

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LAS PRINCIPALES OBRAS DE DAVID

AUSUBEL: LECTURA DESDE LA PEDAGOGÍA

LEIDY JOHANNA CAÑAVERAL BERMUDEZ

ANGIE STEFANY NIETO DIONICIO

JHON HERMES VACA OCAMPO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BOGOTÁ. D.C 2020

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LAS PRINCIPALES OBRAS DE DAVID

AUSUBEL: LECTURA DESDE LA PEDAGOGÍA

LEIDY JOHANNA CAÑAVERAL BERMUDEZ

ANGIE STEFANY NIETO DIONICIO

JHON HERMES VACA OCAMPO

TRABAJO DE TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN

PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO

DAVID ANDRÉS RUBIO GAVIRIA DOCTOR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BOGOTÁ. D.C 2020

TABLA DE CONTENIDO

Agradecimientos	4
CAPÍTULO I. AUSUBEL Y SU TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	11
1.1 Aproximación histórica sobre el concepto de aprendizaje	12
1.2 El Aprendizaje en Ausubel	14
1.3 El Aprendizaje significativo en Ausubel	17
1.4 Procesos de aprendizaje por recepción y descubrimiento	24
1.5 Tipos de aprendizaje significativo	28
1.5.1 Aprendizaje representacional	28
1.5.2 Aprendizaje de conceptos	29
1.5.2.1 Formación de conceptos	30
1.5.2.2 Asimilación de conceptos	30
1.5.3 Aprendizaje proposicional	31
CAPÍTULO II. EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA: UNA MIRADA DESDE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA	33
2.1 Lectura de la enseñanza desde la pedagogía	34
2.2 La Enseñanza para la Psicología Cognitiva	41
2.3 Enseñanza en Ausubel.....	48
2.3.1 La enseñanza en el aprendizaje por descubrimiento	50
2.3.2 Enseñanza Individualizada.....	52
2.3.2.1 Enseñanza programada	53
2.3.2.2 Enseñanza Asistida por Computadoras	55
2.4 Diálogo con los presupuestos conceptuales de la enseñanza según Ausubel en relación con la pedagogía.....	56
CAPÍTULO III. ESCUELA Y CURRÍCULO	62
3.1 La escuela desde Ausubel	62
3.2 Discusión sobre el currículo desde la pedagogía.....	63
3.4 Currículo en Ausubel	67
3.5 Constructivismo en Ausubel	71
CONCLUSIONES	75
BIBLIOGRAFÍA	82

Agradecimientos

Indudablemente a mis padres, pues como lo expresase Juan Luis Vives “*Cuán grande riqueza es, aun entre los pobres, el ser hijo de buen padre*”.

A mí alma mater, compañeros y maestros, por propiciar los más enriquecedores escenarios de saber.

Hermes Vaca Ocampo

Agradezco enormemente a las personas que hicieron posible este logro, a las que me apoyaron de manera incondicional, especialmente a mis Padres, a ellos todo mi amor, gratitud y esfuerzo, a la Universidad Pedagógica Nacional por ser parte de este largo trayecto académico del que me llevo las mejores experiencias y saberes, al profe David por sus valiosas enseñanzas y por animarnos a continuar...

Leidy Johanna Cañaverl Bermúdez

Gracias a la vida por permitirme disfrutar de esta experiencia tan maravillosa, a mi familia por ser mi mayor motivación para salir adelante, por su amor incondicional y por impulsarme a dar lo mejor de mí siempre. A mis maestros por su acompañamiento en este proceso, en especial al maestro David Rubio por su guía; a la Universidad Pedagógica Nacional por acogerme y dar pie en mi formación como Licenciada en Psicología y Pedagogía.

Angie Stefany Nieto Dionicio

INTRODUCCIÓN

La revolución cognitiva llevada a cabo en la década del cincuenta, surgió como respuesta a las teorías conductistas. Estas tensiones se enmarcan en un contexto histórico que permite el surgimiento de la psicología cognitiva. Como lo expresa Riviére (citado en Pozo, 2006) “la psicología cognitiva se refiere a la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental, para los que reclama un nivel de discurso propio” (p. 43). Este nuevo programa de investigación adoptaría un papel importante en el estudio de los procesos mentales, pues su esquema de análisis se empieza a interesar por el aprendizaje, ya que explica los mecanismos de adquisición de conocimientos a través de los sistemas de procesamiento humano. Esto ha traído consigo el surgimiento de diversas teorías cognitivas del aprendizaje enfocadas en la idea de la mente como motor del aprendizaje, y su desarrollo en el niño, más específicamente en relación con la educación.

El presente trabajo de investigación pretendía en un inicio incluir las formulaciones teóricas sobre Albert Bandura. En esta medida, se planteó la pregunta de investigación ¿Qué es el aprendizaje significativo y aprendizaje social en Ausubel y Bandura? esta pregunta surgió tomando de referencia nuestro papel como Licenciados en Psicología y Pedagogía, en el cual es fundamental conocer y analizar estos dos campos de estudio para comenzar a establecer posibles relaciones. En ese sentido, iniciamos tomando como referentes dos psicólogos con teorías que aluden al aprendizaje y la educación. Sin embargo, en el transcurso de la revisión inicial de algunas de las obras de Bandura nos percatamos que sus planteamientos no se encontraban en la dirección que consideramos investigar en ese momento, pues ellos estaban enfocados en la teoría del aprendizaje social, cuyos estudios no son tan acogidos en el terreno educativo. Por tal motivo, enfocarnos exclusivamente en las principales obras de David Ausubel nos permitió situarnos en el contexto educativo, lo que para nuestro campo de saber como licenciados en Psicología y Pedagogía resultaba más pertinente.

David Ausubel es un Psicólogo educativo destacado en el campo de la educación, considerado como un referente en la práctica de la escuela, además de ser uno de los principales referentes del modelo constructivista. Por tal razón, es leído con gran acogida por maestros, pues responde a las necesidades dentro del contexto escolar, aún más cuando el tema central de la escuela se basa en el aprendizaje, idea fundamental de la teoría de este autor. Las contribuciones de la

teoría de Ausubel sirven como base esencial en las teorías cognitivas donde es posible dejar a un lado la visión conductista con la que se han formado los maestros. Ahora bien, su teoría del aprendizaje significativo se enfoca en los procesos de la estructura cognitiva previa en la que interacciona la nueva información con los conocimientos previos.

En consecuencia, el documento que a continuación se presenta al lector es el resultado de una investigación, que tuvo como punto de partida la pregunta sobre ¿Cuál es la noción de aprendizaje significativo desarrollada en las principales obras David Ausubel, y su relación con la escuela, la enseñanza, y el maestro? Se trata de una investigación que es de suma importancia porque da a conocer no solo los postulados teóricos realizados por el psicólogo, los cuales ofrecen valiosos aportes a la educación, sino porque ofrecen un amplio análisis de los conceptos representativos en su obra que permiten hacer una lectura desde el campo conceptual de la pedagogía, todo ello con el fin de establecer diálogos o relaciones frente a los mismos.

Sobre la metodología

El presente trabajo se fundamentó para su desarrollo en el análisis documental y del discurso planteado desde Foucault (1970) en *El orden del discurso* y de la tematización como herramienta metodológica originada desde el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, para descomponer las principales obras de David Ausubel en clave de sus conceptos. En este sentido, el análisis del discurso en tanto es un trabajo de carácter documental, está planteado desde una mirada sobre el discurso a partir de su dimensión de materialidad y singularidad, siendo este pronunciado o escrito (Foucault, 1970), no visto en el sentido lingüístico, sino el formulado por Michael Foucault en su obra *El orden del discurso* en el que más allá de ser un planteamiento teórico sobre el discurso, nos presenta una serie de elementos metodológicos para la lectura que desarrollamos.

Para Foucault, la producción del discurso se encuentra controlada, seleccionada y distribuida en espacios cerrados a través de reglas estrictas que hace posible su existencia, en función del orden de los enunciados formados. En ese sentido, según lo explica Foucault, el discurso ejerce su propio control y se regula mediante la clasificación de su contenido y su intencionalidad. Por ende, se determina según sus condiciones históricas, en las cuales existen fisuras o zonas

grises que permiten su fracturación para ser leídos entre líneas. Es decir, no hay lugar transparente o neutro, sino que desde allí se ponen en evidencia las relaciones de poder. Por esto “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1970. p.6). Así, a partir de Foucault en el análisis del discurso encontramos la legitimidad del saber para distinguir lo válido y constituir por medio de este los análisis de los conceptos que forman parte de las principales obras de David Ausubel para la consolidación del presente trabajo.

En tal sentido, para servirnos del análisis que nos permite Foucault (1970) fue necesario trabajar sobre sus principios de método, o precauciones, esbozados en *El orden del discurso* como: el principio de discontinuidad, el principio de especificidad y finalmente, en el principio de exterioridad.

El primero de ellos corresponde a el *principio de discontinuidad* que alude al discurso como una práctica no continúa en la medida en que no obedece a una cronología, pues posee unas fracturas, que permiten una segmentación para leer y analizar lo que plantea el texto, lo que significa desarticular su supuesta unidad y hacer visibles los enunciados.

El *principio de especificidad* nos indica la preocupación para no caer en las significaciones previas, es decir, la anticipación frente a los contenidos explícitos que podemos hacer en la lectura de un texto. Esto, porque es pertinente concebir al discurso como práctica que afecta directamente a las cosas, que puede descomponerse en pequeñas partes, para luego percibir su uniformidad o regularidad. Este procedimiento lo vemos en la lectura temática que se realiza de las principales obras de David Ausubel, lo que nos permitió descomponer cada concepto para su posterior análisis.

Por último, el *principio de exterioridad* hace alusión a la manera en que se debe abordar el discurso a partir de su comprensión, su procedencia y su regularidad. Esto implicó en nuestro trabajo un ejercicio de selección de los materiales para dar cumplimiento a los objetivos, indagar sobre sus condiciones externas que hicieron posible la difusión de los textos para reconocer su regularidad dentro del campo discursivo.

Es así como en la lectura de las obras más representativas de David Ausubel y en clave del análisis del discurso, nos servimos de la herramienta metodológica de la tematización puntualizada por Zuluaga como “una orientación para leer un texto y desarticular sus contenidos, [esta] lectura también debe ser creativa e ir señalando y caracterizando nuevas temáticas que podrán generalizarse para los otros autores a trabajarse” (Zuluaga, 1999. p. 181). De ahí que la lectura temática de las obras más importantes de Ausubel nos permitió clasificar y organizar los conceptos fundamentales, así como generar posibles relaciones conceptuales entre la pedagogía y la psicología. Esta lectura contó con varios momentos: en primer lugar, se logró organizar los documentos de trabajo, según su ubicación, para su almacenamiento en la base de datos; después, se realizó la lectura y decodificación de los conceptos; tercero, por medio de la fragmentación temática se organizaron los contenidos y, por último, lectura y análisis de las tematizaciones.

Para realizar la lectura temática utilizamos la herramienta metodológica propuesta por Zuluaga, a través de la tematización organizada en un cuadro de Excel (anexo 1), que nos permitió una clasificación y organización conceptual con base en los propósitos de nuestro trabajo. Por lo tanto, el cuadro de Excel se distribuyó por columnas de la siguiente manera: 1. Datos generales de la obra (nombre de autor, fecha de publicación y nombre de la obra); 2. Concepto (o palabra clave dentro de las obras analizadas); y 3. Observaciones (lo que nos permitió darle una objetividad temática propia para la lectura conceptual del trabajo, con ideas encontradas en las obras). Así pues, la tematización nos permitió plantearnos la necesidad de primar la lectura de un solo autor, ya que al identificar las principales obras de Ausubel fue posible establecer que su extensión era idónea para el progreso del tema investigativo. Lo que procedió en otra decisión metodológica: producir los resultados en clave de una lectura monográfica.

La monografía por su parte, es el estudio investigativo de un tema delimitado y específico, organizado de manera sistemática y objetiva; ya que permite la construcción de conocimiento con el propósito de obtener la comprensión de un tema delimitado de manera precisa. En palabras de Morales (2003) es “un proceso de construcción de conocimientos, un proceso de descubrimiento, de explicación de una realidad que se desconocía. Se procura, en ese sentido, llevar a cabo un trabajo sistemático, objetivo, producto de la lectura, análisis y síntesis de la información” (p.1). Por ello, los análisis elaborados en la investigación tuvieron entonces como punto de partida un proceso de análisis de discurso, que derivó en la construcción de una

monografía de autor, este ajuste metodológico surge a partir del acercamiento y análisis conceptual de las principales obras de David Ausubel, al respecto:

La monografía es el texto de información científica por medio del cual se dan a conocer los resultados de la investigación documental. En este sentido, para definir y caracterizarla, es preciso antes describir, analizar y reflexionar sobre el proceso de indagación que lleva a ésta (Morales, 2003, p. 1).

Así, esta práctica investigativa se elabora mediante la consolidación de conocimientos en concordancia con una realidad desconocida, lo que se implementa en el desarrollo de un trabajo organizado con un fin, producto de una lectura, análisis y síntesis de la información producida por otros autores, para generar de esta manera, una nueva información con el reconocimiento del potencial de un nuevo autor (Morales, 2003); así comprender las principales obras de Ausubel mediante una producción monográfica derivada del análisis del discurso nos permitió entender sus fundamentos teóricos para establecer posibles relaciones y/o tensiones con los planteamientos que se esbozan desde la pedagogía y la psicología.

Las obras más representativas de Ausubel concernientes a nuestros objetivos y de las que nos servimos para el desarrollo del presente trabajo monográfico fueron: *Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning* (1963b), *The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning* (1963), *Readings in school learning* (1969), *El Desarrollo Infantil. Tomo 1. Teorías los comienzos del desarrollo* (1983), *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (1976), y *Adquisición y retención del conocimiento* (2002). Dadas las dificultades para la ubicación de las obras, fue preciso realizar un esfuerzo de traducción de algunas de ellas, con ayuda de compañeros bilingües donde logramos tomar algunos planteamientos que nutrieron en gran medida este trabajo de grado.

Finalmente, para el desarrollo de una investigación documental como la que trabajamos, es necesario plantearse un tema de análisis delimitado y justificado resultado de una documentación previa que responda a los objetivos que se plantean para el cumplimiento de la investigación propuesta. Cabe aclarar, además, que el trabajo analítico que se desarrolló de las principales obras de David Ausubel cuenta con un carácter fundamentalmente descriptivo, antes que crítico, que orientó la escritura del presente documento académico.

Sobre los capítulos

En el primer capítulo el lector tendrá la posibilidad de encontrar un breve recorrido histórico sobre el concepto de aprendizaje desde la década del cincuenta, en el que se enfatiza la aparición de la psicología cognitiva. Posteriormente, se centrará en la caracterización noción de aprendizaje a partir del trabajo de Ausubel y su teoría del aprendizaje significativo, del cual se desprenden los modelos de aprendizaje por recepción y descubrimiento, además de los tipos de aprendizaje pertinentes en el aula de clase, que están directamente relacionados con su teoría del aprendizaje significativo.

En el segundo capítulo, abordamos el concepto de enseñanza desde los planteamientos de pedagogos clásicos¹ como Comenio y Kant, con el fin de ampliar nuestra perspectiva en clave de la idea de enseñanza en Ausubel, y a partir de su teoría del aprendizaje significativo. Finalmente, el capítulo terminará por caracterizar la idea de enseñanza en Ausubel, basados en las posibles relaciones con los presupuestos conceptuales de la pedagogía mencionados anteriormente.

En el tercer capítulo, el lector podrá encontrar las nociones de Ausubel frente al papel de la escuela en relación con el aprendizaje. Así mismo, abordamos también sus nociones frente al currículo y su relación con la escuela, esto basado en trabajos realizados por Noguera (2010) y Runge (2003). En la parte final de este capítulo, describimos y analizamos las relaciones y distinciones de Ausubel y el constructivismo, puesto que varias formulaciones de este modelo son relacionadas en la escuela bajo nociones de aprendizaje significativo.

Por último, en las conclusiones recogemos las ideas más relevantes presentadas en la investigación, enfatizadas en la enseñanza, el currículo y maestro, este último tomando un papel indispensable en la consolidación del aprendizaje significativo a través de la enseñanza y la llamada planeación curricular.

¹En el análisis realizado desde la pedagogía se trató de evitar que la investigación llegase a caer en anacronismos, de un lado, y de otro, pues, nunca se trató de “juzgar” a Ausubel desde la pedagogía.

CAPÍTULO I. AUSUBEL Y SU TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El presente capítulo se constituye en una caracterización de los presupuestos conceptuales con los que David Ausubel elabora una teoría psicológica del aprendizaje en el aula, cuyo interés reside en explicar y conocer en un primer momento las condiciones del aprendizaje que se produce en la escuela y cómo estos pueden llegar a ser significativos para el alumno. En este sentido, la teoría ausubeliana centra su eje principalmente en el aprendizaje significativo, siendo este un referente esencial en el desarrollo de las prácticas de docentes, diseñadores del currículum e investigadores en educación (Rodríguez, 2004).

Para identificar cómo se construyó esta teoría psicológica, es necesario hacer una indagación general acerca de la constitución y transformación del propio concepto de aprendizaje, que nos permita conocer sus principales características y trascendencia en la enseñanza y la educación. Esta teoría, en palabras de Ausubel (citado en Rodríguez 2004),

Es una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender. Pero desde esa perspectiva no trata temas relativos a la psicología misma ni desde un punto de vista general, ni desde la óptica del desarrollo, sino que pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que este se produzca; en los resultados y, consecuentemente, en su evaluación (p. 8).

En tal sentido, y para la pertinencia de la presente investigación, estudiaremos la manera en que el aprendizaje es tematizado como un concepto central en la psicología de la primera y segunda mitad del siglo XX. En el libro *Teorías cognitivas del aprendizaje* Pozo (2006) indica que “la revolución cognitiva constituyó una respuesta a las demandas tecnológicas de la revolución postindustrial. El nuevo movimiento cognitivo adoptó un enfoque acorde con esas demandas y el ser humano pasó a concebirse como un procesador de información” (p. 41). En efecto, para aquel entonces, empezaron a predominar los paradigmas psicológicos de carácter cognitivista sobre los experimentales, como muestra de reconfiguración del concepto de aprendizaje.

Posteriormente, pasaremos a introducir las posturas conceptuales de Ausubel, a partir del concepto de Aprendizaje significativo, el cual incluye a su vez los procesos por recepción y descubrimiento y, por último, los tipos de aprendizajes significativos (representacional, de conceptos, y proposicional). Estos tipos de aprendizaje se derivan de su trabajo sobre el aprendizaje significativo, que forman parte del análisis situado en sus principales obras, las cuales son: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (1976), *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva Cognitiva* (2002) y *Cognitive structure and the facilitation of Meaningful verbal learning* (1983). Todas tienen en común un esbozo conceptual que permite entender los asuntos claves de su teoría y especialmente el aprendizaje significativo. Para efectos de esta caracterización, también analizaremos comentaristas o fuentes secundarias, en tanto que sus trabajos nos brindan elementos metodológicos para la lectura y con ello tener precauciones al momento de hacer la interpretación temática de los conceptos presentes en la teoría ausubeliana.

1.1 Aproximación histórica sobre el concepto de aprendizaje

En 1930 estaba por iniciar la Segunda Guerra Mundial, sobre la premisa invasora de la Alemania Nazi. Estos eventos se llevaron a cabo de manera prácticamente simultánea con el proceso de tematización o constitución del concepto de aprendizaje, así como con la proliferación de variadas discusiones desde la psicología y distintas de sus corrientes (Rubio, 2017). Para aquel entonces, la psicología se abrió paso como una ciencia experimental que deja de enfatizar en la forma en que el ser humano percibe el mundo, para poner como centro de investigación no al sujeto, sino a la transformación de su comportamiento, en tanto lo relevante en este tipo de análisis es la observación sobre cambios en la conducta, que serían nombrados como aprendizaje (Ardila, 1979). Un ejemplo de ello es la revolución conductista, la cual consolidó un programa de investigación enfocado en experimentos con animales y posteriormente en la conducta humana. Tal como lo señala Ardila (1970),

El conductismo se consolida a partir de 1930 entrando en un período de ciencia normal, caracterizado por la aplicación de su paradigma objetivista, basado en los estudios de aprendizaje mediante condicionamiento, que considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana (p. 20).

En consideración con lo anterior, los conductistas aluden al concepto de aprendizaje como un cambio de conducta a través de un modelo operante (Estímulo - Respuesta), que considera innecesario el estudio de la mente y su complejidad. Esta formulación adoptada por los conductistas sobre el aprendizaje toma distancia de otras teorías que se interesan por conocer los procesos mentales superiores; a estos planteamientos nos referiremos más adelante. Ardila (1970) hace una distinción sobre el aprendizaje al margen de los conceptos de sabiduría y conocimiento, en tanto que la psicología experimental concibe al aprendizaje en la comprensión de la conducta humana, donde sus procesos son estudiados en situaciones naturales que evidencian variaciones en el comportamiento. Estos planteamientos más adelante serían reformulados por diversos enfoques del aprendizaje que investigan específicamente los procesos de la mente, debido a las crisis que enfrentaba el paradigma conductista que pasa a ser sustituido por el procesamiento de la información; así mismo, por el surgimiento de las nuevas tecnologías cibernéticas, la teoría de la comunicación, y la lingüística.

Más adelante, en la década del cincuenta con la revolución cognitiva² aparece un nuevo movimiento en la corriente psicológica, el cual surgió como respuesta a las teorías conductistas, y cuyo esquema de análisis centra su atención en el estudio de la mente humana y los mecanismos psicológicos implicados en su actividad. Como lo señala Rivière (citado en Pozo, 2006) “lo más general y común que podemos decir de la psicología cognitiva es que refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental, para los que reclama un discurso propio” (p. 42). Esto quiere decir que la psicología cognitiva deja de lado los procesos observables característicos en los conductistas y decide emprender el estudio de la mente humana y todo lo que en ella se inscribe. Estos planteamientos han sido objeto de análisis, desde diferentes posturas por autores como Piaget, y Vygotsky quienes, en sus estudios, comparten la idea de que la acción del sujeto está mediada por representaciones obtenidas en su medio social.

Los planteamientos mencionados anteriormente marcan el punto de partida de la nueva psicología del aprendizaje, impulsado a su vez por “las ciencias de lo artificial” Simon (1973). Estas abren paso al procesamiento de la información como un programa emergente en la

²Pozo (2006) señala que, para los historiadores de la psicología cognitiva, no se evidencia una fecha fundacional; sin embargo, ellos reconocen un referente simbólico que sitúa el nacimiento de la nueva psicología. Este se refiere al evento llevado a cabo en 1956 en el Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.) donde surge las ciencias de lo artificial y se adopta el procesamiento de la información como un enfoque psicológico encargado de estudiar los procesos humanos basados en la analogía entre la mente humana y el funcionamiento del computador (p. 39).

psicología cognitiva. De ahí, se desprende “la metáfora del ordenador” (Pozo, 2006, p. 123), término que explica la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de un computador, como sistemas de procesamiento funcionalmente equivalentes, que reciben, almacenan y procesan la información. En ese sentido, la mente humana comienza a tomar importancia en las investigaciones de la psicología y permite el análisis de nuevas formas de ver el aprendizaje; de hecho, como lo expresa Ausubel (2002):

Naturalmente es cierto que con el paso de los años los neo conductistas han dedicado la mayoría de su atención a problemas como el condicionamiento clásico y operante, el aprendizaje verbal memorista, aprendizaje instrumental y el aprendizaje basado en la discriminación, mientras que los psicólogos cognitivos se han interesado tradicionalmente en problemas como el pensamiento (p. 80).

Esta idea planteada por el autor permite evidenciar cómo la psicología cognitivista ha intentado descubrir principios que convergen con la idea de organización y formación de la mente humana, que pueden llegar a diferentes estados de la conciencia. En palabras de Ausubel (1963), apelando a la percepción de los procesos cognitivos subyacentes, puede llegar a generar un aprendizaje que se interiorice y transforme las estructuras mentales del aprendiente. Aunado a esto, la perspectiva del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel en los años 60, es una teoría actual y muy utilizada en las escuelas contemporáneas, también es considerada como un referente para la organización de la enseñanza en la cultura educativa (Moreira, 2017). Al respecto, el objetivo de Ausubel (1963) es exponer “una teoría comprensiva sobre cómo los seres humanos aprenden, y retienen, grandes cuerpos de conocimiento, en el salón de clases o en ambientes semejantes. Su propósito está limitado al aprendizaje receptivo y la retención de materiales (potencialmente) significativos” (p. 1). A partir de estas formulaciones, en el siguiente apartado explicaremos con más detalle el eje central de la teoría ausubeliana, esto es, el aprendizaje significativo.

1.2 El Aprendizaje en Ausubel

Después de hacer un balance general por el concepto de aprendizaje, nos enfocaremos en esta sección del capítulo a caracterizar la idea de aprendizaje, todo ello a partir de los presupuestos conceptuales en los que se enfoca Ausubel (1963) para proponer en principio una teoría del aprendizaje en el aula, y apoyados en la lectura de sus principales obras, como también desde

las perspectivas de algunos comentaristas o fuentes secundarias mencionadas anteriormente en la introducción del presente capítulo.

David Ausubel, es un reconocido psicólogo educativo destacado por sus aportes en la psicología y la educación, y es considerado como uno de los grandes referentes para la psicología constructivista. Su obra desarrolla los conceptos y procesos psicológicos del aprendizaje en el aula; por tal razón, es denominada como una teoría “psicológica del aprendizaje escolar”, ya que su interés se basa principalmente en conocer y estudiar los mecanismos implicados en la adquisición y retención de grandes cantidades de información que son manejados en la escuela. Desde esta perspectiva, Ausubel (1976) hace una crítica frente a las condiciones que afectan la adquisición a largo plazo de conocimientos organizados; igualmente, indaga las características cognitivas y de personalidad del alumno. Asimismo, conoce qué aspectos interpersonales y sociales del ambiente del aprendizaje inciden o afectan los resultados del mismo. De ahí que, como lo señala Rodríguez (2004), esta propuesta se puede comprender como una teoría psicológica en vista de que ocupa los procesos mismos que pone en juego el individuo para aprender; aunque, no lo hace desde un punto de vista general de la psicología, sino que hace hincapié en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden y en las condiciones que se requieren para que esto se produzca.

Conviene mencionar que esta teoría psicológica es desarrollada en el marco de la investigación psicoeducativa, la cual indaga los principios relativos a la naturaleza y las propiedades del aprendizaje en el salón de clases; contrario al enfoque predominante de la psicología que se interesa en la “naturaleza de experiencias simples, fragmentarias o a corto plazo que supuestamente son más representativas del aprendizaje, en lugar del aprendizaje permanente involucrado en la asimilación de cuerpos organizados de conocimiento” (Ausubel, 1976, p. 22). Como se mencionó en el apartado sobre la psicología descrito anteriormente, los inicios de este enfoque se enmarcan en el paradigma conductista, según el cual concibe al aprendizaje como un cambio de conducta que opera de modo condicionado e instrumental. Al respecto, Ausubel (1976), argumenta que tanto la psicología como la psicología de la educación se ocupan del problema del aprendizaje, cada una, desde diversas perspectivas. En cuanto a la psicología, se remite a la investigación de la transformación de la conducta, y pone énfasis en el aprendizaje animal o en formas no verbales del aprendizaje humano, de corto plazo, o por repetición. Este tipo de estudios realizados en el campo de la teoría del aprendizaje, fueron principalmente obra de psicólogos ajenos a la educación; mientras que la psicología educativa se enfoca

principalmente en analizar los principios particulares del aprendizaje escolar o de la materia de estudio junto con los factores que lo influyen. En suma, podemos decir que estos aspectos son los que interesan al psicólogo educativo, pues se encarga de indagar las características cognoscitivas y de personalidad del alumno, y por supuesto, los factores interpersonales y sociales que afectan o determinan los resultados de aprendizaje de una materia de estudio.

Lo dicho hasta aquí supone una tarea fundamental para el psicólogo educativo, ya que su ámbito de estudio se dirige al reconocimiento de los tipos de aprendizaje que se producen en el aula, así como las particularidades y rasgos psicológicos del alumno cuando aprende. En este sentido, es necesario recalcar que la función del psicólogo educativo es proponer las maneras adecuadas para organizar y presentar los materiales de aprendizaje en el salón de clases, y los mecanismos eficaces para la enseñanza, cuyo planteamiento sintetiza Ausubel (1976) de la siguiente manera:

La psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los profesores descubran por sí mismos los métodos de enseñanza más eficaces, puesto que intentar descubrir métodos por “ensayo y error” es un procedimiento ciego y, por tanto, innecesariamente difícil y antieconómico (p. 1).

Lo mencionado anteriormente se desarrolla dentro de un marco psicoeducativo, puesto que es tarea de la psicología educativa centrar su atención en las propiedades, características y condiciones del aprendizaje, y de igual manera analizar los problemas que enfrenta el profesor en el salón de clases. Es por esto que el autor hace énfasis en que la psicología educativa debe evolucionar como una disciplina autónoma encargada de implementar metodologías propias de las que se sirva el profesor para la enseñanza a través de métodos más efectivos. Desde los principios psicológicos se estipula que guardan poca o ninguna relación con la enseñanza, y tienen escasa aplicabilidad en el salón de clases. De manera que, durante mucho tiempo, se consideró el aprendizaje escolar como un proceso llevado a cabo en un vacío cognitivo, donde los factores motivacionales no eran tenidos en cuenta, así como la naturaleza y mecanismos que intervienen en la asimilación de contenidos escolares. Por ello, el autor plantea la teoría del aprendizaje significativo, que aborda cada una de las condiciones, tipos, propiedades, factores etc., que permiten la retención más efectiva del contenido brindado por la escuela, cuestión que es central en los esbozos conceptuales de la teoría, y que serán esclarecidos a continuación.

1.3 El Aprendizaje significativo en Ausubel

En el acápite anterior se presentan algunos de los planteamientos que componen la propuesta desarrollada por Ausubel. En ella, es clara su intención de elaborar una teoría psicológica encargada de indagar y analizar los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y retención de grandes cuerpos de significado que son utilizados en la escuela. Cuestión que pone en marcha al centrar su atención en el alumno y en aquellas condiciones y propiedades del aprendizaje que puedan llegar a ser significativos a largo plazo, mediante la asimilación de cuerpos organizados de conocimientos. Sobre estos asuntos nos vamos a referir a lo largo del documento, con el fin de esclarecer los términos y conceptos centrales que integran la teoría.

Para comenzar, es preciso destacar que el trabajo sobre el aprendizaje significativo que desarrolla Ausubel en sus obras se encuentra estrechamente relacionado con posturas de autores como Vygotsky. En palabras de Pozo (2006),

De entre las teorías cognitivas del aprendizaje elaboradas desde posiciones organicistas, la propuesta por Ausubel (1973; Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; NOVAK, 1977; NOVAK y GOWIN, 1984) es especialmente interesante tras la exposición de la teoría de VYGOTSKY, ya que está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir en el marco de una situación de interiorización (p. 209).

A partir de esto, el aprendizaje producido en los contextos educativos percibe al estudiante como un receptor de respuestas que deben ser memorizadas y reproducidas sin error alguno; sin embargo, el sujeto aprendiente es un perceptor, es decir, es un sujeto que percibe y representa lo que le está siendo enseñado (Moreira, 2017). Al respecto, se puede evidenciar cómo el trabajo sobre el aprendizaje significativo de Ausubel se remite a la interacción del sujeto con su medio. Esta posición organizacionista se asemeja a la planteada en el libro *Psicología y pedagogía* de Vygotsky (1926), en el cual expresa que el aprendizaje se produce en situaciones sociales significativas, y en donde se generan procesos de mediación. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta los factores que median el proceso de aprendizaje, ya que no se pueden ver como un proceso aislado. Por factores, Ausubel se refiere a las capacidades de maduración cognitiva y relaciones no arbitrarias con el conocimiento del sujeto. Sobre esto volveremos más adelante.

Para Novak (citado en Rodríguez, 2011), “el aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción, lo que conduce al engrandecimiento humano” (p. 14). Desde esta perspectiva humanista, el autor da cuenta de la emocionalidad que conduce al desarrollo de un aprendizaje significativo, aunque es Ausubel quien delimita el importante papel que tiene la predisposición por parte del alumno en la construcción de significados. Por su parte, Novak (en palabras de Moreira, 2000) manifiesta que “cualquier evento educativo es [...] una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el profesor” (p. 39). Conforme a lo anterior, es evidente que la interacción e intercambio de significados verbales que se comparten en la escuela, se constituye en un eje primordial para la consecución de aprendizajes significativos.

Ausubel desarrolla la teoría del aprendizaje significativo, en un contexto en el que el conductismo predominante plantea alternativas de aprendizaje basadas en la conducta humana y en la recepción pasiva de los contenidos escolares. El autor, por su parte, emprende diversas investigaciones en torno al funcionamiento del mecanismo humano como aquel capaz de adquirir y procesar los conocimientos mediante el aprendizaje por recepción llevado a cabo en el aula como en la vida cotidiana. Como lo expresa Ausubel (en palabras de Rodríguez, 2004), en este enfoque no es indispensable descubrirlo todo, es poco efectivo y lento, lo cual es característico del aprendizaje mecánico tan presente en la escuela. Estas ideas mencionadas anteriormente son desarrolladas y explicadas en sus obras más conocidas.

Por ejemplo, en 1963 el autor publica la obra *Psicología del aprendizaje verbal significativo*. En ella hace un primer intento de presentar una teoría cognitiva del aprendizaje verbal significativo que se contrapone al aprendizaje memorista, idea que sintetiza de la siguiente manera:

La proposición de que la adquisición y la retención de conocimientos (especialmente de conocimientos verbales como, por ejemplo, en la escuela o en el aprendizaje de una materia) son el producto de un proceso activo, integrador e interactivo entre el material de instrucción (la materia) y las ideas pertinentes en la estructura cognitiva del estudiante con las nuevas ideas que se pueden enlazar de maneras particulares (Ausubel, 2002, p. 9).

De acuerdo con lo que propone el autor, se puede considerar el aprendizaje significativo como un proceso mental de gran complejidad en el que el estudiante es capaz de adquirir

conocimientos verbales, y atribuir significados en contextos formales del aula de clase. Al respecto, Lazo (2009) expresa que probablemente la manera más común del aprendizaje en el salón de clases es la verbal, ya que por lo general el alumno le dedica poco tiempo a la revisión de sus apuntes, explicaciones o exposiciones. Por lo anterior, se puede decir que el aprendizaje verbal resulta ser para el alumno un recurso económico y muy eficaz, en concordancia con el aprendizaje memorista, pues en dicho aprendizaje no se garantiza la interacción entre el nuevo contenido y la estructura cognoscitiva del estudiante, dado que este aprendizaje tiende a ser repetitivo o mecánico. Desde estas primeras consideraciones parte el psicólogo para ampliar y clarificar las funciones psicológicas que intervienen en el aprendizaje y la retención de tipo significativo, es decir, en sus nuevas relaciones e interacciones mutuas que apuntan a la producción de nuevos significados en cada estudiante (Ausubel, 2002).

El origen de la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel radica en el interés que tiene por conocer y explicar la naturaleza del aprendizaje y sus propiedades en el salón de clases, que pretenden dar cuenta de los mecanismos mediante los cuales se lleva a cabo la adquisición y retención de grandes cuerpos de contenido, información e ideas que constituyen un campo de conocimiento (Ausubel, 1976; 2002). Se considera así una teoría del aprendizaje, dado que su estudio es central para la psicología y aborda cada uno de los elementos, factores, condiciones, y tipos de este, que permiten la adquisición, la asimilación y la retención de contenidos que la escuela ofrece al alumno, con el fin de que adquiera significado para él mismo.

En consecuencia, la pretensión de esta teoría desarrollada por Ausubel es indagar la naturaleza de los aprendizajes que se adquieren en la escuela para que sean significativos. Por este motivo, el autor plantea una teoría realista y científicamente viable en la medida en que se ocupa del carácter complejo que tiene el aprendizaje verbal en la escuela (Rodríguez, 2004). Lo anterior, quiere decir que, con el propósito de lograr esa significatividad, se deben tener en cuenta todos los elementos y factores que la afectan, y que pueden ser manipulados para tal fin. En este sentido, Ausubel (2002) describe el del aprendizaje significativo de la siguiente manera:

La esencia del proceso del aprendizaje significativo es que nuevas ideas expresadas de forma simbólica (la tarea de aprendizaje) se relacionan de manera no arbitraria y no literal con aquello que ya sabe el estudiante (su estructura cognitiva en relación con un campo particular) y que el producto de esta interacción activa e integradora es la aparición de un nuevo significado que refleja la naturaleza sustancial y denotativa de este proceso interactivo (p. 122).

Por lo anterior, el autor plantea que el aprendizaje significativo reside en la adquisición y retención de nuevos conocimientos, y en la capacidad que tiene el alumno de enlazarlos de manera sustancial y no arbitraria; es decir, que es el proceso a través de cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se puede relacionar de manera no arbitraria y sustancial (no-literal), con la estructura cognitiva del sujeto que aprende. Al respecto, debe entenderse por estructura cognitiva “al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización” (Ausubel, 1976, p. 2). De esta manera, se identifican tres aspectos en la estructura cognitiva como los más importantes:

- 1) La disponibilidad en la estructura cognitiva del estudiante de unas ideas de anclaje específicamente pertinentes con un nivel óptimo de inclusividad, generalidad y abstracción; 2) la medida en que estas ideas se pueden discriminar de conceptos y principios tanto similares como diferentes (pero potencialmente confundibles) del material de Aprendizaje y 3) la claridad de las ideas de anclaje (Ausubel, 2002, p. 40).

Por consiguiente, el autor entiende la estructura cognitiva en términos de variables o factores que determinan el grado de adquisición y de retención de carácter significativo. Además, indica que el aprendizaje significativo del alumno depende de dicha estructura previa que se relaciona con la nueva información; es decir, para que un aprendizaje pueda llegar a ser significativo es indispensable que haya una interacción cognitiva entre el conocimiento previo y el ya existente en la estructura del sujeto que aprende.

Según Moreira (2010) la interacción se trata de un proceso en el que “los dos conocimientos se modifican, el nuevo adquiere significado y el previo que sirvió de anclaje cognitivo (en el aprendizaje significativo subordinado) adquiere nuevos significados, se convierte en un conocimiento más elaborado, más rico, más estable cognitivamente” (p. 5). Para ilustrar dicho proceso es pertinente acudir a una breve explicación. Por ejemplo: cuando un alumno aprende significativamente que la vaca y la ballena son animales mamíferos, el significado reside de la interacción con el concepto previo de mamífero que incorpora animales relacionados o conocidos, pero el resultado de ese aprendizaje es también una adquisición ya establecida o previa del concepto de mamífero.

Para Ausubel es claro que la interacción adecuada de estas variables con la estructura cognitiva es lo que caracteriza al aprendizaje significativo. Si la estructura del estudiante es organizada, clara y estable, los aprendizajes también lo serán. Este es un proceso de interacción compleja; no se trata de una simple conexión, sino que de allí se derivan los nuevos contenidos con significados reales. Para Moreira (citado en Rodríguez, 2004) “la presencia de ideas, conceptos

o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo” (p. 2). En este caso, la orientación del aprendizaje es de vital importancia no solo para saber la cantidad de información que tiene el alumno, sino para conocer la apropiación de conceptos y proposiciones como ideas pertinentes de la estructura cognitiva.

Debido a esto, Ausubel (1969; 1976) define el aprendizaje como la apropiación inmutable de un cuerpo de conocimiento; en tal sentido, el ser humano debido a su naturaleza se encuentra en constante disposición para aprender, lo que hace necesario que maestro en el entorno escolar tome este conocimiento previo para afianzarlo con el nuevo conocimiento que pretende impartir, con el fin de llegar a tener un aprendizaje significativo por parte del alumno. Otro factor a destacar en esta teoría como lo menciona Ausubel (referenciado en Pozo, 2006), la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes y la nueva información” (p. 210). La interacción de la que hablan los autores es la que permite que se establezcan vínculos para el aprendizaje significativo como se explicó anteriormente.

En la obra *Adquisición y retención del conocimiento*, Ausubel (2002) hace referencia al aprendizaje significativo como aquel que “supone la adquisición de nuevos significados. A su vez, los nuevos significados son el producto final del aprendizaje significativo” (p. 122). La esencia de este tipo de aprendizaje requiere que el estudiante manifieste una disposición para aprender, es decir, una predisposición por parte del estudiante frente al nuevo material en la medida en que este sea significativo en su estructura de conocimiento, y que tiene como finalidad el aprendizaje en sí mismo.

Según Rodríguez (2004) el aprendizaje significativo se puede entender no sólo como un proceso, sino también como un producto. La atribución de significados es posible mediante la interacción clara, concreta y estable presente en la estructura cognitiva y el nuevo contenido o información, como consecuencia del mismo, que servirán de insumo para los posteriores aprendizajes. Conforme a lo anterior, para que se produzca el aprendizaje significativo se deben tener en cuenta estas dos condiciones principales que plantea Ausubel (2002),

Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa. 2) Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere: Por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que

aprende de manera no arbitraria y sustantiva; y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta (p. 45).

Como se dijo anteriormente, en el aprendizaje significativo el alumno debe mostrar una actitud o predisposición para el aprendizaje, puesto que el material que se aprende puede ser potencialmente significativo para él. Por lo que el autor hace la siguiente distinción:

El aprendizaje significativo no es sinónimo del aprendizaje de material significativo. En primer lugar, el material de aprendizaje sólo es potencialmente significativo. En segundo lugar, debe haber una actitud de aprendizaje significativa. El material de aprendizaje puede consistir en componentes que ya sean significativos (como pares de adjetivos) pero cada componente de la tarea de aprendizaje en su conjunto (aprender una lista de palabras relacionadas de una manera arbitraria), no son lógicamente significativos. E incluso es posible aprender de una manera memorista un material lógicamente significativo si el estudiante no tiene una actitud de aprendizaje significativa (Ausubel, 2002, p. 25).

De ahí se puede deducir que el material de aprendizaje no es por sí mismo significativo, puesto que debe ser presentado de manera potencialmente significativa al estudiante, y él debe estar predispuesto positivamente frente al material. Es por esto que, el aprendizaje significativo es considerado como el más importante en el salón de clases respecto a otros aprendizajes, en tanto permite relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con la estructura cognoscitiva, siempre que el alumno adopte una actitud de aprendizaje (Ausubel, 2002). En esta medida, el aprendizaje significativo supone una interacción selectiva entre el nuevo material de aprendizaje y las ideas establecidas en la estructura cognitiva; aquí se usa el término anclaje para expresar la conexión con las ideas preexistentes que hacen parte de un proceso de mayor complejidad para que sea posible aprender y retener grandes corpus de conocimiento. Esta función de anclaje para Rodríguez (2004) se trata de:

dar nuevos significados a nuevos conceptos y proposiciones, lo que enriquece la estructura cognitiva. Para que este proceso sea posible, hemos de admitir que contamos con un importantísimo vehículo que es el lenguaje: el aprendizaje significativo se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo (p. 3).

En este proceso de anclaje que ocurre en el aprendizaje por recepción, se evidencia que el material de aprendizaje se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con la estructura cognoscitiva del estudiante. Estas son características básicas que forman parte de los principios

del aprendizaje significativo. Según lo indicado por Moreira (1997) la No arbitrariedad se refiere a que:

El material potencialmente significativo se relaciona de manera no-arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz. O sea, la relación no es con cualquier aspecto de la estructura cognitiva sino con conocimientos específicamente relevantes a los que Ausubel llama subsumidores (p. 2).

Dicho proceso permite la adquisición de significados reales, dado que el contenido o motivo de aprendizaje se presenta al estudiante en su forma final, sólo se le exige que la internalice o incorpore el material, por ejemplo, un teorema de geometría, un poema etc., que se le presente de tal manera que él pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior (Ausubel, 1976). Por otro lado, la sustantividad quiere decir que lo que se incorpora a la estructura cognoscitiva es en sí la sustancia del nuevo conocimiento, de las nuevas ideas, proposiciones, conceptos etc., y no las palabras precisas para expresarlas, pues el mismo concepto o proposición pueden decirse de diversas formas por medio de signos diferentes semejantes al término usado (Moreira, 1997).

Según Ausubel, contrario al aprendizaje por recepción, el aprendizaje memorístico o mecánico hace referencia a las asociaciones arbitrarias que dan lugar a un aprendizaje repetitivo o carente de sentido donde se atribuyen significados de forma literal. Esto sucede cuando:

El alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa, (independientemente de la cantidad de significado potencial que la tarea tenga), si el alumno adopta la actitud simple de interiorizarse de modo arbitrario y al pie de la letra (es decir, como una serie arbitraria de palabras) (Ausubel, 1976, p. 37).

Esto quiere decir que, si el alumno tiene la intención de memorizar una serie de palabras, sin el reconocimiento del significado de las mismas, dará como resultado un aprendizaje mecánico y carente de sentido. En suma, existen dos factores fundamentales que determinan si la tarea de aprendizaje es potencialmente significativa, y puede ser relacionada con la estructura de conocimiento del alumno, es decir, depende tanto de la naturaleza del material que va ser aprendido, como de la estructura cognitiva individual. Como ejemplifica Ausubel (1976), al momento de preparar un plato de comida, se puede memorizar la receta y hacerla una y mil veces; sin embargo, no hay un aprendizaje significativo, porque no está cocinando e

interiorizando la expresión de la cocina. Por lo tanto, el aprendizaje tiene un proceso de significación al relacionar el aprendizaje previo en las estructuras cognitivas, para el desarrollo de posteriores aprendizajes.

Para abrir paso a los procesos que posibilitan el aprendizaje significativo, Ausubel señala el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico como un proceso continuo, es decir, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir en la misma tarea de aprendizaje. Por ejemplo, la simple memorización de fórmulas se situaría en uno de los extremos de ese continuo (aprendizaje mecánico) y el aprendizaje de relaciones entre conceptos podría ubicarse en el otro extremo (aprendizaje significativo) (Ausubel, 1983). Por lo tanto, la teoría del psicólogo es pensada en ambientes educativos, ya que sus aportes, como lo esboza Lazo (2009), dan el sustento o la base esencial de la teoría cognitivista para repensar su posibilidad en dejar la visión conductista con la que se ha venido trabajando en las escuelas, y en las cuales se han formado los métodos de enseñanza en los docentes, lo que permite comprender que el aprendizaje está sujeto a la estructura cognitiva en la que interaccionan los conocimientos previos con los nuevos. Esta última idea de Lazo es discutible, en tanto no es adecuado generar afirmaciones que sitúan a la escuela en una perspectiva exclusivamente conductista; como lo menciona Hernández (2017) “las nuevas teorías psicológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje no son tan novedosas, por lo general, ignoran las ideas que autores y pedagogos enunciaron con mucha anterioridad” (p. 109). Así pues, efectivamente la escuela cuenta con una trayectoria más amplia, que precede a la aparición del conductismo como estrategia para el aprendizaje.

Cabe resaltar, la existencia de diversos procesos y tipos de aprendizajes que comparten propiedades de los aprendizajes antes mencionados, por ejemplo, los procesos de aprendizaje por descubrimiento y recepción, conceptos de los cuales presentaremos su respectiva descripción en el siguiente apartado.

1.4 Procesos de aprendizaje por recepción y descubrimiento

Es importante tener en cuenta los procesos que permiten llegar a consolidar el aprendizaje significativo en el ámbito educativo. Para ello, Ausubel decide incorporar lo que para él son los tópicos en cualquier proceso de aprendizaje en el aula de clase; en primer lugar, define el

aprendizaje por recepción, como un proceso comúnmente utilizado en grados superiores de educación. En segundo lugar, presenta el aprendizaje por descubrimiento con características propias en relación a la significación. Con ello, Ausubel (1976) advierte la diferencia existente entre estos procesos, con el aprendizaje significativo y por repetición, ya que suelen ser confundidos por la suposición de que todo aprendizaje significativo es por descubrimiento y que todo aprendizaje por recepción es invariablemente repetitivo. Distinto a esto, tanto el proceso de aprendizaje por descubrimiento como el de recepción pueden o no ser significativos. En lo que sigue, trataremos algunas descripciones que nos permitan situar la naturaleza de estos conceptos.

De acuerdo con Ausubel (1963) “la mayor parte de la enseñanza en el salón de clase está organizada conforme al aprendizaje por recepción” (p. 35), debido a la forma en que este aprendizaje se sistematiza el salón de clase. En esta dirección, Ausubel asume que el maestro desconoce las experiencias que puedan llegar a tener los estudiantes, e impone de forma arbitraria los temas a trabajar; en este proceso, el alumno carece de conocimientos previos y todo es presentado en su forma final.

En este sentido, Ausubel (1963b; 2002) plantea que el aprendizaje por recepción ha generado grandes errores históricos por la tendencia predominante a confundir la dimensión recepción-descubrimiento, generalizando así, injustificadamente, las condiciones de desarrollo distintivas del aprendizaje y el pensamiento en la infancia, la adolescencia y la vida; opuesto a esto, en el aprendizaje mecánico o memorístico, se propone el material de conocimiento sin tomar en consideración el nivel cognitivo del sujeto y la facilidad que pueda llegar a tener para interiorizar lo aprendido. Este es un procedimiento mal ejecutado, ya que replica este aprendizaje como una herramienta de memoria que obstaculiza cualquier proceso significativo es muy común encontrarse con este tipo de ideas, no solo en los postulados de Ausubel, sino en varios psicólogos educativos. Esta afirmación común limita el papel del maestro, a un trabajo conductual que se basa en modelos conductistas; no obstante, como lo mencionamos en apartados anteriores del texto, los procesos educativos llevados a cabo en la escuela, cuentan con un recorrido histórico anterior a los modelos psicológicos que empezaron a tomar relevancia a mediados de 1930. Por esta razón, encauzar la idea de educación a partir de nociones psicológicas, supone el desconocimiento del papel pedagógico trabajado por la escuela con anterioridad.

Por lo general, la mala utilización de este aprendizaje puede hacerlo parecer no significativo; sin embargo, para Ausubel (1963) “en el momento que el aprendizaje incorpora conceptos en las estructuras cognitivas ya posee características significativas” (p. 20). Esto quiere decir que, si el estudiante reconoce el tema aprendido y lo pone en interacción con su entorno, el proceso de aprendizaje estará bien efectuado; este proceso es reconocido en Ausubel como aprendizaje significativo por recepción.

Esta distinción presenta un papel importante, dado que las nociones que adquiere el niño dentro y fuera de la escuela no son necesariamente por descubrimiento; por el contrario, son dadas por factores externos. Por ejemplo, al momento de aprender un poema, se le puede pedir al niño que lo memorice de forma arbitraria; no obstante, si al niño se le explica de qué se trata el poema y para qué debe ser aprendido, él logrará un aprendizaje por recepción significativo, puesto que entenderá a partir de la explicación dada por un agente externo la funcionalidad del poema como aprendizaje. Este aprendizaje bien logrado, según Ausubel (1963; 1969), constituye un fenómeno impresionante, en tanto que los seres humanos tienen la capacidad de aprender e inmediatamente recordar. Por tal razón, aunque aparentemente es un aprendizaje más sencillo, tiene su deber ser en procesos de interacción verbal, es decir, que su aplicación debe ser dirigida a un proceso del desarrollo del estudiante más avanzado, donde el sujeto pueda entender lo que se le está proponiendo dentro de la tarea de aprendizaje. Esto es la capacidad de relacionar los nuevos conocimientos con los previos y se deriva del nivel intelectual del alumno; este aprendizaje es más frecuente en la educación superior y con temas teóricos.

Por otra parte, el aprendizaje por descubrimiento conserva una relación directa con el aprendizaje significativo, ya que, para lograr una consolidación del material aprendido, el estudiante debe descubrirlo durante el proceso. Este tipo de aprendizaje podría describirse como la tarea de solucionar un laberinto, para lograr llegar a la meta; se debe descubrir el camino que lo vaya guiando. El proceso más importante es evidenciado en la manera como se muestra el contenido; en palabras del psicólogo, “el contenido principal de lo que va aprender no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda involucrar lo significativo de la tarea a su estructura cognitiva” (Ausubel, 1976, p. 35). Esto con el fin de poder solucionar problemas con base en lo que se ha aprendido y generar relaciones con lo que ya sabe; caso contrario a lo que ocurre por lo general en el aprendizaje por recepción, puesto que “es difícil que puedan aprenderse significativamente aquellos materiales que no tienen

significado” (Pozo, 2006, p. 215). Lo que diferencia al aprendizaje por descubrimiento de otros aprendizajes es el material significativo que llega a generar, es decir, cuando se lleva a cabo el aprendizaje por descubrimiento, el niño conserva lo aprendido de forma permanente sin necesidad de repetir varias veces las lecciones. En los procesos de lectura y escritura tradicionales, la repetición es la clave del aprendizaje; no obstante, en modelos menos ortodoxos, el niño facilita las lecciones relacionando las palabras con objetos que ya reconoce. Un ejemplo utilizado en algunas escuelas es ubicar el nombre de todos los objetos que están en el salón de clases, para que el niño pueda relacionar su entorno con los procesos de lectura y escritura.

Ahora bien, el descubrimiento para Ausubel debe tener una fase inicial donde “el estudiante debe reordenar la información, integrar con las estructuras cognitivas existentes, y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el producto final deseado o descubra nuevas relaciones” (Ausubel, 197, p. 35). Para el autor, el aprendizaje por descubrimiento involucra una etapa previa de resolución de problemas antes de que el significado surja. Un ejemplo de esto es cómo un niño pequeño toma el concepto de “carro” a partir de rasgos comunes y encuentros con diferentes modelos de carros. El niño, a partir de lo que ha visto, logra adquirir un significado claro de lo que es un carro, para más adelante utilizar lo aprendido y lograr la distinción de las diferentes características de los carros; no obstante, de no llevarse a cabo las precauciones, el aprendizaje por descubrimiento podría no ser significativo.

En algunos planteamientos realizados por Bruner (1968) se remite al concepto de aprendizaje por descubrimiento como un proceso de aprendizaje autónomo, es decir, el niño aprende por sí mismo. Estas afirmaciones realizadas por Bruner delegan a un segundo plano el papel del profesor. Por su parte, Ausubel (1963b) en su libro *Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning* hace una fuerte crítica a la idea de aprender por uno mismo, para así reconocer el papel fundamental del maestro en el aprendizaje por descubrimiento. Para que se genere un aprendizaje significativo, el estudiante debe relacionar sus conocimientos previos con el nuevo material planteado por el profesor: “la teoría de Bruner es poco viable porque no todo conocimiento es descubierto por uno mismo, ya que en la mayoría de los casos es necesaria la intervención directa del profesor. Además, el aprendizaje por descubrimiento no conduce indefectiblemente a la organización, transformación y empleo del conocimiento como un producto ordenado e integrado” (Arias, Oblitas y Walter. 2014, p. 5). En otras palabras, para

que el aprendizaje por descubrimiento sea significativo, se debe relacionar el material de aprendizaje planteado por el profesor, junto a los esquemas de aprendizajes previos del estudiante. De ahí la importancia de la organización del material nuevo para aprender con base en los conocimientos previos.

1.5 Tipos de aprendizaje significativo

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el aprendizaje significativo en Ausubel involucra la modificación y evolución de la nueva información que adquiere el alumno, contemplando el engranaje lógico de los nuevos conocimientos con la información ya existente (Ausubel, 1983). Es por esta consideración que el aprendizaje significativo debe examinar la articulación de los nuevos conocimientos con los conceptos, ideas y representaciones ya formadas en las estructuras cognoscitivas. De esta manera, se podrá construir el aprendizaje de forma propia e individual en el educando.

Sin embargo, Ausubel (1976) reconoce la gran confusión con respecto a la naturaleza del concepto de aprendizaje, por tal razón, señala que “la mayoría de los psicólogos han tendido a incluir muchos tipos de aprendizaje cualitativamente diferentes en un solo modelo explicativo” (p. 33). Hay que mencionar, además, que, para Ausubel, de este aprendizaje, se desglosan otros tipos que lo complementan e iremos trabajando posteriormente. De ahí la necesidad de trabajar los tipos de aprendizajes de su teoría, aunque no suele ser fácil por la cantidad de denominaciones en los que se enmarca el concepto.

1.5.1 Aprendizaje representacional

En primer lugar, el aprendizaje representacional es el más elemental de los tipos de aprendizaje significativo formulados por Ausubel y del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Este permite la asignación de significado a determinados símbolos (generalmente palabras) y “ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan” (Ausubel, 1983, p. 46). Este proceso es de carácter coextensivo, en la medida en que

las palabras nuevas vienen a representar en el niño ideas u objetos; por ejemplo, cuando un niño está aprendiendo el significado de la palabra “gato” se le indica que el sonido de la palabra (que es potencialmente significativo pese a que no significa nada todavía para él) representa, o es equivalente, al objeto gato (Ausubel, 1976). El niño, a su vez, relaciona esta palabra con el contenido de su estructura cognoscitiva y de este modo será capaz de reproducir esta relación del sonido de la palabra “gato” con el objeto tangible “gato”. En este sentido, el autor nos permite otro ejemplo,

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "pelota", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva (Ausubel, 1976, p. 5).

Por lo tanto, este tipo de aprendizaje ocurre cuando la realidad mental del niño se alinea con el significado de símbolos en la vida real, lo cual permite generar una interpretación de los símbolos arbitrarios con sus referentes.

1.5.2 Aprendizaje de conceptos

El aprendizaje de conceptos, en un primer momento, es definido por Ausubel como el término “concepto mismo” sobre el cual, los objetos, situaciones o eventos, que poseen rasgos en común se nombran mediante algún símbolo o signo (Ausubel, 1976). En palabras de Viera (2003), el aprendizaje de conceptos es definido en tanto: “los conceptos representan regularidades de eventos u objetos, y son representados también por símbolos particulares o categorías y representan abstracciones de atributos esenciales de los referentes” (p. 38). Es decir, que este tipo de aprendizaje significativo desempeña una tarea fundamental en la adquisición de conocimientos nuevos, en la medida que un concepto es el resultado mediante el cual los símbolos toman un significado a través de la comprensión de experiencias, gracias a las construcciones y auto proyecciones mentales forjadas y expresadas mediante la palabra.

Estas construcciones proceden de la consolidación mental de los conceptos en clases o categorías, que asocian nuestros nuevos conocimientos y nuestras nuevas experiencias con los conocimientos y experiencias almacenados en la memoria. Para Ausubel, este aprendizaje se divide en dos métodos de aprendizaje de conceptos, el primero de ellos, la formación de conceptos, que se da en la primera infancia y el segundo, la asimilación de conceptos, que es la manera dominante del aprendizaje conceptual de los niños que asisten a la escuela y de los adultos.

1.5.2.1 Formación de conceptos

Por una parte, en la formación de conceptos, el criterio del concepto se adquiere a través de la experiencia directa orientada a la hipótesis, por lo que el autor refiere “de ahí que los niños pequeños lleguen a saber el concepto “perro” a través de varios encuentros sucesivos con perros, gatos, vacas y otros animales hasta que pueda generalizar los atributos de criterio que constituyen el concepto cultural de perro” (Ausubel, 1976, p. 61). Es decir, el signo se adquiere antes que el concepto; sin embargo, lo contrario puede darse en conceptos como “argumento” o “mamífero” ya que a medida que se eleva el vocablo del niño, las nuevas combinaciones se entrelazan con las ya existentes en su estructura cognitiva y, de esta manera, se pueden adquirir nuevos conceptos mediante el proceso de asimilación conceptual.

1.5.2.2 Asimilación de conceptos

Por otra parte, la asimilación de conceptos ocurre cuando el criterio del concepto se presenta con base en el contexto para relacionarse directamente con la estructura cognoscitiva del alumno. Es decir que “entre más edad se tiene, los conceptos tienden 1. a consistir más abstracciones del más alto orden; 2. a exhibir más precisión, así como diferenciación; 3. a ser adquiridos principalmente por asimilación de conceptos y menos por el proceso de formación de los mismos [...]; y 4. a ir acompañados de la conciencia de las operaciones de conceptualización involucradas” (Ausubel, 1976, p. 87.). Por lo tanto, la obtención de conceptos es principalmente la asimilación de los mismos.

En consecuencia, el principio de Asimilación, se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y el material presente en la estructura cognoscitiva. Esto origina una reorganización de los nuevos y los antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada (Ausubel, 2002). Esta conformación de interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva causa su asimilación.

Por consiguiente, los factores que influyen en la formación y asimilación de conceptos son las experiencias precisas, como lo menciona el autor de la siguiente manera:

La representación de la realidad de manera categórica y esquemática simplificada que se realiza mediante la formación y asimilación de conceptos hace posible la invención del lenguaje con significados más o menos uniformes y con ellos se facilita la comunicación. Dicha representación también facilita la adquisición de significados nuevos y las combinaciones proposicionales de los mismos (Ausubel, 1976, p. 87.)

Así pues, las propiedades del lenguaje de una cultura en específico influyen en la percepción y adquisición de conceptos y en la formación del pensamiento.

1.5.3 Aprendizaje proposicional

En este tipo de aprendizaje, el objetivo se centra no en entender significativamente lo que representan las palabras aisladas o combinadas, sino en aprender lo que significan las ideas expresadas en una proposición, las cuales a su vez constituyen un concepto (Viera, 2003). Es decir, en el aprendizaje proposicional el trabajo no es aprender un significado aislado de los distintos conceptos que forman una proposición, sino el significado de ella como un todo. En palabras de Ausubel (1976) se explica de la siguiente manera:

El aprendizaje significativo de proposiciones verbales, si bien es algo más complejo que el de significado de palabras, se asemeja al de representaciones en que los significados nuevos surgen después de relacionar, y después de que interactúan, tareas de aprendizaje potencialmente significativa, consiste en una idea compuesta que se expresa verbalmente en forma de oración

que contiene así los significados denotativo y connotativo de las palabras como sus funciones sintácticas (p. 61).

Por lo anterior, podemos comprender que el aprendizaje de proposiciones es el más complejo de todos los tipos de aprendizajes presentados por Ausubel a lo largo de su trabajo, ya que tiene una importante labor en aspectos de comprensión, y sus principios no están diseñados para niños; por el contrario, tiene su utilización en edades más avanzadas. Se trata de una relación entre cómo los significados nuevos después de la asociación, se entrelazan con los ya existentes para dar significado a una idea en forma de oración.

Finalmente, luego de caracterizar los conceptos más importantes en la teoría del aprendizaje significativo, donde se evidenciaron, en un primer momento, las diferencias del aprendizaje significativo con el memorístico; lo ambiguo que pueden llegar a ser los procesos de aprendizajes por recepción y descubrimiento; y la pertinente aclaración desde Ausubel sobre los tipos de aprendizaje significativos más importantes, además de estimar su estrecha relación con el ámbito educativo, es momento de profundizar el aprendizaje significativo en relación con la enseñanza. Esta será la tarea a desarrollar en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II. EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA: UNA MIRADA DESDE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

En el primer capítulo expusimos las ideas centrales de la teoría de David Ausubel sobre el aprendizaje significativo. Allí identificamos que el autor lo define como un mecanismo por excelencia, en que el que se lleva a cabo la adquisición y retención de grandes cuerpos de conocimientos que son manejados en el contexto escolar (Rodríguez, 2008). Con base en esta caracterización inicial, y apoyados en comentaristas de sus obras, nos aproximamos a las bases conceptuales, nociones, tipos y procesos del aprendizaje que son planteados en su teoría. Al mismo tiempo, y mediante un breve recorrido histórico por el concepto de aprendizaje fue posible acercarnos a su procedencia, sus características fundamentales y transformaciones derivadas del cambio de paradigma en la psicología cognitiva.

Este capítulo tiene como finalidad presentar la manera en que se conceptualiza la enseñanza en las obras principales de Ausubel, y su eventual relación con el aprendizaje significativo, puesto que la enseñanza es un término al que autor dedica un amplio análisis en su obra *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (1976). En ella sitúa tanto los procesos de enseñanza en el salón de clases, como los factores que intervienen allí, y argumenta que es una variable importante del proceso de aprendizaje. En ese sentido, es necesario tomar como referente este concepto, puesto que permite abordar uno de los ejes centrales de nuestra pregunta de investigación a raíz del papel que cumple la enseñanza en la teoría de Ausubel.

Por consiguiente, es indispensable la lectura de algunos comentaristas, entre los que se destacan Juan Ignacio Pozo, quien alude a la teoría de Ausubel en relación al ámbito educativo; de otro lado, acudimos a algunas ideas de Mario Carretero (2005), pues en su texto *Constructivismo y Educación*, da a conocer el impacto de las teorías evolutivas y cognitivas en la educación, y su importancia en la labor del maestro. Esto es relevante para el análisis que nos proponemos hacer en relación con la enseñanza desde la postura de Ausubel. Cabe aclarar, no obstante, que es poco usual encontrar análisis que fijen su atención en el trabajo realizado por el autor frente a la enseñanza, como nos proponemos en este trabajo de grado y que consideramos como uno de los aportes que hacemos al campo de la educación.

En esta dirección, se aclara que abordaremos la idea de enseñanza en Ausubel, no solamente porque esta es importante para el autor, sino porque se trata de un concepto que es

característicamente pedagógico. En ese sentido, el concepto de enseñanza es uno de los asuntos centrales para la pedagogía, al lado de otros conceptos como formación, maestro, escuela y educación. Todos ellos forman parte de lo que Zuluaga (1999) llama el *horizonte conceptual de la pedagogía*. Es así que, para efectos de nuestra investigación, era necesario describir el concepto de enseñanza, acudiendo a las ideas de algunos autores del campo pedagógico. Nos apoyamos en planteamientos de autores clásicos como Comenio y Kant, aunque también acudimos a ideas más recientes, para las que elegimos las formuladas por Andrea Alliaud y Estanislao Antelo (2011), además de algunos trabajos elaborados por pedagogos colombianos. Todo ello con el fin de conseguir una visión relativamente amplia sobre el concepto, que nos ayudará a localizarlo en la obra de Ausubel, pero desde los presupuestos de la pedagogía, y no desde las elaboraciones psicológicas, pues es claro que para ellas la enseñanza es un concepto marginal o accesorio al aprendizaje. Unos y otros nos brindan una aproximación teórica hacia la enseñanza, aunque no es nuestro propósito ser exhaustivos en una teorización sobre este concepto. Nuestro interés es aproximarnos a la enseñanza de la mano de los pedagogos citados, para entenderla como un proceso fundamental de la pedagogía, sus relaciones con un método, así como con unos fines y procedimientos específicos en el marco de la transmisión cultural.

2.1 Lectura de la enseñanza desde la pedagogía

Para localizar la enseñanza en el contexto pedagógico, hemos elegido, en primer lugar, situarnos desde los planteamientos desarrollados en el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. En palabras de Ríos (2018)

El GHPP se conforma en torno a preocupaciones comunes acerca de la pedagogía, su historia, la historia de la educación, el análisis de los pedagogos y la inscripción de sus aportes para tematizar las problemáticas que afectan al maestro, la enseñanza y la escuela, es decir, a los tres elementos constitutivos del maestro, reunidos bajo la expresión práctica pedagógica como una noción metodológica que conjuga tres categorías: el saber, el sujeto y la institución, que a su vez se inscriben en la noción de saber pedagógico (p. 29).

En este sentido, el GHPP desarrolló un discurso de carácter metodológico para analizar las prácticas del saber del maestro. En clave de nuestro proyecto investigativo, esbozaremos la noción de la enseñanza en diferentes pedagogos. En primera instancia, la conceptualización de Juan Amos Comenio (2000) quien en el siglo XVII configuró un discurso sobre la pedagogía, la didáctica y la educación. Como es dicho en el artículo *La práctica pedagógica como*

herramienta para historiar la pedagogía en Colombia de Ríos (2018), “Comenio ha logrado individualizar y hacer visible, mediante prácticas y conceptos, un conjunto de conocimientos acerca de la enseñanza” (p. 31). Para delimitar dicho concepto, nos apoyaremos en lo expuesto por Comenio, ya que este pensador es considerado como el padre de la pedagogía, puesto que articuló una concepción sobre el método y unas técnicas asociadas con el uso del tiempo, el espacio y los recursos para la adquisición de objetos de conocimiento puestos en condiciones de enseñanza y, por supuesto, de aprendizaje. En su libro *Didáctica Magna* (2000) desarrolló planteamientos significativos en el terreno de los medios de la enseñanza con su premisa de “enseñar todo a todos” (Vidal, 2006).

Una de las características más significativas del trabajo de Comenio, al igual que su principal referente Juan Luis Vives, es que comparten la concepción cristiana reformista; Si bien Comenio perteneció a una orden religiosa ligada a la Reforma, Vives es un católico.

acerca de la naturaleza divina del alma humana; en palabras de Saenz (2013):

Uno de los acontecimientos más significativos de la pedagogía de Comenio fue la separación entre prácticas morales y religiosas, estas últimas referidas a la virtud y la piedad. Las prácticas para el logro de la virtud se ocupaban de la relación del sujeto consigo mismo, y las morales se dirigían a las obras externas, definidas en relación con los otros (p. 279).

Para Comenio, las acciones directas sobre sí mismo se concretan en el cultivo de la piedad, lo que correspondía al establecimiento de una relación correcta con Dios, eso es, con la interioridad (Saenz, 2013). Esta relación virtuosa es concebida en palabras de Saenz (2013) como “la agencia por medio de la cual el alumno actuaba deliberadamente sobre sí para transformarse” (p. 286). Desde estos planteamientos, se empiezan a vislumbrar los métodos de enseñanza que son desarrollados por Comenio (2000),

De, pues, sentado que a todos los que nacieron hombres les es precisa la Enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes. De lo que se deduce que tanto más sobresaldrá cada uno de los demás cuanto más instruido esté sobre ellos. Acabe el sabio este capítulo: El que no aprecia la sabiduría y la disciplina es un mísero; su esperanza (es decir, el conseguir su fin) será vana, sus trabajos infructuosos y sus obras inútiles (p. 23).

Al respecto, el pedagogo plantea la necesidad de que todos los hombres sean enseñados bajo disciplina y sabiduría; también, esboza la necesidad de una enseñanza conjunta “y aunque no faltarán padres que puedan dedicarse completamente a la enseñanza de sus hijos, es mucho mejor que se eduque la juventud reunida, porque el fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás” (Comenio, 2000, p. 28). Por lo tanto, el

autor establece que la enseñanza debe ser conjunta para seguir ejemplos, y que el mejor lugar para que se lleve cabo es la escuela. Por otro lado, hace énfasis en el estudio de las raíces del entendimiento, para asegurarse que sea bien arraigada dicha enseñanza (Comenio, 2000), de tal manera que la enseñanza y el aprendizaje sean sólidos y se den de una manera organizada desde lo más sencillo, hasta lo más complejo. Así lo desarrolla el autor en la siguiente formulación:

De todo esto se deduce que ese orden que pretendemos que sea la idea universal del arte de aprender y enseñar todas las cosas, no debemos ni podemos tomarle de otra parte que no sea de la enseñanza de la naturaleza. Organizado cuidadosamente, tan suave y naturalmente se desarrollará lo artificial como suave y naturalmente fluye lo natural (Comenio, 2000, p. 53).

Este orden metódico planteado por el autor es necesario para luego establecer la enseñanza de otros asuntos como el arte y la lengua. En este sentido, en palabras de Runge (2012) “entender el devenir humano como un proceso que tiende hacia un estado de perfección o fin último, presupone reconocer la institución escolar y la didáctica como partes indispensables de ese proceso” (p. 98). De modo que entender el perfeccionamiento humano mediante la enseñanza, se reconoce como un proceso llevado a cabo en la escuela, y cuya intención implica, según Comenio, otorgarle al método de enseñanza “una incuestionable naturalidad [...] La fundamentación del método de enseñar en un arte, en un saber qué y cómo (didáctica) que imita a lo natural debe suponer, por ello, una determinada visión de mundo (cosmología)” (Runge, 2012, p. 105). En efecto, este método planteado en el arte de enseñar es visto como el proceso mismo de la formación humana. Así, es necesario tomar de ejemplo el orden de la naturaleza y generar una enseñanza paso a paso con sólido fundamento. No obstante, estos inicios de la pedagogía bajo el objeto de saber, la enseñanza, no comienzan ni finalizan en Comenio, sino que ha sido objeto de transformaciones a lo largo del tiempo (Ríos, 2018).

Por otro lado, la enseñanza es entendida como un término clave para la acción educativa, puesto que es lo que mejor explica el oficio del maestro y caracteriza las prácticas educativas, las cuales enfatizan en el propósito de alguien para transmitir cierto contenido a otro. Como lo expresan Alliaud y Antelo en su texto *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (2011) “si el intento tiene éxito, la transmisión es lograda. En ese sentido, la transmisión funciona como efecto de una enseñanza” (p. 20). Al respecto, la transmisión se asocia con la acción propia de educar a un sujeto para integrarlo en la dimensión cultural y la vida social. Allí el maestro cumple un rol importante a la hora de ofrecer las guías al estudiante para

desenvolverse en el mundo, y es por esto, que en el acto de la enseñanza el que suele gobernar siempre es el Otro (Alliaud y Antelo, 2011).

De una parte, la enseñanza es entendida desde el punto de vista netamente instrumental que da cuenta de la indicación en el Otro, sin la pretensión de mostrar a través de un ejemplo cómo se lleva a cabo una tarea, y, de otra parte, la enseñanza se define como una guía para obrar en lo sucesivo, pues lo que se reparte son guías para la acción (Alliaud y Antelo, 2011). De acuerdo con estas dos concepciones, los autores hacen hincapié en no dejar de lado el aspecto instrumental, puesto que brinda la posibilidad de la enseñanza en las acciones cotidianas, y como puede verse “sin la necesidad de una guía sin la intervención de un otro se puede arriesgar y afirmar que cada uno puede, por sus propios medios, enfrentarse al enigma de lo sucesivo instintivamente” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 21). De este modo, es posible guiarse sin algún tipo de enseñanza; en contraste a esta cuestión, que ya está solventada en los animales, es posible afirmar que:

la enseñanza nombra algo que, en el resto de los animales, está resuelto. En apariencia, los animales desconocen lo desconocido de lo sucesivo; se orientan instintivamente y, por eso, no precisan ser provistos de guías para obrar. Sin embargo, es necesario recordar que la voluntad de guiar no deja de tener sus problemas. Un guía es, entre otras cosas, un *Führer*. El guía puede ser una pesada carga o la posibilidad o la imposibilidad de encontrar una salida. Los que hacen de su vida un constante guiar a los otros suelen ser pesados. Al mismo tiempo, un hombre sin guía suele estar en dificultades (Alliaud y Antelo, 2011, p. 22).

Conforme a lo anterior, conviene apuntar que la enseñanza se dirige hacia el cumplimiento de un fin, un propósito, un telos que traza el camino a seguir desde la guía temporal por parte de un adulto, quien es el que abre paso hacia las nuevas generaciones, ya que el niño llega al mundo sin un medio de orientación, sin señas, sin signos.

Ya un par de siglos atrás, pero en una línea que podríamos reconocer como de antropología pedagógica, Kant había planteado lo siguiente:

el género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad. Una generación educa a la otra. El estado primitivo puede imaginarse en la incultura o en un grado de perfecta civilización (2003, p. 3).

De ahí que el hombre sea la única criatura que necesite educación para constituirse como tal, a partir de la instrucción y de la disciplina que lo despoje de su animalidad, pues sus impulsos

animales lo alejan de su destino, la humanidad. En vista de que el hombre no posee instinto alguno, él debe adquirir por sí mismo una razón propia que le permita trazar su plan de conducta, aunque con la ayuda de la instrucción que lo orienta para este fin, la cual sería la parte positiva de la educación (Kant, 2003).

En el caso de los animales, su ambiente les proporciona las condiciones adecuadas para que se desempeñen en su hábitat; por consiguiente, su periodo de crianza es muy reducido en comparación con el del humano que resulta ser muy extendido. Como puede verse, los animales actúan por instinto pues dejan pistas químicas de una especie a otra para preservarla, lo cual posibilita genéticamente la orientación y repetición de un patrón de su comportamiento. En nuestro caso, las pistas no son químicas, dado que “fallamos en ese rubro; ellas son culturales. En ese sentido, decimos que enseñar es proporcionar pistas. Una generación no le transmite a la otra los medios de orientación automáticamente por ósmosis, sino que requiere un enorme esfuerzo” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 26). Por lo anterior, conviene apuntar que no puede haber transmisión sin enseñanza, pues ella permite introducir al estudiante a la cultura, a los signos, a la complejidad que conlleva ingresar al mundo. En este punto vale la pena rescatar lo mencionado por Philippe Meirieu (1998),

La enseñanza es obligatoria, y el aprendizaje es una decisión. No se puede no enseñar, porque la enseñanza es obligatoria. Otra cuestión es lo que hace con lo enseñado. No se puede no enseñar, porque el mundo no es sin signos. Se precisan signos y, como los que vienen al mundo lo hacen sin signos, hay que repartirlos (p. 27).

En consideración con lo anterior, el autor hace énfasis en que, si bien la enseñanza proporciona una serie de contenidos para la adquisición de los códigos culturales, esto no garantiza el aprendizaje, puesto que la enseñanza como se dijo al inicio del apartado, se entiende como un intento de transmitir al otro algo. En esta medida puede haber enseñanza; sin embargo, no producirse el aprendizaje. Esta relación causal entre enseñanza y aprendizaje ha sido muy generalizada en distintas discusiones, según las cuales se relega la enseñanza a un segundo plano, en tanto se privilegia el aprendizaje, el cual implica por supuesto, la estimulación y orientación, aunque para que el niño se oriente (o se desoriente), se precisa una enseñanza, y una enseñanza da cuenta de un estímulo (Alliaud y Antelo, 2011).

En definitiva, la enseñanza es un concepto clave para la pedagogía; sus fundamentos son centrales para la práctica educativa, y se vinculan estrechamente con el saber propio del

maestro (Zuluaga, 1999). Desde los planteamientos comenianos, hasta los principales referentes de la pedagogía moderna y contemporánea, es ineludible la idea de enseñanza en términos de transformación y trascendencia humana. Es así que “hay que enseñar por que las nuevas generaciones llegan al mundo sin señas, desprovistos, sin medios de orientación y débiles en términos instintivos” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 23). La enseñanza, más allá de mostrar los signos, se enmarca en la formación de los sujetos en relación al mundo, dado que su fin estriba en la transmisión de contenidos culturales, en despertar la curiosidad en el estudiante, brindar medios de orientación, así como en suscitar interés, etc. Lo anterior, a partir de la guía del maestro que le permite al alumno desenvolverse en lo sucesivo de su vida. En esta perspectiva, se plantea la enseñanza en términos de acercarse a lo que es lejano, a lo desconocido, inclusive a lo extraño. De ahí radica la importancia de un guía para dar cumplimiento a este propósito.

Dicho lo anterior, la desprovisión humana de capacidades necesarias para desarrollarse en el mundo, hace necesaria la enseñanza de unos a otros, pues “lo más elevado que puede hacer la humanidad en cada momento de su vida es presentar concentradamente á la generación joven el beneficio de sus ensayos anteriores, bien sea como enseñanza, bien como advertencia” (Herbart, s.f [1806], p. 5). Por tal razón, como lo expresan Alliaud y Antelo (2011) refiriéndose a Philippe Meirieu, no es posible no enseñar; la enseñanza es obligatoria.

Desde los postulados que desarrolla Biesta (2016), en su texto *Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro*, se pueden estimar las particularidades presentadas en las instituciones educativas, las cuales radican en la ausencia o desaparición de la enseñanza, y consecuentemente la figura del maestro. Este es un fenómeno muy común que ha impactado a la sociedad en su conjunto; de ahí que, la pretensión del autor sea brindar una mirada panorámica frente al asunto.

El autor describe esta problemática a partir de la incorrecta comprensión que se le ha dado a la enseñanza y al maestro, puesto que “en años recientes el argumento de que los maestros deberían enseñar ha sido defendido frenéticamente por perspectivas conservadoras como una tentativa de restaurar lo que podría ser caracterizado, de manera más precisa, como una concepción autoritaria de la enseñanza” (Biesta, 2016, p. 120). Tal concepción revela que la enseñanza es asumida estrictamente como una cuestión de control, donde el maestro cumple el rol de orientar los procesos de aprendizaje. En este marco se pretende de algún modo recuperar

la autoridad perdida en la sociedad contemporánea; idea que pertenece al sentido común de que la educación es característica intrínseca de la autoridad (Biesta, 2016).

Es por esto que el autor señala el direccionamiento de todos los asuntos educativos a cuestiones netamente del aprendizaje, que sustituye el principio de la educación centrada en el maestro por otra que dirige su atención en el estudiante, de modo que:

La simplista oposición entre educación conservadora y progresista que esta última utilizada con frecuencia para tergiversar la primera - sino porque la cuestión del aprendizaje es fundamentalmente diferente de la cuestión educativa (lo que significa que el lenguaje del aprendizaje es radicalmente diferente del lenguaje educacional) (Biesta, 2016, p. 120).

En esta medida se puede ratificar que el eje de la educación persigue un propósito en común, un fin, un telos, que coincide con las ideas formuladas sobre la enseñanza desde pedagogía como se mencionó anteriormente, pues allí el maestro cumplía un importante papel a la hora de orientar la enseñanza, lo cual difiere radicalmente de la intención del aprendizaje según el cual pretende que el maestro facilite el aprendizaje en los estudiantes. Al respecto, Biesta (2016) sostiene que el paradigma de la instrucción se enfoca en la transmisión del contenido del maestro hacia el estudiante, opuesto al paradigma según el cual el maestro apoya y facilita el aprendizaje basándose en la teoría constructivista del aula.

En vista de lo anterior, la enseñanza no debe consistir en la repetición de los contenidos, sino en traer algo nuevo al estudiante y donde él tenga la posibilidad de “aprender de sus maestros”, en el marco actual, o bien, desde el lenguaje distinto y antiguo “ser enseñados por sus maestros” (Biesta, 2016). Estimar esta diferencia resulta importante para comprender las relaciones entre maestros y estudiantes. En cuanto a “aprender de” Biesta (2016) señala que:

Cuando aprendemos de nuestros maestros, podríamos decir que nos aproximamos y utilizamos a nuestros maestros como fuentes. El maestro está aquí estructuralmente al mismo nivel que un libro, internet o cualquier otra “fuente de aprendizaje” a la que acudimos con nuestras preguntas con el fin de encontrar respuestas (p. 125).

Se puede decir, por lo tanto, que según los postulados del aprendizaje y desde su forma constructivista el maestro pasa a un segundo plano, esto indica como se ha reposicionado al maestro en su sentido tradicional; no obstante, vale la pena mencionar que este discurso del aprendizaje en el ámbito educativo no tiene un contenido, ni dirección en sí mismo, pues su

objetivo primordial es que los estudiantes aprendan algo sin tener en cuenta quien puede enseñarlo.

En segundo lugar, la experiencia de “ser enseñado” se trata de que:

algo entra en nuestro campo de experiencia de una manera que está más allá de nuestro control. (Piense en situaciones donde podríamos decir —siempre en retrospectiva— que alguien realmente nos ha enseñado algo). Tales “lecciones” son, desde luego, más difíciles de recibir que las cosas que aprendemos de otros debido a que nos vienen de fuera —“nos golpean”, podríamos decir— y en este sentido es un trabajo arduo otorgarles un lugar para acomodarlas (en el sentido literal de proporcionarles alojamiento, es decir, un lugar donde puedan estar) (Biesta, 2016, p. 125).

En definitiva, es fundamental hacer la distinción entre el “aprender de” y “ser enseñado por” ya que son concepciones opuestas; pues el ser enseñado por alguien radica en el reconocimiento de la capacidad y saber del maestro. Es así como la enseñanza opera con algo que es desconocido para el estudiante, es algo que viene del “exterior” pues como lo hace notar Levinas (1969) en palabras de Biesta, “desde la perspectiva del estudiante, por tanto, trae algo que es extraño, algo que no es una proyección de su mente sino algo que es radicalmente otro” (p. 126). Desde este panorama, la educación tiene que ver con un proceso de adaptación que viene fuera y siempre con la guía y la ayuda de otro.

Ahora bien, en el siguiente apartado del capítulo centraremos la atención en la manera en que como es concebida la enseñanza desde la psicología, más específicamente en la perspectiva de la psicología cognitiva. Esto debido al papel que adquiere la enseñanza en términos de instrucción, la cual enfatiza en los principios psicológicos del aprendizaje llevados a cabo en el escenario educativo. Así mismo, profundizaremos en la siguiente sección sobre las ideas de distintos autores que se han ocupado de la enseñanza en la psicología, entre ellos, por supuesto, Ausubel.

2.2 La Enseñanza para la Psicología Cognitiva

La enseñanza a comienzos del siglo XX, desde la perspectiva cognitiva, era considerada como un sinónimo de la “instrucción” que alude a un término más característico de las ideas

pedagógicas de la modernidad (Zuluaga, 1999; Noguera y Marín, 2012); sin embargo, se trata de una palabra que en la actualidad se ha adoptado en el marco de la psicología de la instrucción, cuyos estudios centran su atención en aquellos procesos psicológicos implicados en las situaciones de aprendizaje (Carretero, 2005). Como puede estimarse, la instrucción da prioridad a la estructura y organización del conocimiento en el alumno, y no solo a su comportamiento, lo cual era característico en las primeras investigaciones sobre el aprendizaje y la conducta en la psicología. En este sentido, desde lo planteado por Alliaud y Antelo (2011), la enseñanza también suscita la instrucción, ya que es definida como la intención de transmitir algo; no obstante, esto es solo una parte de la enseñanza. Carretero (2005), por su parte, hace hincapié en que la instrucción en la psicología,

[...] no se puede reducir el estudio de la instrucción al aprendizaje escolar: por el contrario, es bien sabido que hay situaciones de aprendizaje en numerosos contextos de la vida adulta que son estudiadas habitualmente por la Psicología de la Instrucción y que resultan sumamente interesantes para la práctica escolar (Carretero, 2005, p. 9).

De ahí radica la importancia del conocimiento psicológico para la práctica educativa, dado que las investigaciones desde estos enfoques exploran los factores, mecanismos y condiciones particulares del aprendizaje, así como las dimensiones sociales y culturales que permean el escenario educativo. Por estos motivos, como lo señala Carretero (2005), al maestro le son de gran utilidad los conocimientos psicológicos, pues estos le permiten sentar las bases adecuadas para la enseñanza, o más exactamente, la instrucción, en el salón de clases.

Es así como en el contexto de las reformas educativas implementadas por varios países en las últimas décadas, parten de la premisa según la cual hay “una enorme distancia entre lo que los alumnos pueden y tienen interés por aprender, y lo que les presenta la institución escolar” (Carretero, 2005, p. 19). En este sentido, la escuela centraba su atención en el desarrollo psicológico general de los estudiantes, desde el reconocimiento de las capacidades individuales, y a partir de actividades orientadas en el aprendizaje en los primeros años. Esto se convirtió en una problemática común allí, puesto que los contenidos presentados al estudiante no coincidían con los saberes mostrados por él. A raíz de esto, y con la pretensión de dar solución a las dificultades presentadas en la mayoría de sistemas educativos, se formulan una serie de principios generales que constituye la llamada “fuente psicológica del currículo”, que se encarga de estudiar las necesidades y capacidades del alumno en el aula de clase. Estos principios psicológicos se caracterizan por:

1) partir del nivel de desarrollo del alumno 2) asegurar la construcción de aprendizajes significativos 3) posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos 4) procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimientos 5) establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existente (Carretero, 2005, p. 20).

Conforme a lo mencionado anteriormente, se puede decir que este conjunto de formulaciones de carácter constructivista está orientado en un tipo de enseñanza que difiere de lo que se ha entendido usualmente por enseñanza en su sentido tradicional³. Al respecto, Carretero (2005) menciona que:

La visión tradicional y más extendida de la enseñanza se basa en la idea de que la transmisión de conocimiento es del profesor al alumno. Es decir, el primero se va depositando información en la mente del alumno y éste la va almacenando de manera más o menos ordenada. En la actualidad son muchos los datos que hablan en contra de esta concepción (p. 82).

En efecto, el paradigma de la instrucción radica en la transmisión de contenidos del maestro al alumno de acuerdo con lo formulado por los pedagogos ya citados; allí la enseñanza es concebida como un asunto fundamental para el proceso educativo, pues ella implica la transmisión de conocimientos de forma intencional y a partir de unos fines específicos; contrario a la perspectiva trabajada por la psicología cognitiva. Por su parte, Biesta (2016) cuestiona el paradigma del aprendizaje que concibe al maestro como alguien que puede apoyar y facilitar el aprendizaje de los alumnos; contrario a la idea que posiciona al maestro en un lugar especial para la enseñanza, y sitúa al estudiante en el papel de “ser enseñado por sus maestros”; la relación pedagógica se convierte en un asunto de resistencias y es así que tiene sentido lo que ocurre con el aprendizaje del niño.

En concordancia con lo anterior, el maestro debe hacer una planeación inicial de los contenidos que le presentará al estudiante en clase. Esto debe contar con una secuencia de actividades a seguir, que apunten a la consecución de objetivos enmarcados en la enseñanza para el desarrollo de un material de aprendizaje. Desde este punto de vista, resulta necesario reconocer no sólo que adquiere el alumno a determinada edad, sino en cómo lo adquiere, puesto que este

³ Desde los planteamientos de Carretero (2005) la enseñanza tradicional hace referencia a los procesos de enseñanza desarrollados antes de los planteamientos psicológicos. En palabras del autor la enseñanza tradicional “supone la puesta en marcha de un compendio de actividades y decisiones educativas que supondría no solo una adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, sino también la formación de ciudadanos con mejor capacidad de solución de problemas y capacidad crítica” (p. 20).

último aspecto es clave sobre el cómo pueden enseñarse diversos contenidos en los escenarios educativos (Carretero, 2005). En esta medida, el maestro debe considerar, al iniciar la enseñanza, los siguientes aspectos:

[...] Una cuidadosa delimitación de los comportamientos (o desempeños) finales posibilita al profesor planear los pasos que el estudiante deberá recorrer y, a partir de esto, encaminar todos los estímulos de aprendizaje ofrecidos al estudiante en función de los objetivos finales (Araujo, 1993, p. 96).

Adicional a ello, estos objetivos iniciales abren paso hacia la delimitación de contenidos y su pertinencia para la enseñanza, así como para la evaluación en el desempeño del estudiante. Es conveniente señalar lo importante que resulta plantear objetivos de enseñanza, dado que orientan al alumno en su aprendizaje. En esta misma línea, Gagné (1974) fórmula que los “objetivos determinan las capacidades que se deben aprender. Comienza por la identificación de los objetivos generales de la educación o de un curso” (p. 95). Es así como los objetivos pueden enunciar los resultados esperados durante la enseñanza o después de ella.

Desde la perspectiva de Ausubel, el establecimiento de objetivos se orienta particularmente al aprendizaje significativo de contenidos escolares. Estos se enmarcan en la necesidad de que el alumno adquiera conocimientos en situaciones de enseñanza. Allí no se contemplan ni las habilidades ni las estrategias al momento de formularlos, pues lo importante reside en aportar conocimientos de distintas materias (Araujo, 1993).

En efecto, la teoría sobre el aprendizaje significativo elaborada por Ausubel ha tenido una gran trascendencia en la enseñanza y sobre todo en la educación, dado que centra su atención en el alumno y en la manera como aprende en el ámbito escolar. Aunque dicha teoría fue desarrollada en la década del sesenta, hasta el día de hoy resulta necesaria como un “referente para la organización de la enseñanza en una cultura educativa en la que predomina la enseñanza para los tests estimulando el aprendizaje mecánico, no el aprendizaje significativo” (Moreira, 2017, p. 16). Desde esta visión, la enseñanza es considerada como un aspecto importante que debe organizarse en el aula, con el fin de facilitar el aprendizaje significativo y propiciar en el estudiante experiencias afectivas.

La teoría del aprendizaje significativo, como ya se indicó en el primer capítulo radica en la pretensión del autor por presentar una teoría sobre la retención y adquisición de grandes

cuerpos de significado en situaciones de enseñanza y aprendizaje en el escenario educativo. Sin embargo, en palabras de Carretero (2005), “la crítica fundamental que hace Ausubel a la enseñanza tradicional reside en la idea de que el aprendizaje resulta muy poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el alumno no puede estructurar formando un todo relacionado” (p. 32). Puede señalarse que es una afirmación cuando menos discutible desde un punto de vista pedagógico, ya que si nos remitimos al texto *Pedagogía* de Kant (2003) es claro cómo este autor le da un valor preponderante a la memoria en los procesos educativos, conforme a lo señalado a continuación:

De aquí que la cultura de la memoria sea muy necesaria. Todas las cosas han sido hechas de tal modo que el entendimiento primero recibe las impresiones sensibles y después la memoria las conserva. Es lo que sucede, por ejemplo, con el aprendizaje de los idiomas (Kant, 2003, p. 26)

Kant alude a la memoria en relación a la necesidad de ocuparse de aquellas cosas que resultan importantes para los individuos y que le permiten tener relación con el mundo real. En esta medida, podría establecerse una relación con la idea de la repetición y la memoria. Por su parte, Ausubel enfatiza en sus obras que el aprendizaje receptivo es primordial para la tarea educativa, pues su contenido puede ser presentado al estudiante para que él lo aprenda, sin que sea necesario para descubrirlo. Veamos:

Todo el contenido de lo que se debe aprender se presenta al estudiante con una forma lineal. La tarea de aprendizaje no supone ningún descubrimiento independiente por su parte. Del estudiante solo se requiere que interiorice el material que se le presenta (por ejemplo, una lista de sílabas sin sentido o de pares asociados, un poema o un teorema geométrico para que esté disponible y sea reproducible en el futuro) (Ausubel, 2002, p. 90).

Como puede verse, el autor sostiene que para aprender de modo significativo no hay que descubrir necesariamente los contenidos; por el contrario, hay que dar significado a los conocimientos presentados por el maestro. El anterior procedimiento se enmarca en un modelo de enseñanza explicativa, en el cual predominan los enfoques basados en descubrimiento, el aprendizaje de procesos, y el aprendizaje por indagación.

En palabras de Freire (citado en Moreira, 2017) “es importante aclarar que “presentar” al estudiante lo que debe ser aprendido no significa que cabe al profesor “dar la materia” como dicen los estudiantes, ni “depositar contenidos en la cabeza del estudiante” (p. 16). Desde la perspectiva pedagógica se puede estimar que la relación alumno y maestro es concebida de forma distinta, pues desde esta posición el estudiante se ubica en el “ser enseñado por” que le

otorga un lugar más humilde frente al conocimiento, donde se apela a la receptividad (Biesta, 2016).

Allí el maestro es encargado de definir los contenidos para cada situación concreta y de acuerdo a unos fines y propósitos estipulados, pues se enfoca principalmente en la transmisión de conocimiento en el marco cultural, desde una enseñanza intencional; en contraste a esta visión, se encuentra que el maestro es visto ahora como un facilitador del aprendizaje que se encarga de crear los ambientes de aprendizaje, de presentar las actividades y contenidos, así como también de la implementación de métodos basados en la teoría constructivista, la cual ha influenciado las prácticas educativas en las últimas décadas. De ahí la necesidad de comprender al maestro como alguien que aporte algo nuevo a la situación educativa, y no como el reproductor de contenidos o fuentes de información tal y como se ha concebido desde la psicología.

Desde la óptica de Gowin (citado en Moreira, 2017) se sostiene que la enseñanza se inscribe en una:

Relación triádica entre profesor, materiales educativos y aprendiz. Para él, un episodio de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por compartir significados entre alumno y profesor con respecto a conocimientos “vehiculados” por los materiales educativos del currículum. Usando materiales educativos del currículum, alumno y profesor buscan congruencia de significados. (p. 16).

Desde esta perspectiva, se puede decir que la enseñanza le otorga un papel al maestro de modo intencional para que influya o cambie los significados del alumno valiéndose de materiales educativos que brinda el currículum. Como puede verse, si el alumno manifiesta una disposición para aprender, podrá captar consecuentemente el significado de los contenidos escolares. En esta misma línea, Ausubel hace hincapié en cómo la predisposición para aprender por parte del alumno es indispensable para la adquisición de conocimiento.

En postulados similares, el enfoque de Gowin (1981) coincide con el planteamiento de Vygotsky, ya que está basado en un modelo triádico (estudiante, profesor, materiales educativos), donde en la enseñanza y aprendizaje se ve una negociación de significados cuyo propósito es compartir los materiales educativos (Moreira, 2017). Es así como Vygotsky (citado en Moreira, 2017) hace especial énfasis en la enseñanza como un modelo que tiene lugar “cuando el estudiante capta los significados que el profesor quería que él captase y que son aquellos ya aceptados por una comunidad de usuarios. Es en ese sentido cómo se comparten

los significados” (p. 7). A raíz de esto, el estudiante puede aprender significativamente cuando comprende los significados avalados en la materia de enseñanza, y son compartidos a su vez por el profesor quien cumple un papel de mediador. Así pues, Moreira (2017) explica este proceso de la siguiente manera:

Cabe al profesor, presentar esos significados de diversas maneras y varias veces si es necesario, como también, buscar evidencias acerca de si el estudiante los está captando. Al estudiante le compete verificar si los significados que está captando son aquellos aceptados en el contexto de la materia de enseñanza. Es eso lo que se entiende por negociación de significados y ella ocurre en otro contexto que es el medio social (p. 7).

De acuerdo a como lo plantea el autor, la enseñanza tiene lugar cuando el estudiante comprende los significados transmitidos por el profesor, y al mismo tiempo los verifica en el marco de unos contenidos educativos. En tal sentido, se ejerce una interacción entre el alumno y profesor en la medida en que comparten los significados en los materiales escolares.

En suma, cada una de las perspectivas se refieren a implicaciones tanto para la enseñanza, como para los profesores; sin embargo, no pueden entenderse como unas pautas o reglas a seguir por ellos, sino por el contrario, los profesores deben tener la autonomía para organizar la enseñanza e incentivar el aprendizaje significativo en los contenidos escolares (Moreira, 2017).

Como se ha visto hasta aquí, si bien desde la perspectiva cognitiva se plantean unos principios psicológicos que complementan la labor del maestro, estos no deben desestimar el papel de la enseñanza y el maestro dentro del marco educativo, dado que es evidente que han llegado a ser marginalizados y mal interpretados en el discurso del aprendizaje de acuerdo con lo declarado en la sección anterior. No obstante, vale la pena tener presente que, desde los postulados de la pedagogía, la enseñanza se ha caracterizado como un concepto importante tanto para la escuela, como para el saber del maestro, dado que centra su atención en los elementos indispensables para llevar a cabo la transmisión de contenidos culturales, y la manera como estos dan apertura a los signos, el lenguaje, el conocimiento etc., en el niño, con la orientación del profesor. Esto es clave para entender la enseñanza como un proceso fundamental para la pedagogía y la psicología.

Por tal motivo, a continuación, se esboza la enseñanza desde la teoría del aprendizaje significativo llevada a cabo por Ausubel, y que es concebida como un referente amplio para la enseñanza en el escenario educativo. Así que nuestro propósito es analizar en clave de una lectura pedagógica, el modo en que se trabaja este concepto a largo de su teoría, así como sus posteriores alcances e impactos en la educación. Lo anterior, con base en los postulados de pedagogos que revisamos en la primera parte del presente capítulo.

2.3 Enseñanza en Ausubel

Desde lo trabajado en apartados anteriores del presente capítulo, se evidencia que la enseñanza ha tenido su desarrollo como un concepto propio de la pedagogía; no obstante, se trata de un concepto también visible en los discursos sobre el aprendizaje, pues comienza a tomar relevancia para los psicólogos, en especial aquellos que pretenden desarrollar una teoría del aprendizaje en el salón de clase. Por tal motivo, y para efectos de la presente investigación fue necesario estudiar la enseñanza en el marco del aprendizaje significativo que elabora Ausubel, pues allí se caracteriza a la enseñanza como un concepto propio de la escuela. De este asunto nos ocuparemos a continuación.

Ausubel en la obra *Psicología Educativa: Una mirada cognoscitiva* (1976) define la enseñanza como “el encauzamiento deliberado de los procesos de aprendizaje a través de los lineamientos sugeridos por la teoría del aprendizaje en el salón de clases” (p. 26). Para llegar a esta definición, el autor parte de un análisis previo sobre la correlación entre lo que aprende el alumno, por una parte, y la manera en que son influidas las variables de cambio para aprender eficazmente por la otra. En esta medida, la enseñanza comprende la manipulación de variables o factores que influyen en el aprendizaje, de ahí que sea su tarea fundamental la clasificación racional de esas variables para esclarecer la naturaleza del proceso de aprendizaje y las condiciones que lo afectan (Ausubel, 1976). Al respecto, cabe destacar que en el marco del aprendizaje significativo se requiere de la manipulación adecuada de la estructura cognoscitiva en el estudiante, para que se lleve a cabo la retención y adquisición de grandes cuerpos de conocimiento en la escuela. La enseñanza se encarga del manejo adecuado de las variables de cambio que inciden en el aprendizaje significativo. De aquí que resulte fundamental identificar que estas variables sean claras y estables para la orientación del aprendizaje.

Es por esto que el encauzamiento deliberado al que se refiere Ausubel (1976) tiene que ver con los cambios cognitivos estables que tengan un valor social dentro del contexto educativo; allí la enseñanza se concreta a través del aprendizaje guiado, manipulado y direccionado a unos fines prácticos y determinados. Estos propósitos apuntan a la “adquisición de cuerpos estables de conocimiento y de las capacidades necesarias para adquirir conocimiento” (Ausubel, 1976, p. 22). De acuerdo con lo anterior, el autor indica que los principios generales de la enseñanza se pueden entender en términos de procesos psicológicos que intervienen en las relaciones entre causa y efecto, y que inciden o determinan la situación de enseñanza y aprendizaje de una forma manipulada.

En la definición de enseñanza que plantea el autor, se hace referencia a los procesos direccionados por los principios de aprendizaje que aportan las bases para a la enseñanza, en tanto se sirve de unos procedimientos científicos. Ausubel es enfático en la autonomía que tiene la enseñanza en cuanto a sus procesos investigativos; sin embargo, manifiesta que la psicología en el ámbito educativo tiene como fin “descubrir la naturaleza de aquellos aspectos del proceso de aprendizaje que afectan la adquisición y retención de conocimientos” (Ausubel, 1976, p. 21). A partir de lo anterior, es posible que la psicología educativa pueda relacionarse con la enseñanza en la medida que esta le permite indagar sobre su fin último. Para entender un poco mejor la relación de los principios del aprendizaje con la enseñanza, el psicólogo expresa desde sus planteamientos la necesidad del aprendizaje para corroborar un proceso de enseñanza. Esto quiere decir que la enseñanza es eficaz en la medida que se manipulan adecuadamente las variables del aprendizaje, es decir, el mérito de la enseñanza está mediado por lo que el estudiante aprende (Ausubel, 1976).

Ahora bien, en lo que hemos logrado establecer como definición de enseñanza para Ausubel identificamos que es importante hacer énfasis en las herramientas que desde la psicología educativa y más específicamente en su teoría del aprendizaje significativo, pueden llegar a fundamentar y relacionar la enseñanza con el aprendizaje. Para iniciar, el autor señala dos momentos determinados que deben marcar la planeación de la enseñanza. Estos son: en primer lugar, los conceptos a desarrollar, los cuales deben ser planteados por el plan curricular. Un ejemplo de ello, se puede evidenciar en las ciencias naturales cuando queremos que el estudiante aprenda la cadena alimenticia. Según el autor, el plan curricular debe proporcionar los temas adecuados, que además le permitan al maestro la selección de una buena estrategia de enseñanza y de actividades.

En segundo lugar, se encuentra la motivación, esta se enmarca en la tarea directa que debe tener el maestro para direccionar de manera adecuada el aprendizaje, el cual consiste en la secuencia de actividades trabajables o motivacionales. Ausubel, desde su teoría, expresa incluso la necesidad de conocer y trabajar a partir de factores de personalidad; en su libro *Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning* (1963), estudia algunos aspectos de la personalidad que afectan principalmente al aprendizaje, el conocimiento de factores como estos, o incluso de discapacidades cognitivas; se trata de elementos que puede utilizar el maestro para fortalecer los procesos de enseñanza en esos casos, al igual que factores motivacionales, niveles socioeconómicos y características particulares (Ausubel, 1963).

Otro aspecto que apoya a la enseñanza desde Ausubel, está en dirección a los objetivos de aprendizaje que se deben plantear en la clase. Los objetivos en el ámbito educativo toman fuerza desde la mitad del siglo XX con valor conductual, esto quiere decir, la utilización de verbos como leer, escribir, explicar, los cuales se denominan como observables. Para Ausubel, esta no es una idea completamente errónea; estos son herencia de un modelo conductista experimental: “los objetivos de aprendizaje conductuales derivan de la psicología conductista y no sorprende, pues, advertir de un apoyo empírico limitado” (Ausubel, 1976, p. 332). Sin embargo, considera que los objetivos positivos como aprender, entender, comprender, son más adecuados para facilitar la enseñanza, ya que permiten la inducción al aprendizaje significativo.

2.3.1 La enseñanza en el aprendizaje por descubrimiento

Es el aprendizaje por descubrimiento el más aceptado en el ámbito educativo, al menos en la perspectiva de la psicología de la educación. Desde sus principios se apela a la manera en cómo el estudiante puede llegar a descubrir por sí mismo el contenido, sin que sea necesario presentarlo.

Desde lo planteado por Carretero (2005) “estudiar el aprendizaje insistiendo ya no en la acumulación de información, sino en la manera en que dicha información se organiza en la mente, se puso el énfasis en la significación que tienen los conocimientos para el alumno” (p. 96). Por tal razón, el aprendizaje por descubrimiento no es solo una herramienta para conocer lo que el estudiante sabe; es en realidad la forma en que los conceptos nuevos y los ya

adquiridos se pueden llegar a relacionar, y generar un significado real de lo que se está aprendiendo.

Para comprender cómo enseñar en perspectiva del aprendizaje por descubrimiento, Ausubel (1976) señala dos consideraciones erróneas: I) Todo aprendizaje es descubierto por uno mismo; II) El descubrimiento es un generador singular de motivación.

La primera de las consideraciones es la más común, pues el hecho de que todo conocimiento es adquirido por uno mismo delimita el descubrimiento. En palabras de Ausubel (1976)

Esta afirmación procede en parte de la edificación del acto de descubrimiento en la resolución de problemas [...] se deriva también en la idea de que el individuo está mejor equipado para regular el proceso de aprendizaje acerca de sí mismo y su universo y cualquier intervención será entonces perjudicial (p. 455).

Esta formulación de Ausubel desvirtúa la idea de Bruner (citado en Ausubel, 1976) quien manifiesta que:

Si la excelencia intelectual del hombre es la más propia de todas sus perfecciones, también lo más singularmente personal de todo lo que sabe es aquello que ha descubierto por sí mismo (el descubrimiento crea) [...] En la transición a la edad adulta hay un adentrarse en los dominios de la experiencia, en el descubrimiento y la exploración de misterios nuevos, en la adquisición de poderes novedosos (p. 455).

De ahí que el proceso mismo de la cultura no puede tomarse como un pedazo de papel y absorberse; la interacción de la cultura implica a los otros. Para que se pueda generar un aprendizaje significativo por descubrimiento se debe, en primer lugar, exigir una traducción del mundo cultural. En ese sentido, más allá de la interacción directa que puede tener el niño con la cultura, es necesario un facilitador que haga el papel de conector (Ausubel, 1976).

Por otra parte, la consideración acerca de que el descubrimiento es en sí mismo es un motivador intrínseco, es para algunos psicólogos como Bruner, el reemplazo de motivadores externos como las calificaciones. Con base en ello, señala lo siguiente: “para que la persona busque y encuentre regularidades y relaciones en su ambiente, deberá poseer la expectativa de que hay algo que encontrar; una vez estimulada por esa expectativa, tendrá que idear maneras de investigar y descubrir” (Bruner, 1961, p. 24). Si bien es cierto que el descubrir fortalece la confianza, para Ausubel no es necesariamente un motivador, por tal razón, señala que “todo estudiante que haya sido sujeto de enseñanza sabe que la motivación intelectual, fortalece la investigación genuina; no en la misma medida que el descubrimiento, pero no hace al

descubrimiento el único motivador” (Ausubel, 1976, p. 473). La motivación por el descubrimiento no suele ser por el deseo de conocimiento, sino en palabras de Ausubel, por el estatus y prestigio que se refleja en recompensas materiales.

Finalmente, Ausubel en su trabajo investigativo dedica un análisis a la enseñanza individualizada y programada, además de las modalidades de enseñanza que se desprenden de estas. Allí hace unos cuestionamientos con base en su aplicación en el ámbito educativo, a partir de su teoría del aprendizaje significativo.

2.3.2 Enseñanza Individualizada

Esta es una corriente educativa que se popularizó en la década del setenta, cuyo objetivo reside en que cada estudiante trabaje para la consecución de objetivos planteados a partir de su propio ritmo de estudio y posibilidades. Por tal motivo, este proceso de enseñanza se caracteriza por emplear múltiples modalidades o tipos, de acuerdo a las condiciones de aprendizaje del individuo que se basan en algunos de los siguientes aspectos, según como lo indica Ausubel (1976):

1. Los estudiantes avanzan a su propio ritmo a través de segmentos del programa.
2. Los alumnos pueden elegir lecciones o actividades opcionales para satisfacer un conjunto dado de objetivos de enseñanza.
3. Los estudiantes reciben instrucción como individuos o en pequeños grupos durante todo el tiempo de clase o un parte principal de éste.
4. Los alumnos pueden decidir estudiar el tema que deseen y el tiempo que emplearán en una sesión de estudio específico [...]
9. Las actividades didácticas y las experiencias directas se integran en bloques o módulos del aprendizaje (p. 334).

Estas formas de enseñanza individualizadas que se producen en un escenario educativo, dan cuenta de una serie de pasos que debe seguir el estudiante para cumplir el objetivo de la enseñanza, a través del aprovechamiento de los materiales didácticos, y la orientación del maestro. Al respecto, se considera que, si bien la principal herramienta didáctica es, por ejemplo, la guía de estudio impresa, los maestros están en disposición de servir como asesores, orientadores para guiar el manejo correcto de los materiales (Ausubel, 1976). Esta modalidad de enseñanza es posible mediante el empleo de materiales impresos que caracterizan principalmente en el “Plan Keller”, el cual pretende que los estudiantes avancen a su ritmo de

trabajo a lo largo de un curso; además, contienen una guía de estudio y los objetivos contemplados para la evaluación ya descritos anteriormente.

Por otro lado, también se puede apreciar otro tipo de enseñanza, se trata de los cursos modulares que fueron de gran utilidad para profesores en cualquier nivel de escolaridad, y área del conocimiento. Ausubel (1976) menciona algunos de los componentes de este módulo. Estos son: “1. Planteamiento del propósito. 2. Destrezas prerrequisito deseables. 3. Objetivos de la enseñanza. 4. Preevaluación diagnóstica. 5. Implementos para los módulos [...] 6. El programa modular (material impreso, material A-V, etc)” (p. 335). Estos aspectos dan cuenta de la organización previa del material, por ejemplo, un libro de texto que esté dividido por capítulos, y su vez, contenga en sus páginas los elementos necesarios para comprender el texto, será un buen material del cual se servirán los estudiantes para aprender de forma individualizada.

De la enseñanza individualizada se desprende un modelo de enseñanza tutelar. Según Ausubel este es un método eficaz para enseñar, ya que está tanto en la modalidad individualizada, como en la de grupos la cual sirve como complemento de estrategia de enseñanza. Allí el autor señala desde el marco de su teoría del aprendizaje significativo, que el estudiante tiene la posibilidad de relacionar los conocimientos y conceptos retenidos previamente, con los nuevos para que pueda vincularlos acertadamente, a través de la presentación de la información. En suma, se estima que este modelo de enseñanza individual puede mejorar de forma óptima el aprendizaje, y también aportar a la experiencia positiva con las estrategias audio-tutelares.

Esta forma de enseñanza modular fue elaborada en la década del sesenta por el profesor Postlethwait, también es conocida como (A-T), que fue considerada como la innovación pedagógica frecuentemente usada en los centros universitarios, tras la utilización de películas educativas. Este método consiste en emplear una grabadora con audio para que los estudiantes lo reproduzcan, lo cual sirvió como guía para elaborar las tareas asignadas. Por ejemplo, cada semana estaba disponible una unidad de material, en la que los estudiantes podían elegir el tiempo deseado para trabajar, así como la intensidad o ritmo. En suma, su éxito radica en que hace uso de una tecnología sencilla para aumentar la individualización de la enseñanza, a través de una flexibilidad del tiempo de estudio.

2.3.2.1 Enseñanza programada

Ausubel alude al sentido amplio del término “enseñanza programada” como una forma individualizada de auto enseñanza donde se hace hincapié en la secuencia, facilidad y dificultad mediada en la presentación de las tareas del aprendizaje. Al respecto el autor señala que: “en la enseñanza programada se tratan de manipular en grado óptimo todas las variables de la práctica, la tarea y la transferencia que vengan al caso para la adquisición y retención del contenido de la materia” (Ausubel, 1976, p. 336). Es decir, que esta consiste en un método eficaz para transmitir un tipo de contenido establecido sobre un campo de saber específico. En este sentido, es posible que se incluyan algunas experiencias de descubrimiento guiado y empírico-concretas (Ausubel, 1976); sin embargo, el autor hace la precisión de que puede llegar a ser menos eficaz que la enseñanza en un laboratorio con un tipo de demostración para aprender el método científico, lo que conlleva a la adquisición de destrezas como la observación y la discriminación.

En contraste con lo anterior, Ausubel manifiesta que para lograr la forma más eficaz de la enseñanza programada es necesario presentarla en formato de libro de texto tradicional, lo que respecta a unos modos de presentación del contenido de manera organizada de lo fácil a lo complejo. En esta línea señala que “los testimonios acerca de la eficacia de la enseñanza programada indican que conduce a resultados de aprendizaje igualmente buenos o levemente mejores que los obtenidos con métodos tradicionales” (Ausubel, 1976, p. 337). La eficacia que señala el autor estaría en la medida en que este modo de enseñanza en un principio para los estudiantes resulta novedoso; no obstante, Ausubel (1976) precisa en que:

Nunca se insistirá demasiado en que los principales testimonios acerca de este modo de enseñanza no proceden de la enseñanza programada en el sentido genérico definido antes, sino más bien de investigaciones sobre “máquinas de enseñar” y “libros de texto revueltos”, que emplean la técnica de cuadros y tamaños de paso relativamente pequeños. Otros de los rasgos especiales de la técnica de programación lineal de Skinner, como su hincapié en las respuestas manifiestas y construidas, en la baja proporción de errores (en inducir invariablemente el éxito y evitar la incertidumbre) y en el efecto de reforzamiento directo de recompensar cada respuesta correcta, ya se ha demostrado que o son empíricamente insostenibles o teóricamente refutables (p. 337).

Así pues, que la eficacia otorgada a la enseñanza automatizada se enmarca en el principio de programación y en su sentido de secuencialidad, aunque como vimos anteriormente se evidencia insostenible, ya que cabe señalar que este no ha sido sometido en pruebas de largo plazo.

2.3.2.2 Enseñanza Asistida por Computadoras

Este enunciado se encuentra fundamentado en la excitación existente alrededor de los años cincuenta, respecto a la innovación que generaba la enseñanza asistida por computadora (EAC); sin embargo, perdió validez ya que las computadoras de segunda generación mostraban unas deficiencias para la enseñanza, en tanto que su capacidad de manejo de información era limitada. En los años sesenta, con la llegada de las computadoras de tercera generación se fueron haciendo avances importantes en cuanto a la integración de circuitos; más adelante con la evolución de la tecnología en los años setenta, hicieron posible la funcionalidad de los equipos para satisfacer las necesidades para la enseñanza (Ausubel, 1976).

El desarrollo de la computación como herramienta para la enseñanza y la educación, se comprendió en la facilitación para la realización de cálculos, proyecciones de video, etc., lo que generó que se incrementara el manejo de cursos para la EAC, lo que empezó a constituir a la enseñanza tradicional como obsoleta y catapultó a la enseñanza individualizada como el camino para la formación en la escuela; sin embargo, Ausubel señala que estos avances tecnológicos, su alto costo y aplicación en las escuelas, no podría cubrir los presupuestos educativos, además de que con este modo de enseñanza, se caería en una falacia en cuanto a su premisa de enseñanza autónoma, puesto que, esta no puede constituir un recurso completo de enseñanzas, en la medida en que ninguna computadora podrá jamás ser programada con respuestas a todas las preguntas que los estudiantes formulen, y resalta también la importancia de nutrir las discusiones con la interacción entre los alumnos y el maestro para que se lleve a cabo una adquisición de contenidos en el marco de la retención del aprendizaje (Ausubel, 1976).

En vista de lo estudiado en la presente sección del capítulo encontramos que, si bien la enseñanza se presenta como un concepto extranjero al campo psicológico, Ausubel alude a ella, en tanto la considera necesaria para encauzar y organizar el aprendizaje en el salón de clase. En esta medida, el papel de la enseñanza radica en una estrategia organizada y sistematizada, lo que fundamenta el análisis del autor para el desarrollo del aprendizaje significativo trabajado en un contexto educativo. Como se ha visto hasta aquí, la enseñanza para Ausubel es importante, ya que permite organizar los materiales escolares a través del empleo de unos

principios psicológicos que le aportan un sustento teórico a su práctica. Así pues, en lo que sigue, esbozaremos un diálogo desde la perspectiva de la enseñanza en Ausubel en relación con la pedagogía, por ello, nos dedicaremos a mostrar la manera como la teoría de Ausubel dialoga, discute y conversa, con las perspectivas pedagógicas sobre la enseñanza.

2.4 Diálogo con los presupuestos conceptuales de la enseñanza según Ausubel en relación con la pedagogía

En este acápite nos dedicaremos a mostrar la manera como la teoría de Ausubel dialoga, discute y conversa, con las perspectivas pedagógicas sobre la enseñanza o, por lo menos, se proponen posibles caminos para establecer tal diálogo. Lo anterior, desde los objetivos planteados en la presente investigación y, además, porque este es un concepto importante tanto para el autor, como para la pedagogía que lo considera como uno de sus asuntos centrales.

Para iniciar, Ausubel reconoce en la enseñanza una historicidad de investigaciones planteadas desde la pedagogía y distingue su papel fundamental en la tarea educativa; sin embargo, aunque comparte ideas de la pedagogía, como, por ejemplo, su relación con la enseñanza está encaminada a la adquisición de conocimientos nuevos. A pesar de ello, sí evita las discusiones sobre el fin último de la educación y simplemente define el aprendizaje como una necesidad inherente a la educación. Lo que suceda luego con el aprendizaje, es responsabilidad del estudiante. Con base en lo anterior, evidenciamos que la enseñanza planteada por Ausubel, se encamina en una línea instrumental; su finalidad es pasar los conocimientos de un sujeto al otro valiéndose de la enseñanza, en tanto esta es organizada y aplicada por el maestro.

Siguiendo esta perspectiva, Antelo (2011) realiza un análisis frente a la idea de qué es enseñar, en la cual caracteriza este concepto como eje central de la educación en la medida que es necesaria la enseñanza para lograr una herencia histórica, social y cultural de generación en generación. Posteriormente, para lograr esto, la enseñanza no puede estar desprovista de lo ejemplar, incluso lo relacionado con lo moral. No se trata de aprender algo, sino de lo que va pasar con esos conocimientos que el estudiante apropia (Antelo, 2011). Por esta razón, aunque las adquisiciones de nuevos conocimientos representan una tarea educativa, el enfocarse solo en ello, hace de la enseñanza una dimensión instrumental: “por un lado, en la enseñanza se puede ver una dimensión meramente instrumental de la indicación que uno le da al otro, una indicación de que algo sirve para, relativamente despojado de mostrar el sitio de lo ejemplar”

(Antelo, 2011, p. 20). Por esta razón, desde la perspectiva de Antelo, se podría decir, que la enseñanza en Ausubel está enfocada en lo instrumental de la educación.

Ahora bien, no se trata de criticar o cuestionar desde la pedagogía la idea de enseñanza en Ausubel; por el contrario, es importante reconocer la manera en que un concepto externo a la psicología comienza a tener importancia en sus planteamientos. Tanto es así, que a diferencia de postulados psicológicos como el conductismo, Ausubel reconoce a los maestros como agentes indispensables en el aprendizaje, dado que

Ninguna computadora podrá jamás ser programada con respuestas a todas las preguntas que los estudiantes formularán, y en las áreas menos bien establecidas del conocimiento son esenciales la discusión, la interacción entre alumnos y entre estos y el profesor para que ocurra el aprendizaje (Ausubel, 1976, p. 339)

A partir de lo anterior, es posible evidenciar la necesidad del maestro en la teoría del aprendizaje significativo, sin importar los intentos tecnológicos por reemplazar al maestro que se resguardan en una eficacia del aprendizaje a mayor velocidad. Ausubel por su parte, no encuentra una posibilidad tecnológica capaz de reemplazar la interacción estudiante y maestro.

Es así que, para Ausubel, el maestro tiene unas características que lo enlazan con la enseñanza y el aprendizaje. Allí el maestro está en disposición de servir como orientador, asesor para la guía correcta del aprendizaje. Entendida la pertinencia del maestro en el aprendizaje significativo, sería importante ver el papel en el que se desenvuelve para Ausubel en su teoría. Sobre el maestro expresa lo siguiente:

Se ha expandido exponencialmente sus funciones, más allá de su propósito último “enseñar”, algunos ejemplos son: padre sustituto, orientador, representante de la cultura [...] sin pretender desacreditar de ninguna manera la realidad o la importancia de esas funciones, el papel más importante del maestro está en facilitar el aprendizaje (Ausubel, 1976, p. 432).

A partir de lo expresado en Ausubel, es claro notar que las funciones que históricamente se le atribuyen al maestro, lo desvirtúan de lo que para el autor es su principal función; en otras palabras, la función del maestro debe estar enfocada a los procesos de aprendizaje en el salón de clase; sin embargo, es también oportuno explicar que, para Ausubel, dentro de los procesos propios del aprendizaje hay también funciones de orden cultural que debe manejar, pero en relación al aprendizaje. Estas funciones se relacionan en la medida en que potencian el aprendizaje. Por ejemplo, el manejo pertinente del contexto en el que trabaja, las realidades sociales. En la tarea educativa, o por lo menos en su sentido instrumental, el maestro para

Ausubel es el director en el aula de clase, a diferencia de la mayoría de sus colegas quienes han tratado de desvirtuar el papel del maestro en sus teorías del aprendizaje.

Durante la aproximación histórica que esbozamos sobre el aprendizaje en la psicología educativa a lo largo del primer capítulo, se puede apreciar que se han generado varios desplazamientos teóricos; en ese sentido, como expresa Ausubel:

En el pasado, los principios psicológicos del aprendizaje guardaban poca o ninguna relación con la enseñanza real en el salón de clases debido a que se extrapolan indiscriminadamente a partir de la investigación sobre los aprendizajes animal y por repetición (o a partir de otros tipos simples de aprendizaje, tales como el condicionamiento y el aprendizaje instrumental), los cuales no se relacionan intrínsecamente con la mayor parte del aprendizaje de las materias de estudio (Ausubel, 1976, p. 6).

De ahí puede entenderse que el aprendizaje era un asunto del psicólogo experimental en su laboratorio, no en la escuela. El asunto de la escuela era la enseñanza y su efecto “natural” era que los niños aprendieran (Rubio, 2017). Por tal razón, estas teorías de tipo experimental pierden validez a la hora de aplicarlas en el ámbito pedagógico. En ese sentido, Ausubel (1976) manifiesta que las teorías psicológicas conductuales no se ocupan del tipo de aprendizaje que se da en el aula de clase, sino que son una respuesta a la experimentación en laboratorios; en otras palabras, Rubio (2017) afirma que el aprendizaje tiene una

Emergencia que es localizable en los estudios sobre la conducta animal, es un concepto extraño a la pedagogía. Es extraño porque viene del exterior del campo pedagógico y porque en su calidad de extranjero, además de serle “singular”, “raro”, indica que procede de una ocupación particular (p. 5).

De lo anterior es posible concluir que el aprendizaje (no el acto o el hecho de aprender) es un concepto externo de la escuela, por tal razón, no hace parte del campo discursivo de la pedagogía; al ser este externo, no es tarea fácil establecer una relación con el ámbito educativo y más específicamente con la enseñanza. Al respecto, Ausubel (1976) alude a la necesidad de estudiar la enseñanza en su teoría por ser este un concepto propio de la escuela, ya que al excluirlo no se garantiza per se el aprendizaje en este contexto.

Ausubel manifiesta desde su teoría la posibilidad de originarse una teoría del aprendizaje pertinente en el escenario educativo, desde la premisa en la que “existe una relación íntima entre saber cómo aprende el estudiante y comprender cómo influyen en el aprendizaje las variables de cambio, por una parte, y saber qué hacer para ayudarlo aprender mejor por otra”

(Ausubel, 1976, p. 26). En clave de lo mencionado por el autor, es evidente la manera como comienza a tener importancia la enseñanza en su teoría. Ahora bien, antes de generarse una teoría del aprendizaje, se debe examinar el papel que desempeña el estudiante en el salón de clase, con el fin de relacionar la manera en cómo aprende, y el modo de enseñar en los procesos de aprendizaje escolar.

Para el desarrollo del concepto de enseñanza, Ausubel se remite a postulados de psicólogos; entre ellos, Smith (1960) argumenta desde una perspectiva lógica que, para formular teorías de la enseñanza separadas de las teorías del aprendizaje, existiría la premisa “de que el aprendizaje y la enseñanza no son inseparables y que una teoría del aprendizaje nada puede decirnos acerca de la manera de enseñar”. Es decir, ambas teorías se pueden entender de una manera independiente, sin que sea necesario que se complementen; además la teoría del aprendizaje según el autor da las pautas sobre cómo enseñar. Un claro ejemplo de esto es cómo se dilucida una confusión muy común de que si el niño no aprende es porque el maestro no le enseñó o lo hizo mal (Smith, 1960). En contraste, para Ausubel (1976), un estudiante puede aprender sin que se le enseñe; sin embargo, convendría enfocarse en las relaciones existentes entre la enseñanza y el aprendizaje:

Por consiguiente, si bien es verdad que enseñar es lógicamente distinto de aprender y que puede analizarse independientemente de lo que aprenden los alumnos, ¿cuál sería la ventaja práctica de este análisis por separado? La facilitación del aprendizaje es tan solo uno de los fines propios de la enseñanza (Ausubel, 1976, p. 26).

No obstante, en la perspectiva de Alliaud y Antelo (2015),

Es evidente que hay un montón de cosas que se enseñan sin intención, aunque la enseñanza es o parece ser, por definición, un acto intencional. La innegable vecindad entre intento e intención no debe confundirnos. Lo deliberado de lo intencional no mitiga el carácter tentativo del intento entendido como propósito. Por eso se suele decir que lo chicos aprenden, a pesar de los maestros, o incluso, contra los maestros. Uno aprende, a pesar de la enseñanza, más allá de la enseñanza, un montón de cosas que no han sido propuestas intencionalmente (p. 18).

En ese sentido, no puede limitarse la enseñanza a simples cuestiones aprendidas por sí mismas, es un proceso que difiere del desarrollo “interior” pues ella comprende aspectos que van más allá de dar o mostrar algo en el marco de la transmisión. La enseñanza se basa en un acto intencional que persigue un propósito, pues tiene un contenido y dirección que viene del “exterior”, allí el maestro cumple un rol fundamental. No obstante, si bien existe relación entre

enseñanza y el aprendizaje no pueden entenderse como lo mismo, ni ser una condición de la otra. Es así como Ausubel (1976) insiste en que:

Una teoría válida del aprendizaje no puede instruirnos sobre la manera de enseñar (dicho esto en sentido prescriptivo), sí nos ofrece el punto de partida más factible para descubrir los principios básicos de la enseñanza que pueden formularse en términos psicológicos que intervienen (p. 27).

Con base en lo anterior, si bien el aprendizaje no puede decir cómo enseñar, sí da inicio a los principios generales de la enseñanza en relación con la causa (Enseñanza) y efecto (Aprendizaje) a través de los procesos psicológicos; esto quiere decir que si bien el maestro se sirve de unos principios para llevar a cabo su práctica, estos no determinan la manera de enseñar, puesto que es visible que hay una tendencia a malinterpretar los conceptos de enseñanza y maestro en el discurso de la psicología del aprendizaje. Contrario a lo que se plantea desde la pedagogía, donde se puede ver que el maestro está dotado de un saber propio para llevar a cabo su práctica en la escuela. Adicional a ello, su accionar se enmarca más allá una simple transmisión de contenidos a un Otro. En esta línea, según Alliaud y Antelo (2011) el maestro cumple un rol fundamental a la hora de brindar herramientas necesarias para el desenvolvimiento en la vida, ya que el estudiante llega al mundo desprovisto de ellas.

A modo de conclusión, la relación que existe entre el aprendizaje y la enseñanza son necesarias en la medida que como lo plantea el psicólogo “juntas consolidan una ciencia pedagógica completa y ninguna de ellas es sustituto adecuado de la otra. Las teorías de la enseñanza deben basarse en teorías del aprendizaje, pero deben tener un enfoque más aplicativo; esto es, ocuparse más de la manera de manejar los problemas” (Ausubel, 1976, p.29). Por lo tanto, las teorías del aprendizaje y enseñanza son más interdependientes que mutuamente excluyentes.

En consideración con lo anterior, Ausubel realiza algunos planteamientos referentes a la disciplina en relación con la enseñanza en el marco de su teoría ya que en el contexto actual es un asunto muy controversial, desde diversas perspectivas se ha reducido el papel de la disciplina, por tratar esta de cohibir al niño. Estas formulaciones nacen del rechazo en ciertas perspectivas tradicionales de la educación; sin embargo, uno de los principales referentes de la psicología educativa moderna como lo es Ausubel, al parecer ratifica la necesidad de ejercer de manera obligatoria la disciplina, pero entendida desde una perspectiva no autoritaria, debido a que, según el autor:

Esta provoca más agresiva y mal comportamiento y hace que el niño perciba al profesor como un enemigo [...] en lugar de esto, la disciplina entendida como la imposición de normas y controles externos sobre la conducta individual, debe ser adoptada por los docentes en pertinencia del aprendizaje [...] es evidente que la disciplina debe ser tan impersonal y orientada a la tarea del salón de clase (Ausubel, 1976, p. 438).

Por esta razón, la idea de Ausubel con respecto al aprendizaje y la disciplina va orientada a una disciplina democrática:

Los partidarios de la disciplina democrática en el salón de clase creen que es necesario un grado mínimo de control externo para la socialización, para la maduración de la personalidad, el desarrollo de la conciencia y la seguridad emocional del niño (Ausubel, 1976, p. 441).

No obstante, la corrección de las malas conductas y la aceptación del castigo son insustituibles para el aprendizaje de lo moral y el desarrollo de una conciencia firme. En esta perspectiva, es posible remitirnos a la idea de disciplina expuesta por Kant (2003) “la disciplina es la que nos hace pasar del estado animal al estado de hombres. Ella constituye el aspecto puramente negativo de la educación” (p. 12). Desde sus planteamientos, Kant le da un papel crucial a la idea de disciplina en tanto ésta abre paso hacia la categoría moral del ser humano.

Por otra parte, la disciplina desde Kant se asocia con acciones exteriores al sujeto; debe tener unos fines claros para moldear el hombre “la disciplina impide que el hombre se desvíe de su destino, que es la humanidad, por sus impulsos naturales. La disciplina debe evitar, por ejemplo, que el hombre se entregue salvaje e imprudentemente al peligro” (Kant, 2003, p. 14). A partir de lo anterior, es que Kant le otorga a la disciplina el carácter negativo de la educación, es el momento en el que se le debe decir al niño “No”.

En definitiva, Ausubel no desmiente la innegable necesidad de la disciplina en el salón de clase, vista desde la prohibición y corrección de comportamientos indeseados; sin embargo, alude a la idea de disciplina democrática para evitar una idea autoritaria por parte del maestro, ya que, según su perspectiva, esto desvirtúa el papel del maestro. Por último, al igual que Kant, Ausubel le atribuye a la disciplina una formación moral del hombre.

CAPÍTULO III. ESCUELA Y CURRÍCULO

En el transcurso de la presente investigación se ha caracterizado la teoría del aprendizaje significativo, con el fin de establecer diálogos o relaciones frente a los conceptos propios de la pedagogía. Por ejemplo, en el segundo capítulo se abordó la idea de enseñanza en la teoría de Ausubel, en la que fue posible identificar que es conceptualizada como una variable o factor importante que influye en el encauzamiento de los procesos de aprendizaje en el salón de clases, a partir de la teoría del aprendizaje significativo que, según Ausubel, le ofrece el punto de partida para formular sus principios generales.

Ahora bien, este acápite centrará su atención, en primer lugar, en el concepto de escuela, pues si bien es poco citado a lo largo de las obras de Ausubel, es posible dilucidar una idea de escuela para su teoría. La escuela *es* el lugar para llevar a cabo el aprendizaje. En segundo lugar, se hará hincapié sobre su noción de currículo; esto debido a que hace parte fundamental de la escuela y su organización, además de encontrarse en el centro de la tradición anglosajona, la cual propone la forma de organización y planeación de la enseñanza en salón de clases. En ese sentido, nos apoyaremos en los análisis que nos brindan autores como Noguera (2010) y Runge (2003), quienes parten de la comprensión sobre la didáctica, y desde sus investigaciones han podido hacer un análisis sobre las tradiciones pedagógicas. Específicamente para efectos de la presente investigación nos centraremos en la tradición anglosajona en la que tuvo condición de posibilidad el currículo y su proceso en la escuela. Por último, dedicaremos un apartado sobre las implicaciones de la teoría de Ausubel en la escuela, a partir de su relación con el modelo constructivista, ampliamente difundido en los currículos de la escuela contemporánea.

3.1 La escuela desde Ausubel

Durante la larga trayectoria académica e investigativa de Ausubel, se puede apreciar que fue hasta finales de la década del sesenta cuando centra el interés de sus investigaciones en la escuela. Esto debido al auge de los trabajos investigativos sobre el aprendizaje por descubrimiento, lo cual se materializa en su libro sobre la psicología educativa en compañía de

algunos colegas. Después de ello, su trabajo del aprendizaje significativo comenzó a ser adoptado por la escuela. En ese sentido, y como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, Ausubel expresa la necesidad de comprender a la escuela como un terreno nuevo para la psicología, puesto que los planteamientos que anteceden a la psicología educativa son desarrollados a partir del laboratorio y su carácter experimental. Por tal razón, la escuela resulta ser un escenario fundamental del aprendizaje.

Al respecto, el psicólogo enfatiza desde su campo de estudio en el papel que la escuela representa para el aprendizaje. Si bien reconoce la pertinencia de “qué hace el sujeto con lo que aprende” (Ausubel, 1976, p. 23); no obstante, prioriza la adquisición de conocimientos, según como lo esboza a continuación:

La escuela se interesa también por el desarrollo de la capacidad del estudiante para emplear conocimientos adquiridos en la resolución de problemas particulares de manera sistemática, independiente y crítica en varios campos de investigación; pero esa función de la escuela, pese a que constituye un aspecto legítimo de la educación, es menos primordial que su función relacionada de transmitir conocimiento en razón de la cantidad de tiempo que puede adjudicarse razonablemente en términos también de los objetivos de la educación dentro de una sociedad democrática y, de la misma manera, de lo que racionalmente puede esperarse de la mayoría de los estudiantes (Ausubel, 2002, p. 53).

En ese sentido, desde los estándares educativos la escuela según Ausubel, debe priorizar el aprendizaje teniendo en cuenta las posibilidades de tiempo y necesidades inmediatas. Si bien es cierto que a la escuela se le han ido atribuyendo cada vez más responsabilidades, no debe perder según el autor, su objetivo de aprendizaje. De esta manera, es posible entender la perspectiva de Ausubel, en la cual se plantea que la escuela tiene un fin principal enfocado en el aprendizaje.

Para Ausubel, el currículo es parte fundamental de la escuela, ya que brinda unos procedimientos y garantías para potencializar el aprendizaje, en la cual es posible dilucidar el material didáctico y la enseñanza, asunto que abordaremos más adelante. Por ahora, es importante hacer énfasis en la caracterización realizada por algunos pedagogos frente al currículo y su función dentro de la escuela.

3.2 Discusión sobre el currículo desde la pedagogía

Runge en su texto *Didáctica: Una introducción panorámica y comparada* (2013), da a conocer una comprensión general de la didáctica como subcampo de la pedagogía, que se contrapone a la noción del currículo abordada desde la tradición anglosajona. De acuerdo con lo anterior, Runge se sirve de los planteamientos Comenianos, que son considerados como un referente fundamental para la didáctica, pues esta se encarga del modo de disponer y llevar a cabo el acto de enseñar, es decir, se ocupa de la comprensión sobre cómo disponer y llevar a cabo la situación de enseñanza que involucre el alumno, en tanto tenga acceso al conocimiento y pueda aprender del mismo, esto es, “basado en su propio ser (desarrollo, formación) asunto que continuó como preocupación fuerte dentro del contexto continental europeo—” (Comenio, citado en Runge, 2013, p. 3). Sobre estos aspectos, el autor se remite a la obra de Comenio más comentada, *La Didáctica Magna* (2013), a fin de mostrar cómo allí se dibuja un pensamiento didáctico que enfatiza en los diferentes momentos por los que atraviesa el ser humano; en otras palabras, lo relativo a su crecimiento, desarrollo y formación, así como los saberes para cada circunstancia.

Por otro lado, el currículo tiene lugar “dentro de una tradición anglosajona, específicamente angloamericana” (Runge, 2013, p. 4), la cual determina la estructura de los contenidos impartidos en un contexto educativo, y toma como punto de partida un conocimiento válido y legítimo desde un ‘ordenamiento de la enseñanza específico’. En este sentido, el currículo apunta a la organización de los materiales para la enseñanza, y su presentación posterior (Runge, 2013). Es decir que el currículo se ocupa de asuntos concernientes a las metas tanto de la enseñanza, como del aprendizaje, a través de métodos estructurados, planeados y con unos procedimientos específicos en el marco educativo que permiten dilucidar los resultados del aprendizaje, así como también la planeación respectiva para la enseñanza.

En esta línea, el concepto de currículo fue visibilizado desde los planteamientos de Dewey, y otros educadores asociados a la corriente progresista (activa) de la educación, pues debido a sus trabajos, el currículo alcanza dimensiones más allá del plan de estudios, como bien lo señala Runge (2013),

[el currículo] se convirtió en el nombre para la organización de todas las actividades y aspectos involucrados —incluso de un modo no explícito o no visible posteriormente conceptualizados como currículo oculto— en la enseñanza de cara, a su vez, a las experiencias de aprendizaje por parte de los alumnos (p. 22).

A raíz de esta nueva organización del currículum, se desprenden diversas nociones para comprenderlo estas son: currículum planeado, currículum puesto en acción, currículum experienciado, currículum nulo, etc., los cuales integran en sus aportes lo relativo a la enseñanza y también la organización escolar. Por lo tanto, más adelante el autor indica que, de manera particular en el contexto norteamericano, la enseñanza, desde el modelo curricular, se entiende en materia de la investigación sobre la enseñanza (*teaching research*), de formación de enseñantes o de la psicología educativa donde la profesionalización docente se encuentra sujeta a problemáticas de tipo organizacional en las que lo didáctico no es funcional (Runge, 2013).

En suma, se puede evidenciar que en el marco de la tradición anglosajona el concepto de currículum ha tenido gran relevancia para los asuntos educativos, pues este se interesa principalmente por la estructura de los contenidos y su respectiva planeación, o como lo argumenta Runge (2013), el currículum ha sido un concepto importante que ha permanecido dentro del discurso especializado en el campo de estudios sobre la educación. Por consiguiente, es razonable que Ausubel desde su formación académica haga alusión en su obra a la noción del currículum, en lugar de hacer énfasis en el concepto de didáctica que forma parte de un contexto continental europeo. Este asunto será desarrollado con más detalle en lo que sigue del presente capítulo, con el fin de dar a conocer las concepciones curriculares que caracteriza Ausubel, así como su relación con los objetos de conocimiento, enseñanza y aprendizaje que resultan centrales en la constitución de su teoría del aprendizaje significativo.

En este sentido, y con el propósito de entender la concepción de currículum es necesario realizar un análisis de la tradición anglosajona enmarcada en Ausubel, y desde la cual él ha desarrollado su teoría sobre el aprendizaje significativo. Respecto a este asunto, Noguera (2010), caracteriza que “en el corazón de la tradición angloamericana está la preocupación por el currículum como forma de organización de los contenidos y de las actividades de enseñanza y aprendizaje” (p. 2). Cabe señalar, además, que la constitución conceptual sobre el currículum se gestó,

a mediados del siglo XIX con las elaboraciones de ingleses como Herbert Spencer, pero su desarrollo se dio a partir de las primeras décadas del siglo XX, particularmente en los Estados Unidos de América, y su propagación más allá de los límites norteamericanos es producto, fundamentalmente, del movimiento de “mundialización de la educación” iniciado después de la Segunda Guerra Mundial (Noguera, 2010, p. 19).

De esta manera, la expansión del currículum hizo que, para la década de 1990, tanto en el caso anglosajón como en el iberoamericano, se concibiera a toda institución escolar y sistema

educativo con base en el currículo (Noguera, 2010). Esta connotación supuso que todas las prácticas educativas en la cultura occidental se establecieran mediante la existencia del mismo. Así pues, Noguera (2010) con la intención de no caer en anacronismos, precisa en “Que “siempre” hayan existido ideas sobre lo que se debe enseñar no significa que “siempre” haya existido el currículum” (Terigi, citado en Noguera, 2010, p. 19). Por esto, se genera una distinción entre la concepción del término enseñar y currículo. Hay que mencionar, además, que desde los diferentes debates sobre la consistencia del currículo hay variación según el referente, pues en el análisis que nos permite Noguera (2010), podemos encontrar que varias de estas consideraciones sobre el término concuerdan en “entender el curriculum como prescripción acerca de la enseñanza, y más específicamente de los contenidos de enseñanza” (p. 20); esta conceptualización del término es la más trabajada por los teóricos del campo (Noguera, 2010).

En efecto, otro momento crucial en la consolidación del término y su historia, se enmarca en la constitución de los Estados Nacionales Europeos, atendiendo a su necesidad de conformar una nueva categorización de ciudadano, a partir de los esfuerzos de las administraciones estatales para conformar una institución educativa específica (la escuela) (Noguera, 2010). Este desarrollo se definió mediante los planes educativos nacionales; “donde se destaca el caso francés del Informe sobre la organización de la Instrucción Pública presentado por Condorcet a la Asamblea Nacional Legislativa en abril de 1792” (Noguera, 2010, p. 20). El cual consigna una propuesta para la graduación de la enseñanza, sus destinatarios, docentes para cada grado de instrucción y la esquematización de los contenidos a enseñar a cada estudiante (Noguera, 2010).

La producción curricular estadounidense, específicamente, contribuye a los modos de conformación del sujeto característico de la sociedad industrializada. Dado que el currículo se consolida en la tradición anglosajona, difiere de la pedagogía y la didáctica germana. En sus planteamientos, Noguera determina que esta diferencia se enmarca en el sentido en que no es idéntica; no son idénticas, pues se consolidan en modificaciones y alteraciones propias del producto cultural al que pertenece cada una. Terigi, desde sus planteamientos, no consigue eludir completamente a la perspectiva curricular, dado que sus diferencias en la revisión histórica, se encuentran como variantes en la línea del currículo, que a su vez es confundido con la didáctica (Noguera, 2010).

Una explicación a esta confusión radica en que el currículo comparte con la didáctica la prescripción de la enseñanza. En palabras de Noguera (2010),

la constitución de la didáctica es muy anterior a la perspectiva curricular, ésta última retoma ese aspecto de aquella. Lo que específicamente identificaría la perspectiva curricular no es la prescripción de los contenidos de enseñanza sino la consideración de la enseñanza como un conjunto de actividades o experiencias organizadas según las actividades y experiencias que se espera desarrollen los niños en su vida adulta. Esta no es una característica compartida ni con la didáctica germánica ni con la ciencia de la educación francófona. Se trata de una perspectiva anclada en el utilitarismo y el pragmatismo de procedencia anglosajona (p. 22).

De ahí que la lógica de esta concepción del currículo se encuentra en la vía de la “mundialización de la educación” sobre los estándares de utilitarismo que se espera desarrollen los niños para su adultez; además, Noguera (2010), se reafirma: “en la perspectiva de diferenciar entre aquella vía didáctica y el currículum, aunque es evidente que no se trata de algo completamente distinto” (p. 23). Por una parte, el currículo se encuentra en la vía utilitarista, que conlleva a la educación en función de su utilidad para el individuo y para la sociedad, es decir, “no es la clasificación de los saberes y los contenidos teóricos que deben ser enseñados, sino de las actividades de la vida en el momento particular en que se encuentre el sujeto” (Noguera, 2010, p. 23). Por otra parte, basados en la consolidación de las actividades, se trata entonces de la capacidad de actuar y la posibilidad de autorregulación del sujeto aprendiz (Noguera, 2010).

3.4 Currículo en Ausubel

Ausubel (1976) señala que en la década del cincuenta y el sesenta se lleva a cabo un movimiento de reforma al currículo que tiene como propósito delimitar su utilización, así como establecer sus funciones y finalidades, ya que en el contexto educativo era evidente una marcada tendencia en confundir los términos de ‘currículum y enseñanza’, o referirse a ellos como si se trataran de lo mismo. Cabe mencionar que los primeros intentos para la construcción de una teoría del currículo, se pueden apreciar en los trabajos de Bobbit (1918), también en la monografía publicada por Herrick y Tyler (1950), y luego en los estudios de Taba (1962). Lo común en estas investigaciones, según Ausubel, consiste en que no se interesan por hallar una

relación con la teoría del aprendizaje o la enseñanza, y tampoco distinguen los respectivos conceptos.

Por su parte, Ausubel enfatiza en la idea de que los profesores desempeñan una labor indispensable a la hora de llevar a cabo el aprendizaje en la escuela; sin embargo, localiza dificultades en los modos de la enseñanza tradicional. Por esto, desarrolla unas estrategias para el mejoramiento del aprendizaje escolar basado en el perfeccionamiento de los materiales didácticos y señala que estos, a su vez, deben ser potentes para el aprendizaje según su grado de facilitación para el aprendizaje significativo (Ausubel, 1976).

Aunado a esto, y en medio de las afirmaciones que localizamos en Ausubel a lo largo del análisis de sus obras más importantes hallamos la distinción que realiza en cuanto a la planeación del currículo y la planeación de la enseñanza, y las explica de la siguiente manera:

La primera centra su atención en la estructura conceptual y metodológica de las disciplinas, mientras que la segunda la dirige a la selección de actividades de aprendizaje que guarden una relación más estrecha con la estructura cognoscitiva existente en el alumno e incorporen los conceptos y las destrezas identificados durante la planeación del currículo (Ausubel, 1976, p. 308).

En esta perspectiva, precisa en especificar los objetivos del aprendizaje, de modo que el estudiante sea capaz de identificar con claridad los conceptos y temas escolares que deba aprender, manifestados en un lenguaje que facilite el reconocimiento de la relación entre lo que el alumno ya sabe y los conceptos o temas escolares que deba aprender.

Sobre este asunto, el autor aclara que la planeación del currículum se refiere al contenido, que es distinta de la planeación de la enseñanza al tratarse de las técnicas de enseñar. No obstante, ambas guardan estrecha relación porque para planear un material educativo, se debe tener en cuenta los conocimientos y destrezas que puede adquirir el estudiante; en otras palabras, la selección de actividades debe estar vinculada con la estructura cognoscitiva existente del alumno, que le permita incorporar los conceptos identificados durante la planeación del currículum (Ausubel, 1976).

Para desarrollar a profundidad esta idea, el psicólogo se basa en el *Modelo para el Currículum y la Enseñanza*, propuesto por Johnson (1967; 1977), quien allí define el currículum como:

Una serie estructurada de resultados de aprendizaje propuestos es un producto de un sistema de desarrollo curricular en el que los criterios de selección y de ordenamiento son empleados para elegir el conocimiento a partir de la cultura disponible y para organizar este conocimiento dentro de un sistema de desarrollo curricular se emplea a su vez en el proceso de diseño de la enseñanza (Johnson, 1967, citado en Ausubel, 1976, p. 310).

De acuerdo con lo anterior, el currículum se puede entender como el mecanismo por el cual es posible, de un lado, la organización de los contenidos de acuerdo a unos criterios que tengan como objetivo facilitar el aprendizaje en el contexto educativo, y de otro lado, su respectiva planeación metodológica para llevar a cabo la enseñanza.

En esta medida, Ausubel (1976) en su teoría enfatiza que, al momento de diseñar un currículo, o programa de enseñanza, se debe tener en cuenta principalmente que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya conoce. Esto quiere decir que, según el autor, “los planes de estudio deben ser planeados para presentar los conceptos o proposiciones principales desde el principio mismo del estudio, de modo que sirvan como afianzamiento cognitivo del aprendizaje ulterior” (Ausubel, 1976, p. 309). En esta medida, el currículum debe estar centrado en la estructura metodológica y conceptual de las disciplinas, y al mismo tiempo, articulado con los objetivos de la enseñanza, en tanto estos brindan los principios generales del curso que facilitan el reconocimiento de los conceptos previos con los ya existentes en la estructura cognitiva del estudiante (Ausubel, 1976). Por ello, la planeación de la enseñanza requiere de una elección cuidadosa de las actividades que tengan presente los conocimientos que el alumno ya posee, y que son fundamentales para la adquisición del aprendizaje significativo.

Por otro lado, cabe destacar que la didáctica es un concepto en el que Ausubel no se detiene como tal en su obra, pues lo menciona en la medida en que su utilidad puede mejorar el aprendizaje en el escenario escolar, a saber “los factores más importantes que influyen en el valor de aprendizaje de los materiales didácticos radican en el grado en que estos materiales facilitan el aprendizaje significativo” (Ausubel, 1976, p. 308). Según esta perspectiva, es también a través del perfeccionamiento de los materiales didácticos que se potencia el aprendizaje, y la manera como el maestro prepara adecuadamente los materiales para la enseñanza. De allí, se puede inferir que la didáctica está íntimamente relacionada con las técnicas para la enseñanza y, como ya se indicó, tienen que ver con la selección adecuada de actividades para el aprendizaje.

Al respecto Runge, hace hincapié en que a lo largo de la historia el concepto de didáctica se ha excluido del vocablo educativo anglosajón, pues no se refiere a él como un campo de indagación o disciplina; sino por el contrario, hace referencia a cuestiones prácticas de mediación que tienen que ver con formas de organización relacionadas con la vigilancia y control de la educación en las escuelas (Runge, 2013). En este caso, lo didáctico no tiene cabida, puesto que se hace especial énfasis en la planeación de los contenidos y el aprendizaje.

De esta manera, y como se pudo evidenciar en la lectura de Ausubel, la didáctica en una perspectiva anglosajona es solo una parte del currículo. En sus libros *Psicología educativa. Una perspectiva cognoscitiva* (1976) y *Adquisición y retención del conocimiento* (2002), lo denomina como materiales didácticos. Estos materiales sirven de ayuda o son potencializadores de la enseñanza, es decir, son herramientas que apoyan la enseñanza y materializan el aprendizaje. También son considerados como organizadores previos que parten de ideas sencillas y específicas, para avanzar posteriormente hacia ideas más generales e inclusivas. Entonces, con el fin de hacer más eficaz la manera de aprender, los auxilios didácticos que se pueden emplear son, por ejemplo, las diapositivas, las películas, los contenidos televisivos, e incluso materiales impresos que sirven para mostrar principios o conceptos de un tema que forman parte esencial de la planeación de la enseñanza.

En ese sentido, el autor precisa que los materiales didácticos deben ser elaborados con especial cuidado, puesto que proporcionan los elementos claves para llevar a cabo el aprendizaje significativo. En esta medida, el maestro juega el rol de mediador entre los contenidos enseñados y lo que estudiante debe aprender. Desde el punto de vista de Ausubel (1976) se puede estimar que:

Una de las medidas más prometedoras para el mejoramiento del aprendizaje escolar consiste en el perfeccionamiento de materiales didácticos. Los factores más importantes que influyen en el valor en el aprendizaje de los materiales didácticos radican en el grado que estos materiales facilitan el aprendizaje significativo (p. 308).

En consideración con lo anterior, el estudiante sin importar la complejidad de los conceptos no debe tomar un papel pasivo en el salón de clase; para ello, el material didáctico ayuda a relacionar el aprendizaje verbal con lo simbólico. El profesor debe orientar la enseñanza, en

tanto asegura la transferencia del conocimiento de la disciplina al estudiante mediante el recurso didáctico que le proporcionan los libros, los filmes, las herramientas tecnológicas etc. (Araujo 1993).

Ahora bien, el papel del material didáctico supondría entonces una ayuda desde el currículo a la enseñanza. Según lo advierte Ausubel (1976), los auxilios didácticos permiten evidenciar ayudas en temas que se escapan al aprendizaje verbal y son capaces de atrapar al estudiante. Sin embargo, por sí solos no consolidan un trabajo de enseñanza; son, como bien lo expresa el autor, “herramientas” que complementan un plan de clase bien diseñado. Es así como en el caso de la enseñanza asistida por computadores “promete ser de utilidad allí donde el estudiante desempeña una función esencial en la tasa del nuevo aprendizaje. Los errores son corregidos cuando ocurren y las tareas se hacen explícitas cuando se apoyan en el material didáctico” (Ausubel, 1976, p. 309). En este caso, a pesar de ser el material nuevo para el estudiante, su capacidad simbólica le ayudará a relacionar los conceptos nuevos con los conceptos o conocimientos previos.

A partir de lo anterior, es posible también encontrar una estrecha relación de la enseñanza y los materiales didácticos, así pues, esta relación en palabras del autor “radica principalmente en que puede completar a un programa de enseñanza bien planeado, incluyendo muchos materiales impresos en lugar de representar medios primordiales de instrucción” (Ausubel, 1976, p. 308). Es decir que, a partir de su estrecha relación, pueden llegar a fortalecer el aprendizaje significativo; sin embargo, está bien especificado en sus investigaciones que no es lo mismo la enseñanza y los materiales didácticos. En este sentido, estos materiales son herramientas brindadas desde el currículo, pero no son procesos de enseñanza por sí solos. En esta perspectiva, el currículo será un asunto de interés para Ausubel, en relación con los fines educativos guiados por el aprendizaje, en el cual es posible desarrollar diversas estrategias guiadas y con posibilidad de ser reformulados dependiendo los resultados.

3.5 Constructivismo en Ausubel

En la introducción del presente documento, expusimos la razón por la cual decidimos enfocar nuestros análisis en la teoría de David Ausubel. Así pues, una de las principales razones está basada en que su teoría del aprendizaje significativo tenía gran acogida dentro de los currículos

educativos. Posteriormente, a partir de la lectura de comentaristas como Mario Carretero, se logró establecer la relación existente entre el constructivismo y los planteamientos de Ausubel, ya que ha influido en la elaboración de las ideas sobre este modelo, pues desde sus postulados ofrece una visión del aprendizaje basada en los procesos internos del alumno, y no solo en sus respuestas externas. Es por esto que:

Su aportación fundamental ha consistido en la concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno (Carretero, 2005, p. 33).

Por tal razón, la concepción nueva frente al conocimiento que propone Ausubel radica en la importancia que le otorga a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que difiere notablemente de la práctica de repetición y secuenciación que predominó a comienzos del siglo XX. Por el contrario, el autor propone una visión más renovada frente a las consideraciones conductistas del aprendizaje, en la que el estudiante es capaz de relacionar los conceptos nuevos, con los ya existentes en la estructura cognoscitiva. Santivañez (2004), por su parte esboza que el constructivismo:

No es un método ni una simple técnica sino es un enfoque o una corriente educativa cuyo marco teórico o epistemológico está sostenido por varias teorías psicológicas cuyos gestores son connotados investigadores como Piaget, Ausubel, Bruner y Vigotsky. De igual manera tiene sus fundamentos metodológicos de carácter cognitivo (p. 138).

En este sentido, el constructivismo se encuentra sujeto a los principios psicológicos desarrollados a principios de los años sesenta y setenta, donde la psicología cognitiva marca las pautas para la nueva forma de organización escolar, enmarcado en los contenidos de la enseñanza impartido por el maestro, mediante las preguntas qué enseñar y cómo evaluar, establecidos en la mayoría de currículos contemporáneos.

Desde esta perspectiva constructivista, cabe destacar que uno de los conceptos más representativos en la teoría de Ausubel, tiene que ver con los organizadores previos, pues estos se refieren justamente a las

presentaciones que hace el profesor con el fin de que le sirvan al alumno para establecer relaciones adecuadas entre el conocimiento nuevo y el que ya posee. En definitiva, se trata de “puentes cognitivos” para pasar de un conocimiento menos elaborado o incorrecto a un

conocimiento más elaborado. Dichos organizadores previos tienen como finalidad facilitar la enseñanza receptivo-significativa que defiende Ausubel (Carretero, 2005, p. 34).

En esta medida, los organizadores previos sirven para la construcción de conceptos, proposiciones y principios generales, que parten de ideas específicas para avanzar a un grado de mayor complejidad en la adquisición del aprendizaje. Estos organizadores se pueden comprender como un material introductorio, compuesto por proposiciones y conceptos que deben ser presentados de manera clara, precisa y que tienen como propósito principal la facilitación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como puede verse, Ausubel deja claro este asunto a lo largo de su teoría, en la que el aprendizaje significativo tiene lugar cuando los nuevos conocimientos e ideas nuevas se asocian o interactúan con las ya existentes, de una forma clara, e incluso en la estructura cognitiva (Ausubel, 1976; 2002).

A pesar de ser el aprendizaje significativo una teoría que representa una base fundamental para el constructivismo, como fue descrito a lo largo del apartado, por su parte Ausubel, matiza en el constructivismo un carácter individualista del alumno frente al aprendizaje, centrado en el yo individual, pues concibe indispensable que:

La transmisión de conocimientos por parte del profesor también puede ser un modo adecuado y eficaz de producir aprendizaje, siempre y cuando tenga en cuenta los conocimientos previos del alumno y su capacidad de comprensión. [...] resulta esencial tener en cuenta el nivel educativo en el que tengamos que desarrollar nuestra actividad docente (Carretero, 2005, p. 35).

Es decir que, en la interacción que se genera en el aula de clase entre maestro y estudiante, existen componentes potenciales para el aprendizaje significativo en la escuela, en la medida en que el maestro conoce las representaciones previas del estudiante que posibilita la asociación con los conceptos o saberes nuevos. Por ello, resulta importante no tanto el producto final, sino más bien el proceso que se lleva a cabo en el aprendizaje. De esta manera es posible rescatar el papel de la enseñanza en la relación con el aprendizaje como una labor del maestro a partir de los postulados de Ausubel, que lo hacen diferir en aspectos constructivistas.

La relación de Ausubel y el constructivismo, radica en la adquisición de nuevos conocimientos, de forma significativa y no arbitraria, basadas en el contexto del estudiante, lo cual permite posicionar las ideas del autor como referentes primordiales en los modelos constructivistas; sin embargo, en el desarrollo mismo de este modelo comienza en palabras de Rubio (2020) a

desplazar el conocimiento, por la idea de saber hacer, en efecto, la adquisición de conocimientos es delegada por el ideal de aprender hacer.

Ahora bien, como lo indica Carretero (2005), el constructivismo se trata de un concepto que abarca una multiplicidad de denominaciones y tipos. No obstante, lo común en ellos reside en la tendencia investigativa sobre los asuntos psicológicos y educativos. De esta manera el autor hace hincapié en que “la utilización de ideas constructivistas en el ámbito educativo no debe basarse en una aplicación dogmática de principios generales, sino más bien en la revisión sistemática de nuestras ideas a partir de los datos y las teorías que nos proporcionen las investigaciones al respecto” (Carretero, 2015, p. 37). Esto quiere decir que, según el autor lo pertinente es examinar los postulados del constructivismo más allá de hacer una simple crítica frente a ellos, pues lo central estriba en situar y analizar los problemas del constructivismo en la actualidad.

Así que, los conocimientos psicológicos en la educación resultan útiles siempre y cuando se inserten en un contexto amplio y complejo, es decir, no todos los asuntos psicológicos tienen sentido para la educación, pues como puede verse las teorías del desarrollo cognitivo poseen inconvenientes al llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje (Carretero, 2015). Al respecto, conviene apuntar que estas teorías dirigen su atención en las capacidades que posee el alumno de modo general, lo que implica el desconocimiento sobre la manera en cómo adquirir y retener conocimientos específicos. Este asunto lo desarrolla Ausubel detalladamente en sus formulaciones teóricas.

Con base en lo anterior, se comienza a generar un distanciamiento entre las ideas de Ausubel y el constructivismo, lo que resultaría en un papel secundario del maestro en relación al aprendizaje. No se trata entonces de enseñar el material en su sentido estricto (conocimiento), sino de potencializar habilidades en relación a los criterios de la vida contemporánea, esto enfocado en procesos individuales y experienciales de los estudiantes. Así pues, aunque el constructivismo tiene principios relacionados con el aprendizaje significativo, resulta clara la distinción de los fines últimos de ambos planteamientos, lo que nos permite comprender la diferencia de conceptos como maestro y enseñanza.

CONCLUSIONES

Los hallazgos producto del presente trabajo de investigación, se derivan de la lectura temática realizada en las principales obras de David Ausubel, y su teoría sobre el aprendizaje significativo. Esta lectura permitió el registro y descripción de conceptos clave como: aprendizaje, enseñanza, escuela y currículum. Estos conceptos, a su vez, forman parte del campo de la pedagogía.

De los análisis mostrados en el capítulo I, *Ausubel y su teoría del aprendizaje significativo*, es posible concluir que el trabajo de Ausubel tiene como finalidad conocer y explicar la naturaleza del aprendizaje y sus respectivas propiedades en el salón de clases, así como también los mecanismos por los cuales se lleva a cabo la adquisición y retención de grandes cuerpos de contenido, información e ideas que constituyen un campo de conocimiento (Ausubel, 1976; 2002). En su teoría, es central el funcionamiento cognitivo humano, como aquel capaz de adquirir y procesar los conocimientos y conceptos a través del aprendizaje por recepción que se lleva a cabo en el escenario educativo. Por tal razón, la esencia del aprendizaje significativo se trata del proceso en el que,

Nuevas ideas expresadas de forma simbólica (la tarea de aprendizaje) se relacionan de manera no arbitraria y no literal con aquello que ya sabe el estudiante (su estructura cognitiva en relación con un campo particular) y que el producto de esta interacción activa e integradora es la aparición de un nuevo significado que refleja la naturaleza sustancial y denotativa de este proceso interactivo (Ausubel, 2002, p. 122).

En esta medida, los postulados de Ausubel se enfocan en las funciones cognitivas que son adecuadas para generar un aprendizaje que interiorice y transforme las estructuras mentales del estudiante. Por consiguiente, la atribución de significados es producto de la interacción clara, concreta y estable presente en la estructura cognitiva y el nuevo contenido o información, como consecuencia del mismo, que servirá de insumo para los posteriores aprendizajes. Por ello, en la teoría, el aprendizaje significativo es definido como un proceso de gran complejidad en el que el estudiante es capaz de adquirir conocimientos verbales, y atribuir significados en contextos formales del aula; el marco de la teoría de Ausubel determina los procesos que el estudiante pone en juego para aprender. Es por esto que el autor hace especial énfasis en lo que

ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden y en las condiciones que se requieren para que esto se produzca, ya que su teoría está fundamentada principalmente en ambientes educativos, en los que es indispensable prestar atención tanto en los procesos cognitivos y materiales didácticos, como la disposición por parte del estudiante para aprender. Por tal motivo la teoría de Ausubel toma distancia de los postulados conductistas del aprendizaje que tenían lugar en la escuela, y en los cuales se habían formado los métodos de enseñanza para maestros. En este sentido, Ausubel estima que el ser humano, debido a su naturaleza, se encuentra en constante disposición para aprender. Desde esta perspectiva, resulta necesario que el maestro en el entorno escolar tome este conocimiento para afianzarlo con el nuevo que pretende impartir, con el fin de llegar a culminar un aprendizaje significativo en el alumno.

En el transcurso de la presente investigación fue posible hallar también que Ausubel se sitúa en la psicología educativa, como aquella disciplina encargada de estudiar las propiedades, características y condiciones del aprendizaje de las que se sirve el maestro para implementar metodologías propias y efectivas, que le permitan solucionar los problemas cotidianos que suscita la escuela. Esto, con el propósito de establecer un encausamiento deliberado de los procesos psicológicos para afianzar el aprendizaje en el estudiante, y sentar las bases para la enseñanza, o más exactamente, la instrucción en el salón de clases. Por ello, el autor reconoce que las prácticas del maestro tienen gran importancia y acogida en su teoría, ya que es justamente desde su accionar que puede apoyar y facilitar el aprendizaje del alumno (Ausubel, 1976).

Por otro lado, Ausubel (1976; 2002) hace hincapié en los procesos de aprendizaje por recepción y descubrimiento como aquellos que permiten consolidar el aprendizaje significativo en el contexto educativo; sin embargo, es enfático en aclarar que ambos son distintos y que pueden ser o no significativos. Así, el autor sostiene que para aprender de modo significativo no hay que descubrir necesariamente los contenidos; por el contrario, hay que dar significado a los conocimientos presentados por el maestro. Esto implica que el estudiante sea capaz de relacionar los conceptos ya existentes con los nuevos presentados por el maestro, lo cual es propio de los enfoques basados en descubrimiento, en los que “el estudiante debe reordenar la información, integrar con las estructuras cognitivas existentes, y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el producto final deseado o descubra nuevas relaciones” (Ausubel, 197, p. 35). Entonces, el aprendizaje por descubrimiento significativo se

lleva a cabo en la medida en que se relacione con el material planteado por el maestro, junto a los esquemas del aprendizaje previos del estudiante.

Ausubel ratifica, en este sentido, que el aprendizaje posee características significativas en la medida en que incluye o incorpora conceptos en la estructura cognitiva. De ahí la importancia de la organización del material nuevo para aprender con base en los conocimientos previos, en otras palabras, si el estudiante reconoce el tema aprendido y lo pone en interacción con su entorno, el proceso de aprendizaje estará bien efectuado; este proceso es reconocido por el autor como aprendizaje significativo por recepción importante para llevar a cabo en el contexto educativo.

En segundo lugar, desde los planteamientos pedagógicos estudiados en el capítulo II. *El papel de la enseñanza: Una mirada desde la psicología educativa*, el concepto de enseñanza es fundamental para la consolidación del ser humano; así pues, resulta imperativa la necesidad de enseñar y ser enseñado para poder involucrarse en el mundo que ahora el sujeto empieza a habitar. Algunas de las preguntas expuestas por Alliaud y Antelo (2011) en el libro *Los gajes del oficio: Enseñanza, Educación y Formación*, hacen énfasis en el qué y para qué de la enseñanza, a lo que expresan como respuesta: que se debe enseñar la mayor cantidad de signos posibles para que se permita una orientación en la vida. En ese sentido, si bien la idea comeniana de enseñar “todo a todos” es, a simple vista, bastante utópica, para Alliaud y Antelo, es fundamental no desvirtuarla del horizonte educativo.

Ahora bien, con base en lo anterior y producto del presente análisis realizado en la investigación, fue posible concluir que la noción de enseñanza en Ausubel hace referencia a una dimensión instrumental, en la cual su objetivo principal es la adquisición de los conocimientos y la manera más pertinente en la que el estudiante pueda apropiarlos. Para ello, hace hincapié en los procesos psicológicos planteados a partir de teoría del aprendizaje significativo.

Además, el papel del maestro en Ausubel es fundamental en la medida que este dirige una tarea que el estudiante por sí solo no puede hacer, es decir, el maestro apoyado en los procesos psicológicos y el material de estudio encamina el aprendizaje a través de la enseñanza, de tal manera que facilite la relación de los conocimientos nuevos con los ya interiorizados por parte del alumno. En este sentido, según el autor, sin el apoyo del maestro la tarea de aprendizaje

puede no ser significativa, ya que el estudiante no cuenta con la posibilidad de decodificar y reestructurar los conocimientos nuevos.

Una hipótesis de lectura emergente en los hallazgos encontrados con el acercamiento a las obras de Ausubel, nos permitió reconocer que el aprendizaje por descubrimiento no es completamente autónomo; el aprendizaje de un nuevo conocimiento no depende exclusivamente de las experiencias del estudiante; por el contrario, es necesario un ambiente de aprendizaje adecuado a partir del maestro y el currículo, los cuales fortalecen la enseñanza. En ese sentido, y lejos de excluir al maestro, el aprendizaje por descubrimiento posiciona al maestro como un conductor del aprendizaje a través de la enseñanza.

Por otra parte, también fue posible concluir que el fin último de la enseñanza para Ausubel es el aprendizaje. Es posible culminar la enseñanza con éxito en tanto este cumpla con la meta de aprendizaje (Ausubel, 1976). Por tal razón, a pesar de ser dos conceptos con enfoques diferentes, según el autor, al momento de encontrarse en la escuela pueden trabajar juntas.

El concepto de escuela tematizado en Ausubel, en el capítulo III. *Escuela y Currículo*, nos permite concluir que, si bien este es un concepto poco desarrollado a lo largo de sus obras, es clave para la presente investigación, en la medida en que es, en este contexto, donde el autor plantea su teoría sobre el aprendizaje significativo. En tal sentido, la escuela es tomada por el psicólogo con un fin y como un escenario en el que se debe priorizar el aprendizaje y la adquisición de conocimientos.

En efecto, para que el aprendizaje significativo se lleve a cabo, Ausubel propone una organización sistemática de los contenidos escolares que ha sido ampliamente difundida en las escuelas contemporáneas. Esto permite la potencialización del aprendizaje en el marco de los materiales didácticos y la planeación de la enseñanza esbozada en la perspectiva sobre el currículo. Esta perspectiva se fundamenta sobre las ideas dominantes de la tradición curricular anglosajona pues, allí, en el contexto norteamericano, se formula una preocupación por la enseñanza basada en los objetivos de aprendizaje, donde la formación de enseñantes se desarrolla en:

Un proceso de especialización ligado a la profesionalización docente y a problemáticas fundamentalmente de tipo pragmático-organizacionales en las que lo didáctico ni es funcional

ni tiene cabida y en las que la organización de las secuencias de los contenidos y, sobre todo, del aprendizaje se vuelven la preocupación más importante (Runge, 2013, p. 217).

De ahí que la investigación sobre la enseñanza localice en la profesionalización docente la dirección, en primer lugar, de los objetivos específicos para llevar a cabo el aprendizaje y, en un segundo momento, la selección de contenidos, métodos y medios para la organización del plan curricular, de modo tal que el aprendizaje resulte efectivo. Estos planteamientos sobre currículo se encuentran en el centro de la tradición anglosajona y se destacan dentro del campo de estudio especializado sobre educación, como la forma de estructuración sistemática en la formulación de contenidos y su respectiva planeación en las actividades de enseñanza y aprendizaje y, desde los cuales, Ausubel desarrolla su teoría sobre el aprendizaje significativo. En ese sentido, se evidencia que para el desarrollo de su trabajo tome como referencia la noción de currículo, en vez de hacer hincapié en el concepto de didáctica que tiene procedencia en otros ambientes culturales, según se discutió en el capítulo III.

Otro de los hallazgos del estudio de las principales obras del psicólogo educativo y la lectura de autores como Noguera (2013) y Runge (2013), es que la didáctica en Ausubel es analizable en la perspectiva anglosajona, esto es, como solo una parte del currículo en su sentido práctico. Esto equipara a los materiales didácticos como una parte fundamental para el desarrollo del plan curricular.

Por consiguiente, Ausubel entiende la labor del maestro como indispensable a la hora de direccionar estrategias para el mejoramiento del aprendizaje escolar, con base en el perfeccionamiento de los materiales didácticos organizados según el grado y la edad del estudiante para la facilitación del aprendizaje significativo. Esto supone que la selección de dichos materiales hace referencia a cuestiones prácticas de mediación vinculadas a actividades entre el maestro y el estudiante, donde se tenga en cuenta la estructura cognoscitiva del alumno, para que logre incorporar los nuevos conocimientos con los que él ya posee según lo estipulado en la planeación curricular.

Al respecto, Ausubel señala que el papel que desempeña el estudiante en el aula de clase no debe estar situado en un sentido pasivo, pues su relación con los materiales didácticos ayuda a generar relaciones que potencializan el aprendizaje. Por ello, el maestro debe identificar estos materiales con un propósito educativo que permita “establecer un puente entre lo que el alumno

ya conoce y lo que necesita conocer, antes de aprender nuevos contenidos” (Araujo, 1993, p. 24). Por lo tanto, debe orientar la enseñanza, en la medida en que canaliza la transferencia del conocimiento por medio de los recursos didácticos organizados de manera clara e intencional para la facilitación del aprendizaje significativo.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel tiene gran acogida en la implementación de los currículos educativos y en los planes de estudio contemporáneos, por su idea de organización en dichos planes; se trata de los planteamientos próximos al enfoque constructivista percibido en las instituciones educativas. Por supuesto, son necesarias nuevas pesquisas que hagan descripciones sobre las formas en que se apropia dicha teoría en el enfoque. Por ahora, desde la lectura de comentaristas como Mario Carretero (2005), logramos establecer la relación entre el constructivismo y la teoría de Ausubel, pues, es clave en la consolidación del aprendizaje basado en los procesos internos que suceden en la estructura cognoscitiva del estudiante al aprender y no solo en sus respuestas externas, lo que supone una visión renovada frente a las consideraciones conductistas del aprendizaje. En último lugar, el constructivismo se encuentra sujeto a los principios psicológicos planteados a principios de los años sesenta y setenta, en los cuales la psicología cognitiva se posiciona como la nueva forma de organización escolar, desde la dirección del maestro sobre los contenidos de enseñanza mediante los interrogantes sobre cómo enseñar y qué enseñar formulados en la mayoría de los currículos y planes, y programas de estudio.

Como proyección de la presente investigación, y teniendo en cuenta nuestro papel como Licenciados en Psicología y Pedagogía, resulta indispensable seguir generando trabajos en esta línea investigativa que permitan analizar las posibles relaciones de la psicología y pedagogía. Además de ello, es necesario continuar realizando aproximaciones a la lectura de psicólogos educativos, puesto que, durante la lectura de los postulados de Ausubel, fue posible encontrar autores como Joseph Novak, Psicólogo profesional, quien cuenta con amplia producción y aplicación académica en el campo educativo. Por otra parte, es necesario insistir en la lectura de conceptos pedagógicos reproducidos en discursos externos al ámbito educativo, no necesariamente desde la crítica; sino con el fin de comprender y analizar las interpretaciones de los mismos.

Por último, conviene profundizar en la relación constructivista planteada desde la teoría del aprendizaje significativo que desarrolla Ausubel y, que tiene lugar fundamentalmente en las instituciones educativas, así como también en las prácticas de maestros. Si bien se hizo una

aproximación general sobre este asunto en el capítulo III, en el que fue posible hallar que, la teoría del psicólogo, pertenece a una corriente constructivista del aprendizaje en la medida en que tiene como propósito principal la adquisición y retención de grandes cuerpos de significado o conceptos en situaciones escolares. No obstante, en otras investigaciones sobre este tema resulta de vital importancia explorar la relación de esta teoría psicología con la educación, ya que como se ha visto en las últimas décadas, se han malinterpretado los conocimientos psicológicos empleados en el contexto educativo, más específicamente, en lo relativo a los procesos de enseñanza y el aprendizaje. Lo cual conduce a una aplicación básica de principios generales a las situaciones escolares que; por el contrario, conviene ser analizadas en el marco de un fenómeno más amplio y complejo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardila, R. (1970). *Psicología del Aprendizaje*. México: Ed. Siglo veintiuno. Recuperado el 5 de septiembre de 2019, de [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=aZ1DHwytQO8C&oi=fnd&pg=PA70&dq=Ardila,+R.+\(1979\).+Psicolog%C3%ADa+del+Aprendizaje&ots=TvA2vVoW9i&sig=6gC39WLCsnEF67i_HC0UKVFihdI#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=aZ1DHwytQO8C&oi=fnd&pg=PA70&dq=Ardila,+R.+(1979).+Psicolog%C3%ADa+del+Aprendizaje&ots=TvA2vVoW9i&sig=6gC39WLCsnEF67i_HC0UKVFihdI#v=onepage&q&f=false)
- Araujo, J. (1993). *Tecnología educacional*. España: Ed. Paidós Brasil: Paidós educador. Recuperado el 9 de septiembre de 2019 de, <https://es.scribd.com/document/363134720/ARAUJO-JOAO-TECNOLOGIA-EDUCACIONAL-doc>
- Arias, G. Oblitas, A. Walter L. (2014). *Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología*. Academia Paulista de Psicología, Vol. 34, p. 455-471. Recuperado el 15 de octubre de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2014000200010
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning*. New York and London: Ed. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (1963b). *Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning*. Estados Unidos: Ed. Journal Teacher Education.
- Ausubel, D.P (1969). *Readings in school learning*. United states of America: Ed.Wiston, Inc.
- Ausubel, D. P, Novak J. D, Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Ausubel, D.P. (1983). *El Desarrollo Infantil. 1. Teorías los comienzos del desarrollo*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Ausubel, D. P. (1983). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. Fascículos de CEIF. Recuperado el 15 de agosto de 2019, de https://www.academia.edu/11982374/TEOR%C3%8DA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEOIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós. Recuperado el 08 de octubre de 2019, de <https://es.scribd.com/document/136293963/ausubel-adquisicion-y-retencion-del-conocimiento-pdf>

- Alliaud, A. y Antello, E. (2011). *Los gajes del oficio - enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Ed. Aique educación. Recuperado el 08 de octubre de 2019, de [http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Alliaud,%20A.%20,%20Antello,%20E.%20\(2011\).%20Los%20gajes%20del%20oficio%20-%20ense%C3%B1anza,%20pedagog%C3%ADa%20y%20formaci%C3%B3n.pdf](http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Alliaud,%20A.%20,%20Antello,%20E.%20(2011).%20Los%20gajes%20del%20oficio%20-%20ense%C3%B1anza,%20pedagog%C3%ADa%20y%20formaci%C3%B3n.pdf)
- Biesta, G. (2016). *Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro*. [versión electrónica]. Pedagogía y saberes No.44. p. 120-129.
- Bruner, J. (1966). *Hacia una teoría de la instrucción*. Estados Unidos: Ed. Cambridge, Massachusett.
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y Educación*. México: Ed. Progreso. Recuperado el 7 de noviembre de 2019, de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=I2zg_a-Iti4C&oi=fnd&pg=PA4&dq=constructivismo+y+educaci%C3%B3n&ots=9pJadgyAfL&sig=_S6YxNvQFYIIVWjkfdfsQJRIFB30#v=onepage&q=constructivismo%20y%20educaci%C3%B3n&f=false
- Comenio, J. (2000). *Didáctica Magna*. México: Ed. Porrúa. Recuperado el 08 de Octubre de 2019, de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Fernandez_Enguita_Unidad_1.pdf
- Coll, S. (1987). *La importancia de los contenidos en la enseñanza..* [Versión electrónica]. Revista investigación en la escuela N°3, 1987. Universidad de Barcelona. Recuperado el 10 de octubre de 2019, de https://cursos.clavijero.edu.mx/cursos/015_fd/modulo4/contenidos/documentos/La-importancia-de-los-contenidos-en-la-ensenanza.pdf
- Gagné, R. M. (1974). *Psicología y aprendizaje de las ciencias el modelo de gagné*. Madrid: Departamento de Didáctica de las Ciencias. Recuperado el 7 de noviembre de 2019, de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51249/92993>
- Gowin, D.B. (1981). *Educating*. Ithaca, Nueva York: Ed. Cornell University Press.
- Hernandez, O. G. (2017). *Paradojas de la relación entre psicología y pedagogía*. Tesis Psicológica, 12(1), 108-115. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de <http://revista.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/761>
- Herbart, J. (s.f [1806]). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Ed. Ediciones de la lectura. Recuperado el 10 de noviembre de 2019, de <https://books.google.com.co/books?id=yBBdAAAACAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Ed. Akal. Recuperado el 11 de noviembre de 2019, de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>

- Lazo, S. (2009). *David Ausubel y aporte a la educación*. Dialnet Ciencia UNEMI, Vol. 2 p. 20-23. Recuperado el 20 de agosto de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5210288>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Ed Laertes. Recuperado el 28 de agosto de 2019, de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/cai/descargas/listado/FRANKENSTEIN%20EDUCADOR.%20P.%20MEIREU.pdf>
- Moreira, M. A. (1977). *Aprendizaje Significativo: Un Concepto Subyacente*. Dialnet, p. 19-44. Recuperado el 01 de Julio de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6893178>
- Moreira, M. A. (2017). *Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza*. Memoria Académica FAHCE, Vol. 11, p. 1-16. Recuperado el 23 agosto del 2019, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Morales, O. (2003). *Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía. En Manual para la elaboración y presentación de la monografía*, Vol. p. 1-14. Recuperado el 02 de Junio de 2020, de <http://www.webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo18.pdf>
- Novak, J. D. (1988). *Constructivismo humano: Un consenso emergente. Investigación y experiencias didácticas*. [versión electrónica]. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, Vol. 6, p. 213-2.
- Noguera, C. y Marín, D. (2012). *Educación es gobernar: La educación como arte de gobierno*. Cadernos de Pesquisa, Vol. 42, p. 15-29. Recuperado el 14 de Julio de 2019, de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100003&script=sci_abstract&tlng=es
- Noguera, C. (2010). *La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual*. Pedagogía y Saberes, Vol. 33, p. 9-25. Recuperado el 06 de Junio 2020, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/752/726>
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Ríos, R. (2018). *La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia*. Dialnet Pedagogía y Saberes, Vol. 49, p. 27-40. Recuperado el 05 de Mayo del 2020, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8168/6377>
- Saenz, J. (2013). *Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas*. Revista Colombiana de Educación, Vol. 65, p. 275-292. Recuperado el 06 de Octubre del 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413634077013.pdf>

- Rodríguez, M. L (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Centro de Educación a Distancia, p. 1-10. Recuperado el 25 de octubre del 2019, de <http://cmc.ihmc.us/Papers/cmc2004-290.pdf>
- Rodríguez, M. L. (2008). Cap. 1 “La teoría del aprendizaje significativo”. *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva en la psicología cognitiva*, p. 7-44. Pamplona, España: Editorial Octaedro.
- Rodríguez, M. L (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual*. Dialnet Revista Electrónica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, Vol. 3, p. 29-50. Recuperado el 12 de noviembre de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Rubio, D. A. (2017). *Aproximación genealógica al concepto aprendizaje. Una lectura desde la noción “Gubernamentalidad Neoliberal”*. Tesis de Doctorado interinstitucional en Educación Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubio, D. A. (2020). Em defesa da escola: ¿Qual escola defender? conversatorio online. Recuperado el 16 junio de 2020, en <https://youtu.be/er0saORy7SM>
- Runge, A. K. (2012). *El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica*. Pedagogía y Saberes, No. 36, p. 93 - 107. Recuperado el 11 de septiembre de 2019, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1813/1785>
- Runge, A. K. (2013). *Didáctica: Una introducción panorámica y comparada*. Universidad de Antioquia: Itinerario Educativo. Vol. 27, p. 201-240. Recuperado el 11 de septiembre de 2019, de <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1500/127>
- Santiváñez, V. (2004). *La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula* [versión electrónica]. Cultura XVIII (18), p. 137-148.
- Viera, T, (2003). *El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural*. Universidades, N° 26, p. 37-43. Recuperado el 1 de julio de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>
- Vidal, M. (2006). *Medios de enseñanza*. SciELO Educ Med Super Vol. 20 N.1. Recuperado el 1 de julio de 2019, de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v20n1/ems09106.pdf>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santa fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.