

PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS EN TORNO AL APRENDIZAJE

AUTORA: DRA. BEATRIZ CASTELLANOS SIMONS
ABRIL/1999

Perspectivas diversas frente a un fenómeno complejo

Aprender es la condición más importante para la vida humana y representa también uno de los más complejos fenómenos de nuestra existencia.

Este proceso dialéctico de cambio, a través del cual cada persona se apropia de la cultura socialmente construida, tiene, como plantea Doris Castellanos (1999), una *naturaleza multiforme*, que se expresa en la diversidad de sus contenidos, procesos y condiciones.

"Pensemos un momento - dice al respecto el psicólogo humanista Gordon Allport (1968) - en las muchas clases de aprendizaje que tienen lugar en el curso de la vida. Aprendemos a andar, a hablar, a bailar; a recordar hechos, a interpretar números y recitar poemas. Aprendemos lo que conviene comer, lo que se debe tomar, lo que es preciso evitar, qué objetos son deseables sexualmente. Se adoptan religiones, creencias, ideologías. Se forman preferencias, prejuicios, modos de comportamiento. Aprendemos conceptos, significados y hábitos nuevos; también aprendemos lenguas extranjeras. Aprendemos a conocer signos, claves y símbolos. Adquirimos gradualmente nuestros rasgos y orientaciones de la personalidad y desarrollamos una conciencia personal guiadora y una filosofía más o menos completa. Incluso aprendemos a aprender."

El propio carácter plural y multifacético del aprendizaje explica la diversidad de teorías, concepciones y enfoques que se proponen para su comprensión. En este sentido, Miguel Fernández (1994) destaca la *polivalencia psíquica* del fenómeno estudiado, por cuanto, a su complejidad intrínseca se agrega la complejidad de la subjetividad del científico.

Ciertamente, la riqueza de perspectivas a veces antagónicas y otras complementarias en el abordaje del aprendizaje, así como la ausencia de una teoría unificadora, guardan estrecha relación con el infinito abanico de las posiciones que se sustentan acerca del ser humano, de la realidad, del proceso de construcción del conocimiento del mundo. Están aquí en juego, implícita o explícitamente, los factores de la subjetividad individual y social, manifestados en las opciones filosóficas, gnoseológicas, ideológicas y metodológicas que defiende cada científico.

Pero al mismo tiempo, no puede obviarse el hecho incuestionable de que existen, como hemos señalado, múltiples tipos de aprendizaje, y que las distintas teorías tienden por lo general a abordar facetas muy específicas o parciales de éstos. En no pocos casos, las aproximaciones resultan unilaterales cuando pretenden generalizar los correspondientes modelos a todas las posibles situaciones de aprendizaje.

Por ejemplo, uno de los principios nucleares de las aproximaciones conductistas lo constituye la *equipotencialidad de estímulos, de especies y de individuos* (Pozo, 1993); se entiende el aprendizaje como un proceso general de establecimiento de asociaciones, cuyas leyes son válidas universalmente, con independencia del tipo de contenido que se aprende (hábitos, conceptos, hechos, valores, sentimientos, etc.), de las particularidades individuales de los organismos y de los mecanismos susceptibles de establecer diferencias cualitativas entre el aprendizaje animal y humano.

El problema radica aquí en que se dogmatiza monolíticamente desde una teoría (Fernández, 1994) y se cae en un reduccionismo (Pozo, 1993), que puede ser mecanicista/asociacionista - según se constata en el ejemplo antes expuesto - pero también está presente en otras escuelas. Así, el propio Juan Ignacio Pozo (1997) ha criticado desde el constructivismo a algunos autores que militan en el mismo movimiento, por su hiperbolización a ultranza de esta posición epistemológica, legitimando el mecanismo de la reestructuración como el único susceptible de explicar todos los tipos y formas de aprendizaje - tal y como lo hacen los conductistas con relación a su modelo:

"Si todo acto de aprendizaje es una construcción, ¿están implicados siempre los mismos *procesos constructivos*? O, dicho de forma más cruda, la paloma de Skinner generando una conducta supersticiosa, los bebés que sonrían a un boceto de rostro humano, los niños que elaboran sus primeras mentiras, los esforzados adolescentes intentando descifrar por qué caen las cosas y qué opinaba Newton al respecto y cualquiera de nosotros aprendiendo un número de

teléfono, ¿estamos usando los mismos procesos psicológicos para construir esos conocimientos?. ¿Cabe decir que todos ellos son procesos constructivos o que lo son en la misma medida?."

De acuerdo al criterio de David Ausubel, figura cimera del cognitivismo contemporáneo y pionero en el estudio del aprendizaje significativo, las dificultades prevalecientes en la comprensión de la naturaleza del aprendizaje se deben en gran medida a que los psicólogos tratan de incluir los variados tipos y modalidades cualitativamente singulares en un único modelo conceptual, suponiendo que el mecanismo del aprendizaje debe ser idéntico en todos los casos, con independencia de *qué se aprende*. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1991)

Con relación a estas cuestiones que son objeto de debate en la ciencia psicológica contemporánea, hay que considerar que a pesar de muchas semejanzas fundamentales de los procesos involucrados en distintas situaciones de aprendizaje, las investigaciones han permitido diferenciar formas específicas que se identifican con ciertas condiciones de estímulo generadas en el laboratorio, como plantea Angel Pérez Gómez:

"La mayoría de las teorías psicológicas del aprendizaje son modelos explicativos que han sido obtenidos en situaciones experimentales, y hacen referencia a aprendizajes de laboratorio, que sólo relativamente pueden explicar el funcionamiento real de los procesos naturales del aprendizaje incidental y del aprendizaje en el aula." (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992)

La tendencia no ha sido a distinguir estos tipos de aprendizaje en términos del tipo de capacidad que implican, y se obvia que la existencia de ejecuciones diferentes como resultado del aprendizaje conduce a inferir que por medio del aprendizaje se establecen diferentes tipos de capacidades. Todo ello sugiere que existen muchas clases de aprendizaje o cambio; todo cambio no es idéntico a otro: en cada caso están comprendidos procesos y funciones distintas, por lo que se alcanzan resultados también diversos. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1991)

Por tanto, resulta coherente la idea de que todas las teorías tienen su grano racional, han sido confirmadas en mayor o menor medida en algún ámbito específico - aunque puedan haber sido refutadas en otros -. Al mismo tiempo, es difícil, como opina Jerome Bruner, que una teoría sea totalmente errónea y no contenga propuesta de acción razonable. (En: Ausubel, Novak y Hanesian, 1991)

Sin embargo, de cara a la diversidad de perspectivas, surge el imperativo de tomar posición (entendida como *elección* ajena a todo dogmatismo reduccionista) y de encontrar criterios para la sistematización y categorización de las distintas propuestas teóricas en consonancia con los marcos de partida adoptados.

Criterios para la clasificación de las concepciones sobre el aprendizaje

Existen, como ha explicado Miguel Fernández (1994), diferentes niveles en el análisis de las concepciones del aprendizaje:

- un primer nivel (*máxima divergencia*) permite diferenciar las teorías a partir de sus perfiles específicos, lo que conduce a construir un amplio inventario analítico apegado a lo concreto
- en un nivel secundario (*economía de la conceptualización*) se sistematizan las teorías en determinados grupos clasificatorios con rasgos comunes
- finalmente, en el nivel de *máxima convergencia* se reduce hasta el punto límite la dispersión; los grupos clasificatorios tienen el mayor grado posible de abstracción, de modo que se trasciende lo concreto para poner de relieve las esencias últimas ocultas tras las apariencias

En atención a estos elementos, podemos analizar algunas clasificaciones realizadas por diferentes especialistas, constatando que en muchos casos no se trasciende el momento de máxima divergencia, de modo que se proponen registros descriptivos y analíticos (enumeración de las teorías), lo que conduce a visiones elementistas y fragmentadoras.

Otros autores parten de una máxima convergencia, por ejemplo Gordon Allport (1968), quien emplea como criterio clasificatorio la concepción sobre la naturaleza humana (base filosófica), estableciendo dos categorías:

1. **Posiciones deterministas/mecanicistas** (la persona como un organismo vacío, desprovista del empuje hacia adelante y actuando por un mecanismo estímulo-respuesta)
2. **Posiciones teleológicas** (la persona avanzando hacia la realización de sus planes, objetivos y esperanzas, en busca de la actualización de sí misma)

En el caso de Angel Pérez Gómez (1992) el criterio sistematizador es la concepción intrínseca acerca del fenómeno, y caracteriza dos grandes grupos que se distinguen por la consideración o el desconocimiento de las llamadas *variables intermedias o mediacionales* que actúan entre las influencias recibidas por el aprendiz y su aprendizaje como cambio:

1. **Teorías asociacionistas o conexionistas:** conciben el aprendizaje como la formación de asociaciones entre estímulos y respuestas, existiendo una vinculación lineal, unívoca, entre estos elementos, de modo que el proceso tiene un carácter mecánico, provocado por contingencias externas. En este grupo se distinguen las siguientes:
 - a) Condicionamiento clásico (Pavlov, Watson, Guthrie)
 - b) Condicionamiento instrumental u operante (Hull, Thorndike, Skinner)
2. **Teorías mediacionales:** parten del supuesto de que en el aprendizaje intervienen decisivamente las características de la estructura psíquica interna que median la acción de las contingencias externas y determinan respuestas diversas a tenor de las diferencias individuales. Son consideradas dentro de esta categoría:
 - a) Aprendizaje social (Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal)
 - b) Teorías cognitivas:
 - Psicología de la Gestalt y Psicología fenomenológica (Koffka, Köhler, Wertheimer, Maslow, Rogers)
 - Psicología genético-cognitiva (Piaget, Bruner, Ausubel)
 - Psicología genético-dialéctica (Escuela histórico-cultural: Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon)
 - c) Enfoque del procesamiento de la información (Gagné, Newell, Simon, Mayer, Pascual Leone)

Respecto a esta clasificación, consideramos que ciertas teorías categorizadas como mediacionales, se limitan a añadir nuevas variables explicativas al proceso (especialmente variables internas), pero dejan incólume el mecanismo predominantemente asociativo, como sucede en la teoría del aprendizaje social y de la autoeficacia de Albert Bandura, en las posiciones de Rosenthal y Zimmerman, y en la teoría de la instrucción de Gagné (enfoque de procesamiento de la información).

Por ejemplo, no pocos especialistas consideran que el procesamiento de la información constituye una variante de *conductismo computacional*, por cuanto introduce cambios cuantitativos en la comprensión del aprendizaje, pero no constituye un verdadero salto paradigmático, puesto que solamente "ha aumentado la dosis asociativa bajo la potente máscara de la computación." (Pozo, 1993)

Podemos concluir entonces que, si determinadas teorías clasificadas como mediacionales se mantienen de hecho en el campo de una comprensión asociacionista del aprendizaje, resulta necesario buscar criterios sistematizadores diferentes que permitan trascender tal contradicción conceptual.

Desde esta óptica asumimos - por su valor conceptual y operativo - , el marco de referencia propuesto por Juan Ignacio Pozo, quien parte en última instancia de los mecanismos básicos subyacentes a las diversas modalidades y tipos de aprendizaje: la *asociación* y la *reestructuración*. Cada una de estas formas de entender el aprendizaje se sustenta en determinada concepción epistemológica que matiza singularmente el enfoque del fenómeno, el papel otorgado al aprendiz como sujeto cognoscente, la comprensión del origen y la naturaleza del cambio, así como de sus procesos.

Pozo plantea que existen dos grandes *perspectivas o culturas* en el estudio psicológico del aprendizaje: el *mecanicismo/asociacionismo* y el *organicismo/estructuralismo*, estableciendo sus características esenciales en el siguiente cuadro:

**Principales diferencias entre mecanicismo y organicismo
(Pozo, 1993)**

	Mecanicismo Asociacionismo	Organicismo Estructuralismo
Epistemología	<i>Realismo Empirismo</i>	<i>Constructivismo Racionalismo</i>
Enfoque	<i>Elementismo</i>	<i>Holismo</i>
Sujeto	<i>Reproductivo Estático</i>	<i>Productivo Dinámico</i>
Origen del cambio	<i>Externo</i>	<i>Interno</i>
Naturaleza del cambio	<i>Cuantitativa</i>	<i>Cualitativa</i>
Aprendizaje	<i>Asociación</i>	<i>Reestructuración</i>

Aprendizaje por asociación y aprendizaje por reestructuración

Las *concepciones mecanicistas/asociacionistas* entienden al aprendiz - animal o humano - como un mecanismo estático, carente de estructura interna; su organización se origina externamente y del mismo modo se produce el aprendizaje o modificación de conducta a partir de la asociación de los elementos mediante ciertas leyes (contigüidad, reforzamiento, ejercitación, etc.).

Consecuentemente, el sujeto es reproductivo, existiendo una *correspondencia o isomorfismo* entre su conducta y la realidad externa: todo aprendizaje se considera una réplica o copia fiel de la realidad, sin que se produzca una influencia recíproca de la estructura interna del individuo sobre el mundo externo.

De acuerdo con estos enfoques, el mecanismo que explica todos los tipos de aprendizaje es asociativo, a tenor del *principio de la equipotencialidad*: existe una única forma de aprender, válida para todos los ambientes, especies e individuos; el proceso es el mismo, tratándose de la formación de reacciones de aversión ante ciertos estímulos por parte de un animal en el laboratorio, como del aprendizaje de los conceptos comprendidos en la teoría einsteniana de la relatividad. Las diferencias entre ambos casos son meramente cuantitativas, dadas por la cantidad - y no por la cualidad y complejidad - de los elementos a asociar.

En contraposición con estos postulados, las posiciones *organicistas/estructuralistas* consideran al sujeto como un organismo vivo, cambiante, con una singular organización y estructura interna. En virtud de su naturaleza dinámica, activa, se produce el aprendizaje en el intercambio del individuo con la realidad. Así, lo que se aprende no representa una reproducción o copia exacta del mundo, sino una construcción realizada mediante el mecanismo reestructurativo, contrario a los principios asociacionistas de la correspondencia y la equipotencialidad.

La reestructuración no es el resultado directo de la acción de los estímulos externos, sino que depende, tanto de los esquemas internos del sujeto como de la estructura de la realidad. De este modo se explica que la naturaleza del cambio es cualitativa, porque implica una nueva organización de las estructuras mentales, que son totalidades organizadas y no sumatorias de elementos fragmentados.

Los elementos que hemos presentado como esenciales para lograr una máxima convergencia en la clasificación de las dos *macroperspectivas* en torno al aprendizaje, representan los núcleos conceptuales compartidos por diversas teorías, cada una de las cuales puede ser ubicada a su vez en una corriente, escuela o enfoque, según el nivel de expansión/divergencia al que se pretende llegar en la correspondiente taxonomía.

Así, clasificamos dentro del aprendizaje por reestructuración a concepciones aparentemente tan disímiles como pueden ser la Gestalt, la histórico-cultural, el constructivismo y el humanismo - fenomenología -. Sin embargo, cuando abstraemos en estos casos los rasgos que definen el colorido externo de cada perfil, encontramos por ejemplo, que lo mismo para Piaget y Vigotsky, que para Ausubel, Rogers o Maslow, existe al menos un hilo unificador: el papel activo, dinámico y transformador del sujeto cognoscente y la relación mutuamente modificante que se establece en el proceso del aprendizaje, entre su estructura psíquica y el mundo circundante.

Invitación a nuevas reflexiones

Sin lugar a dudas, las ciencias contemporáneas, dado su vertiginoso desarrollo en el contexto de la revolución científico-técnica y el advenimiento de la sociedad de la información y el conocimiento, requieren como nunca antes en la historia, de la sistematización y organización racional de sus grandes cuerpos de conocimientos. De ahí la necesidad de clasificar - desde el organicismo y no del elementismo -, para comprender la pluralidad teórica a partir de marcos conceptuales globalizadores e integrativos.

El punto de vista que hemos presentado a partir de las ideas de Juan Ignacio Pozo puede ayudarnos a organizar nuestras lecturas y andamiar nuestras reflexiones con una determinada estructura - o plataforma - de referencia. Pero sobre todo, ha de ser de utilidad para alzar el vuelo del libro a la práctica y enfrentarnos al proceso maravillosamente vivo, siempre inacabado y constantemente sorprendente que es el aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas, y de nosotros mismos, eternos aprendices.

Bibliografía

1. Allport, G. (1968). La personalidad. Su configuración y desarrollo. Barcelona: Editorial Herder.
2. Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1991). Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. México: Editorial Trillas. Quinta reimpresión.
3. Castellanos, D. (1999). La comprensión de los procesos de aprendizaje: apuntes para un marco conceptual. La Habana: Centro de Estudios Educativos. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
4. Craig, G. J. y Woolfolk, A. E. (1995). Manual de psicología y desarrollo educativo. Tomo I. México: Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana, S. A.
5. Fernández Pérez, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, S. A.
6. Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
7. Hilgard, E. R. (1961). Teorías del aprendizaje. La Habana: Edición Revolucionaria, Instituto Cubano del Libro.
8. Pozo, J. I. (1993). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata, S. L. Segunda Edición.
9. Pozo, J. I. (1996). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial.
10. Pozo, J. I., Pérez, M. y Mateos, M. (1997). ¿Son constructivistas los alumnos? ¿Y sus profesores? ¿Y los investigadores?. Sevilla: III Seminario sobre Constructivismo y Educación, Noviembre 20, 21 y 22/97. P. 106-111.
11. Román Pérez, M. y Díez López, E. (1993). Curriculum y aprendizaje. Un Modelo de Diseño Curricular en el aula en el marco de la Reforma. Madrid: Itaka. Monográfico No. 1.

12. Yelon, S. L. y Weinstein, G. W. (1991). La psicología en el aula. México: Editorial Trillas.