Los Andes, Mérida. (inédito)

- Ryff, Carol. (1989). *The structure of Psychological well-being revisited*. Journal of Personality and Social Psychology. 69, 719- 727.
- Roig, Arturo. (1998) *De la universidad a la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo (EDIUNC).
- Schramal, Walter(1981).*Psicología profunda para educadores*. Barcelona: Herder
- Van Manen, Max. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Plaza
- Vielma, J. y Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *EDUCERE*. Año 14, N° 49, Julio- Diciembre.
- Vielma, Jhorima (2013). Una visión alternativa para el estudio del bienestar psicológico subjetivo durante la formación docente. *Revista EDUCARE*, V. 17, N° 3, Septiembre-Diciembre

## **SOBRE LOS AUTORES**

*Psicología. Aportes a la Educación y al Aprendizaje*, fue escrito en el curso de los años 2015 y 2016, como parte de los seminarios de los Martes Académicos del Departamento de Psicología y Orientación, Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes. Mérida. A continuación, se presenta un breve curriculum vitae de cada uno de los autores del Departamento, vigente al momento de la escritura del texto.

María Gisela Escobar es Profesora Titular Jubilada. Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Magister en Psicología Social por la Universidad Simón Bolívar de Caracas y Licenciada en Psicología por la Universidad Central de Venezuela. Fue coordinadora académica de la Unidad de Investigación del Desarrollo Humano y Vida Familiar (UNIDEHF-ULA), entre 2012 y 2016. Es investigadora acreditada al PEII-ONCTI y PEII ULA y ha sido reconocida en programas nacionales e internacionales de estímulo a la investigación. Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas científicas nacionales e internacionales. Actualmente se desempeña como profesora invitada en instituciones de educación superior de América Latina. ORCID: [orcid.org/0000-0003-3773-8159](https://orcid.org/0000-0003-3773-8159). Correo electrónico: [mariagi@ula.ve](mailto:mariagi@ula.ve)

Riceliana Moreno Santafé. Profesora Ordinaria hasta Enero 2020, alcanzando el escalafón de profesora Agregada. Master en Rehabilitación Neuropsicológica y Estimulación Cognitiva por el Instituto Guttman de Barcelona, España. Licenciada en Psicología por la Universidad Central de Venezuela y Licenciada en Educación por la Universidad de Los Andes. Psicoterapeuta. Es investigadora adscrita a la Unidad de Investigación del Desarrollo Humano y la Vida Familiar (UNIDEHF-ULA). Fue Coordinadora académica de este grupo de investigación, entre 2016 y 2020. Está acreditada al PEII-ONCTI y PEI-ULA. Ha publicado artículos en revistas científicas. Research ID: A-6879-2017. ORCID: [orcid.org/0000-0003-3739-7892](https://orcid.org/0000-0003-3739-7892). Correo electrónico: [ricemorenos@gmail.com](mailto:ricemorenos@gmail.com)

Alirio Pérez Lo Presti. Profesor ordinario hasta el marzo del 2019, alcanzando el escalafón de Profesor Asociado. Psiquiatra por la Universidad Central de Venezuela, Escuela 'José María Vargas'; Médico Cirujano por la Universidad de Los Andes. Doctor en Filosofía por la Universidad de Los Andes, con tesis mención honorífica y mención publicación. Magister Scientiae en Filosofía por la misma Universidad. Curso Medio de Salud Pública por la

Universidad de Los Andes. Es autor del libro *Psicología. Lecturas para educadores*, entre otros textos académicos. Ha publicado artículos científicos y humanísticos en revistas nacionales e internacionales y es columnista en periódicos de circulación nacional. Acreditado por el PEI-ULA. Correo electrónico: [perezlopresti@gmail.com](mailto:perezlopresti@gmail.com)

Marianela Reinoza Dugarte. Doctora en Educación de la Universidad de Los Andes. Magister Scientiae en Educación. Mención Informática y Diseño Instruccional (ULA - 2007). Licenciada en Educación. Mención Preescolar (ULA - 2001). Distinción Magna Cum Laude. Investigadora adscrita a la Unidad de Investigación del Desarrollo Humano y la Vida Familiar (UNIDEHF - ULA). Secretaria de asuntos académicos de la Junta Directiva de la seccional Humanidades y Educación de la APULA (2010-2015). Representante del consejo directivo del Programa de Profesionalización Docente PPD – ULA (2011 - 2016). Evaluador de artículos en la Revista EDUCERE y Revista electrónica "Aprendizaje Digital" (ULA). Research ID: P-9321-2017. ORCID: [orcid.org/0000-0001-6402-5336](https://orcid.org/0000-0001-6402-5336). Correo electrónico: [marianelareinoza@gmail.com](mailto:marianelareinoza@gmail.com) y [mreinoza@ula.ve](mailto:mreinoza@ula.ve)

Maria Luz Salas. Profesora Titular Jubilada-Activa. Dicta el Seminario Psicología y Educación Especial. Es Licenciada en Educación por la Universidad de Los Andes. Realizó estudios de especialización en Linacre College, Oxford, Inglaterra. Investigadora en la línea de Educación Especial adscrita a la Unidad de Investigación del Desarrollo Humano y la Vida Familiar (UNIDEHF-ULA) y Coordinadora administrativa de ese grupo de investigación. Publicó el libro *Américo y su pincel. Imágenes de un mundo especial* y es coautora del libro *La observación en el estudio de la infancia*. Es promotora de la creación del Preescolar integrado de AMEPANE (1985), institución donde participa activamente. Research ID: A-670-2017. ORCID: [orcid.org/0000-0001-7083-980](https://orcid.org/0000-0001-7083-980). Correo electrónico: [marialuzsalas@yahoo.com](mailto:marialuzsalas@yahoo.com)

Leslie Arvelo. Es profesor Titular Jubilado. Psicólogo Clínico de orientación psicoanalítica por la Universidad Central de Venezuela y Magister en Educación por la Universidad Nacional Abierta. Psicoterapeuta con amplia experiencia. Ha construido las líneas de investigación: "Función paterna, construcción del sujeto y sociedad" y "Familia, función paterna, sexualidad y género". Ha publicado diversos artículos en revistas, libros especializados y en memorias de eventos científicos. Autor del libro *Función paterna y trastornos emocionales en el niño y el adolescente. Implicaciones psicoeducativas*. Correo electrónico: [lesliearvelo@yahoo.es](mailto:lesliearvelo@yahoo.es)

Kruskaia Romero de Arce. Profesora Asociada Jubilada. Licenciada en Educación por la Universidad de Los Andes, con seminarios en el Doctorado en Educación en la misma Universidad. Investigadora en la línea de Desarrollo infantil en contextos educativos formales

(escuelas públicas y privadas) y especiales (aulas educativas hospitalarias). Investigadora de la Unidad de Investigación del Desarrollo Humano y la Vida Familiar (UNIDEHF-ULA); ha sido acreditada en el PEI-ULA. Es coautora del libro *La observación en el estudio de la infancia* y ha publicado artículos en revistas científicas. Correo electrónico: [kayaromero12@gmail.com](mailto:kayaromero12@gmail.com)

Asdrúbal Pulido. Es Profesor Titular. Doctor por la Université des Sciences Humaines de Strasbourg, U.E.R. de Philosophie, Strasbourg, Francia. Es Licenciado en Educación por Universidad de Los Andes. Ha coordinado y participado en diversos comités académicos en la misma universidad. Fue jefe de la Zona Educativa del Estado Mérida. Es autor de diversos libros académicos, entre los cuales figura *Educación: Problemática de la infancia y la juventud en un mundo globalizado*. Ha publicado artículos de prensa y en revistas especializadas.

María del Pilar Quintero-Montilla es profesora Titular Jubilada. Doctora en Ciencias Humanas por la Universidad del Zulia, Magister en Literatura iberoamericana por la Universidad de Los Andes y Magister en Filosofía por la Universidad Central de Venezuela. Psicóloga por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es coordinadora del Grupo de Investigación sobre la Consciencia Social de Venezuela y América Latina (GISCVAL). Directora de la revista *Consciencia y Diálogo*. Clasificada en el PEII-ONCTI, en el PEI-ULA y en otros programas de estímulo a la investigación. Ha publicado varios libros en el área de Psicología Social, así como libros infantiles. Tiene en su haber artículos en revistas científicas nacionales e internacionales. Posee diversos reconocimientos por su labor investigadora y docente. Correo electrónico: [mpilarcisei@gmail.com](mailto:mpilarcisei@gmail.com)

Plinio Sierra. Profesor Titular Jubilado. Es Psicólogo egresado de la Universidad Central de Venezuela con postgrado en Psicología Clínica en París, Francia. Se ha desempeñado como Psicólogo orientador en instituciones de educación secundaria y universitaria. Es articulista en diarios regionales y nacionales y en revistas especializadas.

Jhorima Vielma Rangel. Profesora Titular Jubilada. Doctora en Educación por la Universidad de Los Andes, Magister en Ciencias de la Conducta del CIPPSV y Licenciada en Psicología por la Universidad Central de Venezuela. Posee el Curso avanzado en Orientación Familiar por la Fundación Virginia Satir y Postgrado de Medicina de Familia por la Universidad de Los Andes. Es investigadora activa del Grupo de Investigación sobre la Consciencia Social de Venezuela y América Latina y editora de la revista *Consciencia y Diálogo*. Acreditada al PEII-ONCTI y al PEII-ULA y ha sido reconocida en otros programas de estímulo a la investigación. Autora de capítulos de libros y artículos científicos en publicaciones nacionales e internacionales. Correo electrónico: [psicovidacotidiana@gmail.com](mailto:psicovidacotidiana@gmail.com)

## **RESEÑA DE LA OBRA**

*Psicología. Aportes a la educación y al aprendizaje*, recoge los contenidos fundamentales de la psicología aplicados a la educación. El texto ha sido escrito desde la experiencia docente y de investigación de sus autores, todos profesores del Departamento de Psicología y Orientación de la Universidad de Los Andes. La selección de los contenidos y el énfasis en áreas específicas obedece a las necesidades curriculares de los futuros profesionales de la educación; sin embargo, el texto también está dirigido a estudiantes y profesionales de otras áreas de conocimiento que estén interesados en profundizar en la psicología como ciencia plural y compleja.

*Psicología. Aportes a la educación y al aprendizaje,* recoge los contenidos fundamentales de la psicología aplicados a la educación. El texto ha sido escrito desde la experiencia docente y de investigación de sus autores, todos profesores del Departamento de Psicología y Orientación de la Universidad de Los Andes. La selección de los contenidos y el énfasis en áreas específicas obedece a las necesidades curriculares de los futuros profesionales de la educación; sin embargo, el texto también está dirigido a estudiantes y profesionales de otras áreas de conocimiento que estén interesados en profundizar en la psicología como ciencia plural y compleja.



PUBLICACIONES  
VICERRECTORADO ACADÉMICO

ISBN: 978-980-11-1993-7



9 789801 119937