

CONCEPCIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS SOBRE EL APRENDIZAJE.

Por: Dr. Emilio Ortiz Torres

Departamento de Formación Pedagógica General.

Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín. CUBA.

INTRODUCCION:

Las cuestiones referidas al proceso de aprendizaje han constituido un problema latente en la historia de la psicología y de la pedagogía. Para los precursores de ambas ciencias siempre fue una preocupación tratar de develar los mecanismos y regularidades mediante las cuales el hombre aprende, interés que mantiene plena vigencia en el presente y que acumula una cantidad considerable de investigaciones y teorías.

En la actualidad este problema tiene gran vigencia pues durante años no fue prioridad el análisis del proceso de aprendizaje al tener solo en cuenta la enseñanza, la preocupación se centró solo en la actividad del maestro y no en la actividad del alumno (L. Turner y J. Chávez, 1989).

En realidad el aprendizaje, como todo fenómeno subjetivo, posee un carácter complejo y susceptible de ser analizado desde diferentes puntos de vista o enfoques, ya que el hombre, por su propia plasticidad, es capaz de aprender de múltiples y variadas formas. No existe una única vía de asimilar o interiorizar los conocimientos y las habilidades, pretender algo así es despojar de complejidad a este fenómeno y esquematizar su análisis.

La proliferación de varios enfoques o concepciones teóricas y metodológicas sobre el aprendizaje dan fe de esta situación. Precisamente, el objetivo de este trabajo es someter a análisis crítico a algunas de las concepciones más relevantes en la actualidad sobre este problema, con el fin de extraer lo más valioso de cada una y tratar de aplicarlo creadoramente a nuestras condiciones socio-educativas. Se intentará en todo momento la mayor generalización posible para evitar análisis particulares, pues es imposible ser exhaustivos.

LA CONCEPCION NEOCONDUCTISTA.

Dentro de la multitud de variantes que ha tenido el Conductismo, es la concepción sobre el aprendizaje de B. Skinner la que más impacto ha tenido en el mundo, y especialmente en América Latina. Por tanto, en ella focalizaré la atención en este caso.

La concepción skinneriana es conocida como la teoría del condicionamiento operante porque, a diferencia del condicionamiento clásico, que se basa solo en conductas respondientes, es en la propia acción u operación donde se produce el aprendizaje, entendido este como la apropiación de conductas. Por conducta se concibe todo

aquello que hacemos para producir un cambio en nuestro mundo externo (Colectivo de Autores, 1989).

Esta concepción parte de rechazar los enfoques pasivos, memorísticos e intelectualistas sobre el aprendizaje, por lo que destaca el carácter activo que debe tener el mismo. Como todo buen conductista B. Skinner desecha toda intención subjetiva en el análisis científico del problema y adopta la comprensión de "caja negra". Propone estructurar el proceso de estudio sobre la base de la experiencia y que la investigación psicológica tiene que estar al nivel de la descripción funcional de los hechos observados (N.Talízina, 1988).

Tiene como antecedentes un fuerte trabajo experimental con animales y personas al suponer el autor que los mecanismos de aprendizaje son los mismos. La obra de B.Skinner es muy popular y está ampliamente divulgada por lo que es innecesario detallarla.

De esta teoría es interesante destacar la precisión que exige del proceso de enseñanza en cuanto a su contenido y al sistema de reacciones conductuales que deben producirse en el educando con la determinación de las habilidades específicas, con sus correspondientes acciones y operaciones. Los objetivos se redactan en función de lo que el alumno hace (acciones), o sea, en términos de aprendizaje y de su proceso antes del resultado final, por lo que esta categoría didáctica adquiere carácter rector dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (R.Case y C.Berreiter, 1981/82).

Constituye una postura muy práctica sobre el aprendizaje, que no se complica con disquisiciones teóricas complejas, con salida directa a la práctica educacional y con resultados palpables en lo que el estudiante debe saber hacer. En asignaturas eminentemente prácticas, como por ejemplo, de la enseñanza técnica y profesional, son muy evidentes sus aportes.

Una arista importante de dicha teoría es la enseñanza programada, la cual floreció en la década del 60 y con el auge de la computación ha vuelto a popularizarse; a veces de forma inconsciente los profesores confeccionan programas de computación para la enseñanza de forma totalmente empirista por desconocer los principios de este tipo de enseñanza.

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

- Permite una mayor explotación de los medios de enseñanza que utiliza (computadora personal y libros de texto).
- Individualiza más el proceso de aprendizaje de acuerdo con el ritmo de cada alumno.
- Obliga a una estructuración lógica del contenido de estudio con un enfoque deductivo.

- Activa el proceso al exigir del educando una mayor participación en el mismo y convertirse en sujeto de aprendizaje.
- Estimula el desarrollo de hábitos y habilidades relacionados con el contenido de la enseñanza.
- Facilita el vínculo con situaciones de la vida y con la formación profesional.
- Provoca una mayor motivación hacia el aprendizaje.

Las limitaciones que tiene esta concepción son:

- Minimiza el papel del maestro como elemento educativo esencial en el aprendizaje.
- No se preocupan por conocer cómo esos conocimientos, hábitos y habilidades se estructuran en la personalidad (antiteoricismo positivista).
- No se utiliza al grupo como dinamizador del aprendizaje individual.
- Limita el aprendizaje a conductas observables.
- No estimula el desarrollo del pensamiento teórico ni de la creatividad.

LA TEORÍA DE LAS ACCIONES MENTALES.

Esta teoría de la formación por etapas de las acciones mentales es considerada hija legítima de la psicología soviética porque se sustenta en el enfoque de la actividad, al considerar el proceso de estudio como un tipo de ella, en la que el alumno se implica activamente en el acto de aprender. Concibe el estudio como un "proceso de asimilación por los alumnos de distintos tipos de actividad humana y, por consiguiente de las acciones que las realizan" (N.Talízina, 1988, pag.44).

Es necesario precisar que esta concepción no surge como una teoría de la enseñanza, sino como una comprensión teórico-general que intenta explicar el desarrollo ontogenético de la realidad psíquica, o lo que es lo mismo, la asimilación por el hombre de la experiencia histórico-social, donde se refuerza el carácter activo del sujeto. Por tanto, es la concreción para el aprendizaje de un enfoque teórico-general de la psicología.

Desde el punto de vista experimental ha tenido una fuerte y sistemática aplicación, sobre todo en la enseñanza de las ciencias exactas y naturales y de idiomas extranjeros, lo que le ha conferido no solo rigor científico sino también le ha facilitado su generalización en la práctica escolar. Es una concepción bastante divulgada a través de diferentes vías, por lo que es bien conocida en nuestro medio educativo y no es necesario entrar a detallarla. Sin embargo, es prácticamente desconocida o ignorada en el mundo occidental y en América Latina.

Como fuentes teóricas se nutre de la teoría cibernética y la teoría general de la dirección, al introducir términos tales como objeto de la dirección, estado de partida, enlace de retorno, regulación del proceso, etc., así como del Conductismo en cuanto a la búsqueda de la objetividad en la psicología y la dirección al estudio de la conducta del hombre (N.Talízina, 1988). También presenta influencias de las concepciones de

B.Skinner en cuanto a que se puede aprender una conducta solo realizando esta conducta, la acción solo se puede asimilar actuando (carácter activo de la enseñanza).

Como conceptos claves están los de actividad, acciones, operaciones, habilidades y una serie de etapas para explicar el proceso de formación de las acciones mentales. Constituye una teoría de un riguroso orden lógico, de relativamente fácil aplicación a la enseñanza y que estimula el desarrollo del pensamiento algorítmico en el aprendizaje de conceptos científicos por parte de los estudiantes.

Sus autores y defensores pretendieron convertir esta concepción en la máxima y óptima explicación del aprendizaje humano e intentaron generalizarla a todas las enseñanzas y llegó a convertirse en la teoría oficial de los planes de estudio C para los ISP cubanos.

Además de sus valores presenta también limitaciones:

- No ha podido ser aplicada con éxito en la enseñanza de las ciencias sociales y humanísticas, con excepción de idiomas extranjeros, al no ser posible trabajar con conceptos científicos que tengan el nivel de formalización y algoritmización de las ciencias exactas y naturales.
- Aunque el concepto de comunicación no está ausente en esta teoría, no posee la posición clave que merece como categoría central, junto con la de actividad (principio de la unidad de la actividad y la comunicación).
- No reconoce ni le confiere a los procesos afectivos una importancia capital en el proceso de aprender, junto con los componentes intelectuales (lógicos) que tanto enfatiza (principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo).
- Su fuerte compromiso con el enfoque de la actividad le ha llevado a considerar al alumno como objeto de enseñanza y no como sujeto de la misma, así como que los conocimientos interiorizados son formas de actividad con una estructura similar a la externa. Precisa muy bien desde el punto de vista del que enseña qué debe hacer el alumno, pero no queda claro desde la óptica del que aprende cómo se organiza ese conocimiento dentro de la personalidad. Quizás por eso se reafirma tanto como una teoría de la enseñanza y no como una teoría del aprendizaje.
- No tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y sus conceptos "acientíficos" como elementos importantes en el proceso de aprendizaje de los conceptos científicos.
- A pesar de que parte del carácter activo de la enseñanza no explicita las vías para la estimulación y el desarrollo de la creatividad de los estudiantes.
- Ofrece una visión homogénea del aprendizaje en los alumnos al proponer para todos la misma vía como etapas estándares, lo cual obvia el principio de la personalidad.
- Desconoce el papel del grupo y de su dinámica interna como potenciador del aprendizaje individual (principio del carácter colectivo e individual de la educación).

LA CONCEPCIÓN HUMANISTA.

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

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

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

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

- Desarrollar todo el potencial humano (habilidades, capacidades, conocimientos, etc, en la unidad de lo instructivo y lo educativo).
- Atención a las relaciones humanas para conocerse más a sí mismo y a los demás.
- Educación de la persona como totalidad (concepción holística del hombre), que permita el desarrollo de varias cualidades en su integridad.
- Énfasis en lo emocional, afectivo y motivacional como potenciador del aprendizaje.
- Necesidad de complementar la educación con la autoeducación, al no solo aprender conocimientos sino cómo obtenerlos de manera independiente.
- Todo ser humano posee potencialidades naturales para aprender.
- El aprendizaje se hace significativo para el educando cuando lo percibe como importante para sus propios objetivos, sin amenazas externas.
- El vínculo con la vida real facilita el aprendizaje, solo así será personalmente significativo y tendrá valor práctico.
- El alumno debe participar de manera responsable en el proceso de aprendizaje (aprendizaje participativo).
- La coacción o amenaza hacen fracasar cualquier intento de aprendizaje.
- La independencia, creatividad y confianza del alumno coadyuvan a un mejor aprendizaje (ambiente de libertad).
- La no directividad del proceso de enseñanza es la clave del éxito en la educación.

Todo esto plantea exigencias al maestro como facilitador de aprendizaje:

- Crear un ambiente inicial favorable en la clase, de confianza.
- No solo preocuparse por la calidad de los contenidos a impartir, sino por conocer las necesidades y metas de los alumnos.
- Permitir que el alumno aprenda por sí mismo con los recursos didácticos que sean necesarios.

- Expresar el maestro sus ideas como un miembro más del grupo, ofrecerse como consejero o asesor útil al grupo y no como un ser autoritario que todo lo sabe. Reconocer y aceptar sus limitaciones como persona.

Es obvio que este enfoque ha condicionado una forma novedosa de enseñar, a partir del rompimiento de los esquemas de concebir el proceso educativo, por lo que sus representantes han creado y desarrollado una cantidad considerable de técnicas participativas que activan la labor de los alumnos en el aula y motivan más para el incremento de la eficiencia de dicho proceso, explotando a la vez su experiencia cotidiana (no científica).

Las limitaciones que presenta este enfoque son:

- No reconocer que las peculiaridades y tendencias de la personalidad son resultado de la educación y de las condiciones socio-históricas, al concebirlas como elementos inherentes a ella por naturaleza propia.
- Al enfatizar tanto en la individualidad de la personalidad, le restan valor a lo grupal en el aprendizaje. Es una concepción individualista de la enseñanza.
- En su afán por estimular la libre expresión de la personalidad (autoactualización), debilitan el carácter dirigido que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, por lo que los objetivos quedan resentidos.
- Por su rechazo absoluto a los esquemas y algoritmos para aprender, han caído en posiciones demasiado ambiguas e imprecisas desde el punto de vista metodológico, el proceso queda muy abierto y con poco rigor lógico y científico.
- El papel del maestro como conductor y guía del acto pedagógico queda relegado a simple facilitador del aprendizaje y su papel educativo esencial es limitado para permitir la libre expresión personal de los alumnos.
- Niegan la existencia de objetivos sociales de la educación al plantear que son los estudiantes quienes deben proponerlos (A.Campos, 1984).
- Generalizan a todas las sociedades las condiciones concretas y enajenantes del capitalismo de los países desarrollados, en las cuales la educación es autoritaria y alejada de los intereses vitales de los alumnos.

LAS TEORÍAS COGNITIVISTAS.

Este enfoque parte de ubicar a los procesos cognitivos (internos) como los esenciales en el proceso de aprendizaje, basándose en los resultados teóricos y experimentales de la psicología cognitiva, la lingüística, la antropología, las neurociencias y la computación, de forma tal que se ha ido conformando una comprensión sobre la cognición desde diferentes puntos de vista científicos (interdisciplinario).

Las premisas teóricas más evidentes de este enfoque están en:

1. La Escuela Histórico-Cultural (L.S.Vigotsky y sus seguidores).
2. La Escuela de Epistemología Genética (J.Piaget y sus seguidores).

3. El Enfoque del Procesamiento de la Información (semejanzas entre los programas de computación y los procesos cognoscitivos).

A partir de esta concepción se pueden plantear derivaciones pedagógicas para el proceso de aprendizaje:

- Las sensaciones, percepciones, la atención y la memoria constituyen unidades vitales que procesan información, junto con el pensamiento.
- Las necesidades y motivos del que aprende condicionan que el procesamiento de la información (aprendizaje), posea un carácter activo en el sujeto.
- Las características ambientales (adultos-medio familiar-sociedad) son factores que facilitan o retardan el desarrollo cognitivo del alumno.
- Para optimar el procesamiento de la información en el trabajo escolar se sugiere algoritmizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la descomposición de los contenidos en elementos más sencillos y didácticos.
- Vincular los contenidos con la vida real y establecer relaciones con los conocimientos anteriores para motivar el aprendizaje y apoyarse en analogías.
- Cuando las personas encuentran información relevante para sí, tienden a interpretar activamente la misma y utilizar las estructuras de conocimiento previamente almacenadas y organizadas, lo que estimula la autocognición (Kato, 1993).
- Los estudiantes van desarrollando estrategias de aprendizaje, las cuales constituyen una serie de operaciones cognitivas que el alumno lleva a efecto para organizar, integrar y elaborar la información en su estructura cognoscitiva de la manera más efectiva posible. Son procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales que facilitan la adquisición, almacenamiento y aplicación de la información o conocimiento (M.Castañeda y M.Figueroa, 1993)

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

Teoría del aprendizaje significativo: (D.Ausubel)

- ⇒ Todo el aprendizaje en el aula posee dos dimensiones : dimensión repetición-aprendizaje significativo y dimensión recepción-descubrimiento. Ambos pueden ser significativos si el estudiante puede relacionar el nuevo material de aprendizaje con su estructura de conocimiento existente y que la tarea de aprendizaje en sí sea potencialmente significativa para el estudiante.
- ⇒ Es importante concebir el aprendizaje como proceso: el estudio de la adquisición, retención y transferencia del aprendizaje.
- ⇒ El aprendizaje significativo es aquel en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas esencialmente con lo que el alumno conoce, produciéndose una modificación de la información recién adquirida y en aquella con la cual se vincula. Supone una interacción entre la información nueva y las ideas preexistentes de la estructura cognoscitiva.
- ⇒ La inclusión es el proceso de vinculación de la información nueva con segmentos preexistentes de la estructura cognoscitiva del que aprende.

- ⇒ Tipos de aprendizaje: memorístico o por repetición, significativo, por recepción, por descubrimiento (el contenido esencial no se le brinda al alumno, sino que debe ser descubierto por él antes de incorporarlo a su campo cognoscitivo. Supone un proceso inicial de búsqueda y de reorganización de la información. Es esencial para la enseñanza del método científico y para las técnicas de solución de problemas.
- ⇒ La transferencia consiste en moldear la estructura cognoscitiva del alumno de modo que se faciliten las experiencias de aprendizaje subsiguientes.
- ⇒ Todo aprendizaje es afectado por la estructura cognoscitiva existente en el alumno y a la vez modifica dicha estructura lo aprendido.

Teoría del aprendizaje conceptual y por descubrimiento (J. Bruner).

- ⇒ Es típico del ser humano la categorización o la conceptualización, es decir, agrupar objetos, acontecimientos y personas en clases.
- ⇒ El alumno debe ser activo y capaz de asumir la dirección del proceso de formación de conceptos.
- ⇒ El ambiente y la cultura poseen gran importancia desde las primeras etapas del desarrollo.
- ⇒ El lenguaje es muy importante en la construcción de categorías y conceptos, la categorización de los objetos requiere de la existencia de palabras que las identifiquen.
- ⇒ El hombre es un ser que construye activamente su mundo de conocimientos, a través de su intercambio con el medio, la cultura y sus propias potencialidades, inteligencia, experiencia, disposiciones, etc.
- ⇒ El aprendizaje conceptual presupone el dominio de categorías, conceptos y los sistemas de codificación, los cuales están muy relacionados entre sí.
- ⇒ El proceso de categorización conduce a la conceptualización.
- ⇒ Los sistemas de codificación constituyen el resultado de una creciente conceptualización y generalización que permite la formulación de predicciones de tipo formales o intuitivas. Codificar equivale a generalizar.
- ⇒ El aprendizaje por descubrimiento es a la vez un objetivo de la educación y una práctica de la teoría de la enseñanza.
- ⇒ Una meta educativa es enseñar a pensar, a descubrir de manera que cada persona pueda continuar aprendiendo y relacionarse constructivamente a lo largo de toda su vida.
- ⇒ El descubrimiento consiste en la transformación de hechos o experiencias que se nos presentan, de manera que se pueda llegar más allá de la información recibida. Reestructurar o transformar hechos evidentes, de manera que puedan surgir nuevas ideas para la solución de los problemas.
- ⇒ El aprendizaje por descubrimiento es el mejor medio para estimular el pensamiento simbólico y la creatividad del individuo.
- ⇒ Este aprendizaje estimula la mayor utilización del potencial intelectual, crea una motivación intrínseca, se domina la heurística del descubrimiento y ayuda a la conservación de la memoria.
- ⇒ Las técnicas para estimular todo aprendizaje son: enfatizar en los contrastes, estimular la formulación de hipótesis, tomar el estudiante conciencia de su

capacidad para descubrir por sí mismo, estimular constantemente la participación de todos los alumnos y cultivar el pensamiento intuitivo.

Valoración crítica:

- ⇒ Estas teorías sobre el aprendizaje con enfoque cognitivista incorporan elementos y conceptos valiosos de otras teorías anteriores que son aportes científicos indiscutibles.
- ⇒ Posee una sólida base investigativa que ha propiciado la realización de múltiples trabajos científicos con sus consiguientes resultados en función de enriquecer la teoría con carácter interdisciplinario, como por ejemplo, los aportes de la metacognición en el aprendizaje (E.Martí, 1995).
- ⇒ Como todo enfoque científico no posee un carácter homogéneo, pues proliferan teorías de diferentes autores, los que sin dejar de adscribirse a la posición cognitivista, destacan determinados aspectos del aprendizaje que no se llegan a contraponer entre sí.
- ⇒ Algunas de sus tendencias, muy cercanas a las teorías del procesamiento de la información y de las neurociencias, en aras de lograr "mayor objetividad científica", enfatizan en lo tecnológico experimental, en detrimento de lo personalológico.
- ⇒ Lo grupal y lo interactivo en el aprendizaje no es destacado por algunos autores al resaltar en demasía lo interno de dicho proceso.

EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.

Esta posición del aprendizaje humano posee mucha popularidad en el mundo académico y es muy utilizado como punto de partida en diferentes trabajos teóricos y prácticos sobre el tema. Constituye una derivación del enfoque cognitivo pero con peculiaridades que ameritan un análisis diferenciado.

Sus antecedentes teóricos se encuentran en (P.Garfella, 1987):

- La teoría de la equilibración de J.Piaget: el equilibrio de las estructuras como ajuste progresivo a las estructuras del sujeto y de estas a aquellas.
- La teoría de los constructos personales de Kelly: el hombre procesa (estructura) información como un científico y forma sus constructos personales para ordenar los hechos de la realidad y anticiparse a ella. El sistema de constructos personales le permite al hombre conocer e interpretar la realidad y actuar en ella.
- La teoría de la asimilación de Ausubel: el sistema de conceptos organizados jerárquicamente que son representaciones que el individuo se hace de la experiencia sensorial. A través del proceso de asimilación se produce un incremento de la estructura cognoscitiva existente.
- El aprendizaje acumulativo de Gagné: teoría sobre la jerarquización del aprendizaje, la formación de estructuras jerárquicas en orden creciente de complejidad.
- Formación de categorías de Bruner: procesamiento del mundo como proceso de categorización.

- La construcción social de L.S.Vigotsky: la función significativa y sus sistema de signos como fundamentales para estructurar los procesos psicológicos y perceptivos. El desarrollo cognitivo se potencia con la convergencia de la acción y el lenguaje.

Adoptar un enfoque constructivista es concebir al individuo como explorador y codificador activo de la información. La propositividad consciente es la base de la construcción humana que convierte al sujeto en responsable de su futuro (P.Galfella, 1987).

De modo que el alternativismo constructivista es considerar al sujeto como un constructor activo y personal de la realidad a través de la elaboración e interpretación de ella, lo cual constituye una reacción a la explicación conductista del aprendizaje. A partir de ciertos principios o postulados básicos (constructos) va percibiendo, comprendiendo y construyendo el hombre la realidad y a la vez va categorizándola, describiéndola, interpretándola y adoptando decisiones (P.Aznar, 1987). Todos estos postulados se traducen al plano pedagógico de diferentes formas, según criterios de varios autores (W.Klafki, 1986; E.Bonet y E.Ayuno, 1995 y F. González, 1995a):

- ⇒ Los fines pedagógicos no deben ser imposiciones dogmáticas, ni meras aceptaciones tradicionales, han de justificarse pedagógicamente y mantenerse abiertas a la crítica y al cambio. Son fundamentales la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad.
- ⇒ Los contenidos de los temas deben ser relevantes para los alumnos y que estimulen su independencia. Eliminar la falsa objetividad.
- ⇒ La enseñanza y el aprendizaje es un proceso de interacción social entre enseñantes y alumnos. En el transcurso de las interacciones con los objetos, las personas o los hechos el individuo construye una realidad de ellos. Esta construcción mental guiará entonces las siguientes acciones con el objeto o con otros hechos.
- ⇒ El aprendizaje debe ser comprensivo, descubridor y dotado de sentido.
- ⇒ Planificar la enseñanza con arreglo a una escala de dificultad creciente y en colaboración con los alumnos.
- ⇒ La enseñanza debe tener en cuenta las ideas previas de los alumnos.
- ⇒ El papel del maestro es mediar en el proceso de construcción del aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes.
- ⇒ Para que tenga lugar el cambio conceptual es necesario que los alumnos expliciten sus ideas previas, se sientan satisfechos con ellas y encuentren que los nuevos conocimientos se muestran inteligibles, plausibles y fructíferos.
- ⇒ La secuencia didáctica de la enseñanza debe comprender las fases de orientación, explicitación, reestructuración, aplicación y revisión de ideas.
- ⇒ Los alumnos poseen concepciones alternativas al conocimiento científico en diferentes grados de articulación, las cuales están ampliamente extendidas y se muestran resistentes al cambio.
- ⇒ El aprendizaje es un proceso personal en la producción del conocimiento, no solo intelectual. Proceso activo que favorece la adquisición de un tipo de razonamiento científico. En este proceso actúa como un científico, estableciendo hipótesis y tesis. El conflicto cognitivo es una forma de aprender.

- ⇒ Lo que se aprende no se fija, se construye.
- ⇒ El conocimiento escolar no entra al estudiante como a un recipiente vacío, sino que este posee experiencias previas, desde las cuales organizar su propio aprendizaje.
- ⇒ El objetivo último del enfoque constructivista del aprendizaje es que el alumno llegue a construir representaciones absolutas del mundo a través de un proceso consciente de integración de la realidad, como resultado de la comparación consciente con las concepciones que ya posee (F.Hdez, 1994-95).

Valoración:

- ⇒ Aunque su raíz cognitivista es evidente, trasciende este enfoque, pues refleja influencias del humanismo al enfatizar en la persona como sujeto activo del aprendizaje con un enfoque holístico.
- ⇒ También presenta influencias de la concepción sobre el aprendizaje social (A.Bandura) al destacar la importancia del momento interactivo no solo del maestro y del alumno, sino con otros estudiantes. Es evidente que un aprendizaje cooperativo es superior al individual, a partir de dos posiciones teóricas (M.Castañeda y M Figueroa, 1994):
 - La teoría del conflicto cognitivo: la existencia de divergencias moderadas constituye la variable determinante del desarrollo intelectual de los participantes en su grupo.
 - La teoría de las controversias conceptuales: en la controversia existe una voluntad de superar las discrepancias entre las ideas, creencias, datos, opiniones y puntos de vista. Si se resuelven positivamente pueden tener una influencia adecuada sobre la socialización, desarrollo intelectual y el aprendizaje.
- ⇒ Ha logrado diferenciarse e independizarse como enfoque alternativo del conjunto de concepciones cognitivas sobre el aprendizaje.
- ⇒ Su generalización a la práctica educativa permite hablar de la elaboración de una didáctica constructivista en la enseñanza de las ciencias (W.Klafki, 1986).
- ⇒ El criterio del maestro como simple mediador en el proceso de aprendizaje del maestro disminuye su papel como dirigente de ese proceso en la escuela.
- ⇒ Reafirma que la personalización de los conocimientos por parte de los alumnos constituye una senda esencial en el aprendizaje.
- ⇒ Los objetivos sociales para la enseñanza y la educación quedan en segundo plano al sobrevalorar la participación democrática de los estudiantes en la determinación de los fines pedagógicos.
- ⇒ Es una visión con cierto matiz individualista por centrar al proceso de aprender solo en el sujeto y con influencias del idealismo kantiano por la primacía de estructuras mentales racionales y abstractas a expensas de una subjetividad histórica y social (F.Hernández, 1994-95).
- ⇒ No posee carácter homogéneo al enfoque, pues existen posiciones que desde dentro critican la atención preferente a las construcciones mentales que ocurren en la cabeza de los sujetos y muy poca a los intereses materiales, prácticos, sociales y propiedades objetivas de la situación (F.Hernández, 1994-95).

- ⇒ También se le critica que lo que se construye es ahistórico, libre de valores y las representaciones son universales, por lo que se aparta de la realidad social e histórica y no favorece cambios en dicho mundo social.
- ⇒ Reduce el desarrollo intelectual a un ejercicio puramente mental.
- ⇒ Esta posición crítica al constructivismo propone como alternativa la relación entre la construcción por parte de la subjetividad individual y la construcción social de la comprensión, pues los alumnos son el resultado de entornos socioculturales concretos y de épocas históricas que encarnan un tipo de valores que no solo llevan consigo conocimientos sino construcciones de la realidad y de sí mismos, sobre la base de su experiencia sociocultural anterior. Estos constructivistas llamados dialógicos argumentan que aprender es también un proceso social, comunicativo y discursivo (por el valor del diálogo).

CONCLUSIONES:

El análisis crítico de estas concepciones teóricas y metodológicas sobre el aprendizaje permiten proponer algunas generalizaciones sin ánimo de ser conclusivo ni absoluto:

Es evidente la falta de unidad teórica y metodológica entre las concepciones valoradas anteriormente, cada una destaca un aspecto importante del aprendizaje y alrededor de él erigen su andamiaje teórico con sus respectivas derivaciones pedagógicas.

En cada una se encuentran reflexiones valiosas, interesantes y de contribución directa al desarrollo de la educación en esta época.

La propia complejidad y multicausalidad del proceso de aprendizaje no permite que una sola posición pueda agotar el análisis. El mayor error de algunos de sus representantes fue creer que hallaban los mecanismos de aprendizaje únicos y más valiosos para el hombre. No existe un mecanismo universal que explique cualquier forma de aprendizaje.

Se revela una tendencia contemporánea hacia la búsqueda de enfoques con afanes integradores, que intentan incorporar lo más valioso aportado por las concepciones precedentes y que constituyen resultados científicos indiscutibles de la ciencia psicopedagógica.

Se destacan como aportes del análisis realizado sobre las diferentes concepciones sobre el aprendizaje: la personalización del proceso, el carácter activo del sujeto que aprende, la vinculación de lo cognitivo con lo afectivo, la validez de la interacción y el contexto donde se produce el aprendizaje, el trabajo individual y colectivo, a través de la comunicación maestro-alumno y alumno-alumno, la estimulación constante de la inteligencia y la creatividad y la obligatoriedad de producir cambios internos (subjetivos) y externos (conductuales) en el educando, así como no solo aprender conocimientos sino las vías para operar con ellos (estrategias cognitivas) para

potenciar el autoaprendizaje. El desarrollo de la autocognición influye significativamente en el curso del aprendizaje.

Como elementos que no quedan suficientemente destacados están: el papel esencial del maestro no solo como facilitador o mediador en el aprendizaje, sino como dirigente y como estimulador del dicho proceso, que el tipo de contenido a impartir, de acuerdo con la ciencia que se enseña, condiciona la peculiaridad del proceso de aprendizaje, el contenido que se aprende condiciona el cómo se aprende, y que los mecanismos de aprendizaje y de educación no son esencias paralelas sino un único proceso de instrucción y de desarrollo de la personalidad al unísono.

Los contenidos del aprendizaje no se condicionan desde fuera, sino que se construyen desde dentro, de acuerdo con la motivación del sujeto, su intencionalidad y sus estructuras conceptuales previas.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA SOBRE APRENDIZAJE:

1. Aguilar, J. (1994) Algunas contribuciones de la teoría cognitiva a la educación, p.69-81. Revista Tecnología y comunicación Educativas, No.24, Julio-Septiembre, México, D.F.
2. Albuérne, F. (1994) Estilos de aprendizaje y desarrollo: una perspectiva evolutiva, p.19-24. Revista Infancia y Aprendizaje, No.67-68, Madrid.
3. Asenjo, A. (1992) Simulación en el aula, p. 17-18. Revista Aula de Innovación Educativa, No.7, Barcelona.
4. Atayde, A. (1994) Carácter sistémico y situacional del proceso de enseñanza-aprendizaje, p.19-24. Revista DIDAC, No.24, Otoño, México, D.F.
5. Aznar, P. (1987) La construcción de esquemas, p. 165-173. Revista Interuniversitaria. Teoría de la Educación, No.2, Enero-Diciembre, Universidad de Málaga, España.
6. Barca, A.; Cabonade, R. y otros (1994) Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar. Servicio de Publicaciones. Universidad de La Coruña, España.
7. Bárcena, F. (1987) El sentido de la capacidad de escuchar en la educación: acerca de la docilidad y la tarea educativa, p.183-206. Revista Española de Pedagogía, No.176, Abril-Junio, Madrid.
8. Barrón, A. (1993) Aprendizaje por descubrimiento, p.3-11. Revista de Enseñanza de las Ciencias, No.1, Vol.11, España.
9. Bernad, J. (1988) Las estrategias de aprendizaje. Nueva agenda para el éxito escolar, p.135-148. Revista Enseñanza, No. 6. Universidad de Salamanca.
10. Bernal, A. (1992) Unicidad del proceso educativo, p.30-34. Revista La Escuela en Acción, Vol.7, España.
11. Bertoglia, L. (1990) Psicología del aprendizaje. Universidad de Antofagasta, Chile.
12. Bonet, E. y Ayuso, E. (1995) Problemática didáctica de la genética en la enseñanza secundaria. Evento Internacional Pedagogía'95. Palacio de las Convenciones, La Habana.

13. Blanco,R. (1994) La orientación de las acciones del estudiante en el proceso de asimilación, p.116-120. Revista Cubana de Educación Superior, Vol.14, No.2, La Habana.
14. Cajide,J. (1992) Diseño y técnicas de evaluación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, p.101-112. Revista Española de Pedagogía, No.191, Enero-Abril, Madrid.
15. Campos,A. (1984) Orientación no directiva. Editorial Herder, Barcelona.
16. Carretero,M. (1986) La concepción del desarrollo, p.12-15. Cuadernos de Pedagogía, No.141, Octubre, Madrid.
17. Case,R. y Bereiter,C. (1981/82) Del conductismo, al conductismo cognoscitivo, al desarrollo cognoscitivo: Etapas de la evaluación del diseño instruccional, p. 322-339. Revista de Tecnología Educativa, Vol.7, No.4, Chile.
18. Castañeda,M. y Figueroa,M. (1993) Técnicas psicoeducativas y contextos de enseñar: una aproximación cognoscitivista (primera parte), p. 42-49. Revista Tecnología y Comunicación Educativas, No.21, Marzo, México, D.F.
19. Castañeda,M. y Figueroa,M. (1994) Técnicas psicoeducativas y contextos de enseñar: una aproximación cognoscitivista (segunda parte), p. 27-34. Revista Tecnología y Comunicación Educativas, No.22, Enero-Marzo, México, D.F.
20. Castañeda,M. y Figueroa,M. (1994a) Técnicas psicoeducativas y contextos de enseñar: una aproximación cognoscitivista (tercera parte), p.59-65. Revista Tecnología y Comunicación Educativas, No.23, Abril-Junio, México, D.F.
21. Casado,J. (1992) La enseñanza ¿actividad creativa?, p.29-36. Revista Adaxe,No. 8,España.
22. Cascón,P. (1992) El juego cooperativo en la educación, p.11-16. Revista Aula de Innovación Educativa, Barcelona.
23. Colectivo de Autores (1977) Los grandes de la psicología. Ediciones Mensajero, Bilbao, España.
24. Colectivo de Autores (1982) Conceptos fundamentales de psicología. Editorial Herder, Barcelona, España.
25. Colectivo de Autores (1989) Psicología del aprendizaje. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
26. Colectivo de Autores (1984) La enseñanza y el desarrollo. Editorial Progreso,Moscú.
27. Coll,C. (1994) El análisis de las prácticas educativas: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinaria, p.3-29. Revista Tecnología y Comunicación Educativas, No.24, Julio-Septiembre, México, D.F.
28. Chivás,F. (1994) La motivación para crear en los marcos de la educación: algunas reflexiones, p. 28-48. Revista Cubana de Educación Superior, Vol.14, No.2, La Habana.
29. Chivás,F. (1994) Hacia una cultura de los sentimientos en la educación superior, p. 49-70. Revista Cubana de Educación Superior, Vol.14, No.2, La Habana.
30. Contreras,I. (1995) ¿Qué aportes ofrece la investigación más reciente sobre aprendizaje para fundamentar nuevas estrategias didácticas?, p. 7-16. Revista Educación, No.1, Costa Rica.
31. Darós,W. (1991) Aprendizaje y educación en el contexto del humanismo, p.261-286. Revista Española de Pedagogía, No. 189, Mayo-Agosto, Madrid.

32. Daudinot, I. (1995) Ciencia, construcción del pensamiento y educación. Ponencia. I.S.P. "José de la Luz y Caballero", Holguín.
33. Davidov, V. y Radzиковsky, A. (1984) La obra científica de L.S. Vigotsky y la psicología moderna, p.41-51. Revista La Educación Superior Contemporánea, No.3 (47), La Habana.
34. De la Torre, S. (1984) La comunicación no verbal altera los mensajes recibidos en el aula, p.53-66. Revista Enseñanza, No.6. Universidad de Salamanca.
35. Del Río, P. y Alvarez, A. (1994) Ulises vuelve a casa: Retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo, p. 21-45. Revista Infancia y Aprendizaje, No.66, Madrid.
36. Doval, L. y otros (1993) Estilos docentes y discentes: Consideraciones pedagógicas a la luz de la neurociencia, p. 311-323. Revista Española de Pedagogía, No. 195, Mayo-Agosto, Madrid.
37. Durán, B. (1995) El proceso docente-educativo como un proceso comunicativo. En Comunicación Educativa. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
38. Ferry, G. (1972) El trabajo en grupo. Editorial Fontanella, Barcelona.
39. Flavell, J. (1984) El desarrollo cognitivo. Visor Libros, Madrid.
40. Furth, H. y Wachs, H. (1978) La teoría de Piaget en la práctica. Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
41. Galindo, A. (1991) Transmisión verbal y comunicación: bases para una evaluación positiva de los errores del aprendizaje, p.123-132. Revista Educar, España.
42. Galperin, P. (1986) Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
43. García, M. (1989) Metodología para el logro de un aprendizaje significativo, p.33-46. Revista Tecnología y Comunicación Educativas, No.13, Julio, México, D.F.
44. García, M. y Martínez, M. (1991) Ciencia cognitiva, habilidades del pensar y pedagogía de las ciencias, p. 147-162. Revista Española de Pedagogía, No. 188, Enero-Abril, Madrid.
45. Garfella, P. (1987) Efectos de un programa de intervención pedagógica sobre las funciones perceptivo-manipulativas en preescolar, p.191-213. Revista Interuniversitaria. Teoría de la Educación, No.2, Enero-Diciembre. Universidad de Málaga, España.
46. Gascón, M. (1990) Instinto y aprendizaje. Nuevas respuestas a viejas interrogantes, p.97-114. Revista Cuyo Educación, Mendoza, Argentina.
47. González, F. (1989) La personalidad. Su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
48. González, F. (1995a) La comunicación educativa. Curso pre-evento. Evento Internacional Pedagogía '95. Palacio de las Convenciones, La Habana.
49. González, F. (1995b) Comunicación, personalidad y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
50. González, F. y Valdés, H. (1994) Psicología humanista. Actualidad y desarrollo. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
51. Guitart, R. (1992) El juego en la escuela, p.5-10. Revista Aula de Innovación Educativa, No.7, Barcelona.

52. Gutiérrez,I. y Rodríguez,M. (1992) La enseñanza del pensar, p.41-44. Revista Crítica, No. 800, Diciembre, Madrid.
53. Hamilton,D. (1990) Learning about Education. An unfinished curriculum. Philadelphia: Open University. Milton Keynes, USA.
54. Hernández,F. (1994-95) Del constructivismo cognitivo al constructivismo crítico: una lectura dialógica, p. 107-121. Revista Estudios, No. 39-40, ITAM, México, D.F.
55. Jover,A. (1987) El sentimiento de la intencionalidad en la relación educativa,p. 207-225. Revista Española de Pedagogía, No. 176, Abril-Junio, Madrid.
56. Kato,K. (1993) The role of self-cognition in the processing of personal information, p.107-118. Japanese Psychological Research, Vol.35, No.3.
57. Klafki,W. (1986) Los fundamentos de una didáctica crítico-constructivista, p. 37-79. Revista Educación, No.280, Mayo-Agosto, Madrid.
58. Klix,F. (1987) La psicología de la cognición: consecuencias metodológicas, metódicas y prácticas para la psicología y las ciencias colindantes. En Psicología en el Socialismo. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
59. López,J. (1982) Psicología de la inteligencia y educación, p. 28-34. Revista Vida Escolar, No. 220-221, Sept.-Dic., Madrid.
60. López,E. y Perea,R. (1992) Metodología participativa, p.8-13. Revista Escuela en Acción, Vol.7, Barcelona.
61. Luria,A. (1979) Mirando hacia atrás. Ediciones Norma,S.A., Madrid.
62. Martí,E. (1995) Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto, p. 9-32. Revista Infancia y Aprendizaje, No. 72, Madrid.
63. Martí,E. (1995) Metacognición, desarrollo y aprendizaje. Dossier documental, p. 115-126. Revista Infancia y Aprendizaje, No.72, Madrid.
64. Martín,X. (1992) El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social, p. 63-67. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación, Madrid.
65. Medina,A. (1994) Aportaciones del enfoque vygotskyano a la tecnología educativa, p. 83-96. Revista Tecnología y Comunicación Educativas, No.24, Julio-Septiembre, México, D.F.
66. Monereo,C. (1995) Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica metacognitiva?, p. 74-80. Revista Aula de Innovación Educativa, No. 34, Enero, Barcelona.
67. Moratino,J. (1984) Análisis de la comunicación didáctica, p.39-52. Revista Enseñanza, No.6, Universidad de Salamanca.
68. Morena,L. y otros (1990) La psicología cognitiva contemporánea y el desarrollo de las capacidades intelectuales. Evento Internacional Pedagogía`90. Palacio de las Convenciones, La Habana.
69. Moris,S. (1990) Rendimiento escolar, estilos cognitivos y pensamiento formal, p.461-479. Revista Española de Pedagogía, No.187, Sept-Dic., Madrid.
70. Muntaner,J. (1988) Consecuencias didácticas de la Teoría de J.Piaget, p.249-258. Revista Enseñanza, No.6, Universidad de Salamanca.
71. Muscia,A. (1990) Sócrates y el problema del método, p.243-262. Revista Cuyo Educación, Mendoza, Argentina.
72. Ojalvo,V. (1994) La comunicación en el aula, p. 29-34. Revista Cubana de Educación Superior, Vol. 14, No.1, La Habana.
73. Ortiz,E. (1995) El estilo comunicativo del maestro. Evento Internacional Pedagogía`95. Palacio de las Convenciones, La Habana.

74. Ortiz,E. (1994) Comunicación pedagógica y creatividad. Material docente. I.S.P. "José de la Luz y Caballero", Holguín.
75. Ortiz,E. (1994) El enfoque comunicativo del proceso pedagógico. Material docente. I.S.P. "José de la Luz y Caballero", Holguín.
76. O`Shea,T. y Self,J. (1989) Enseñanza y aprendizaje con ordenadores. Inteligencia artificial en educación. Editorial Científico-Técnica, La Habana.
77. Otero,J. (1985) El aprendizaje de los conceptos científicos en los niveles medio y superior de la enseñanza, p.39-66. Revista Educación, No. 278, Sept-Dic., Madrid.
78. Pavitt,Ch. (1993) What (little) we know about group discussion procedures, p.217-235. Small Group Research, No.2, Vol.24, May, USA.
79. Piaget,J. (1975) A donde va la educación. Editorial Teide,S.A., Barcelona.
80. Pulpillo,A. (1982) La enseñanza centrada en el alumno, p. 35-37. Revista Vida Escolar, No. 220-221, Sept-Dic., Madrid.
81. Puzirei,A. y Guippenréiter,Y. (1989) El proceso de formación de la psicología marxista: L.S.Vigotsky, A.Leontiev
82. A.Luria. Editorial Progreso,Moscú.
83. Ramírez,J. (1986) La perspectiva socio-histórica, p.16-19. Cuadernos de Pedagogía, No. 141, Octubre, Madrid.
84. Rapeti,M. (1990) El esquema de proporción y el aprendizaje escolar, p. 527-539. Revista Española de Pedagogía, No.187, Sept-Dic., Madrid.
85. Río,P. (1986) Una sinfonía inacabada, p.8-10. Cuadernos de Pedagogía, No.141, Octubre, Madrid.
86. Rodríguez,M. (1993) La representación y el aprendizaje de conceptos, p. 59-71. Revista Tarbiya, No.3, España.
87. Rojas,M.; García,N. y Brenes,M. (1992) Funciones del lenguaje en el aula, p.45-56. Revista Educación, No.1, Vol.16, Costa Rica.
88. Rojas,M. y Campos,N. (1994) Caracterización de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del análisis de la interacción verbal en el aula costarricense, p.141-157. Revista Káñina, No.2, Julio-Diciembre, Costa Rica.
89. Ruiz,J. (1994) Los métodos de enseñanza en la educación superior cubana, p.121-129. Revista Cubana de Educación Superior, Vol. 14, No.2, La Habana.
90. Rugarcía,A. (1995) El desarrollo de la criticidad en la docencia, p.20-25. Revista DIDAC, No. 26, Otoño, México,D.F.
91. Sanmartí,N. (1995) ¿Se debe enseñar lengua en la clase de ciencias?, p.5-11. Revista Aula de Innovación Educativa, No.43, Octubre, Barcelona.
92. Santos,M. (1990) Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación, p. 53-78. Revista Española de Pedagogía, No.185, Enero-Abril, Madrid.
93. Schnewly,B. (1992) La concepción vygotskiana del lenguaje escrito, p.49-59. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación, No.16, Madrid.
94. Segarte,A. (1987) Un enfoque psicológico del trabajo independiente, p.61-76. Revista Cubana de Psicología, Vol. IV, No.1, La Habana.
95. Shuare,M. (1990) La psicología soviética tal como yo la veo. Editorial Progreso, Moscú.
96. Talízina,N. (1988) Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso, Moscú.
97. Talízina,N. (1987) La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. Departamento de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana.

98. Travers,R. (1976) Fundamentos del aprendizaje. Santi-llana,S.A., Madrid.
99. Trillo, F. (1989) Metacognición y enseñanza, p.105-118. Revista Enseñanza, No.7. Universidad de Salamanca.
100. Tudge,J. and Winterhoff (1993) Vygotsky, Piaget and Bandura: perspectives on the relations between the social world and cognition development, p.61-81. Human Development, 35, N.C.
101. Tudge,J. (1992) Processes and consequences of peer collaboration: a vygotskian analysis, p.1364-1379. Child Development, 63, N.C.
102. Tudge,J. (1990) Vygotsky, the zone of proximal development and peer collaboration: implications for classroom practice, p.155-172. In Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology, New York, Cambridge.
103. Tudge,J. and Rogoff,B. (1989) Peer influences on cognitive development: Paigetian and Vygotskian Perspectives, p. 17-40. In Interaction in Human Development. Hillsdale,N.J.: Erlbaum.
104. Turner,L. y Chávez,J. (1989) Se aprende a aprender. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
105. Uribe,M. (1992) Jean Piaget y su implicación en la educación, p. 30-43. Revista Perfiles Educativos, No.57-58, Julio-Diciembre, México.
106. Varela,J. (1991) El triunfo de las pedagogías psicológicas, p. 56-60. Cuadernos de Pedagogía, No.198, Diciembre, España.
107. Valdivia,C. (1992) Hacia donde se orienta la pedagogía, p. 207-233. Revista Letras de Deusto, No.54, Mayo-Junio, Madrid.
108. Vázquez,G. (1991) La pedagogía como ciencia cognitiva, p.123-146. Revista Española de Pedagogía, No. 188, Enero-Abril, Madrid.
109. Vigotsky,L. (1980) Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
110. Vigotsky,L. (1985) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico-Técnica, La Habana.
111. Villar,L. (1990) El profesor como profesional: formación y desarrollo personal. Universidad de Granada, España.
112. Villalón,M. (1992) Desarrollo psicológico y educación: relaciones y conflictos, p.32-36. Revista Universitaria, No.35, Universidad Católica de Chile.
113. Vila,I. y De Gispert,I. (1986) Pensamiento y Lenguaje, p. 20-22. Cuadernos de Pedagogía, No.141, Octubre, Madrid.
114. Zabalza,M. (1984) El análisis de la enseñanza desde el modelo comunicacional, p.9-38. Revista Enseñanza, No.6. Universidad de Salamanca.
115. Zinchenko,P. (1986) La memoria involuntaria y voluntaria y las cuestiones de la psicología del aprendizaje. En Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.