

Aprender construyendo:

psicología y didáctica en la
educación inicial y básica

Marco Ricardo Pante Quishpe
Valeria Diana Rodríguez Cabrera
Edgar Fabián Toapanta Vargas
Katya Lorena López Espinoza



EDITORIAL
**Mundos
Alternos**

Créditos

Aprender construyendo: psicología y didáctica en la educación inicial y básica

Autores

Marco Ricardo Pante Quishpe

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE- Sangolquí- Ecuador

Valeria Diana Rodríguez Cabrera

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE- Sangolquí- Ecuador

Edgar Fabián Toapanta Vargas

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE- Sangolquí- Ecuador

Katya Lorena López Espinoza

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE- Sangolquí- Ecuador

ISBN: 978-9942-593-68-9

Revisión científica

Dra. Martha Alquinga – Universidad Central del Ecuador

Phd. Marcia Arbustín – Universidad Nacional de Rosario

Publicación autorizada por: La Comisión Editorial presidida por Andrea Maribel Aldaz

Corrección de estilo y diseño: MSc.. Andrea Maribel Aldaz

Imagen de cubierta: Diseño de los autores

Derechos reservados. Se prohíbe la reproducción de esta obra por cualquier medio impreso, reprográfico o electrónico. El contenido, uso de fotografía, gráficos, cuadros, tablas, y referencias es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Los derechos de esta edición Digital son de los autores



ISBN: 978-9942-593-68-9



9 789942 593689

DEDICATORIA

A quienes encuentran en la educación una oportunidad para comprender,
cuestionar y transformar la realidad.

A los docentes que reconocen en cada estudiante una manera particular de aprender
y que, mediante su compromiso cotidiano, construyen experiencias educativas
significativas.

A los niños y niñas, cuya curiosidad, creatividad y capacidad de descubrir nos
recuerdan que aprender es un proceso permanente de construcción y transformación.

NOTA EDITORIAL

La presente obra surge del interés por contribuir al análisis y la comprensión de los fundamentos del constructivismo y sus implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente en los niveles de educación inicial y básica. Su elaboración responde a la necesidad de disponer de aportaciones académicas que permitan relacionar las perspectivas teóricas del aprendizaje con los desafíos de la práctica pedagógica contemporánea.

El libro reúne contribuciones de profesionales vinculados con la docencia universitaria y la investigación educativa, cuyas reflexiones abordan distintas dimensiones del aprendizaje desde una perspectiva constructivista. La organización de sus contenidos permite establecer un recorrido que parte de los fundamentos conceptuales y avanza hacia el análisis del desarrollo infantil, la mediación docente, las estrategias didácticas y las posibilidades de innovación y evaluación educativa.

Desde el punto de vista editorial, se ha procurado articular los diferentes capítulos mediante un eje temático común, respetando las particularidades conceptuales y argumentativas de cada contribución. Esta orientación reconoce que el constructivismo no constituye una teoría homogénea ni una metodología única, sino un conjunto de perspectivas que ofrecen explicaciones diferenciadas sobre la construcción del conocimiento y las condiciones que intervienen en el aprendizaje.

La obra destaca la importancia de examinar críticamente las propuestas pedagógicas, evitando interpretaciones que reduzcan la participación activa del estudiante a la realización de actividades prácticas o que consideren innecesaria la intervención docente. En este sentido, se reconoce el valor de la mediación pedagógica, los conocimientos previos, la interacción social y la organización intencional de experiencias educativas que favorezcan la comprensión.

Asimismo, se considera fundamental contextualizar los planteamientos teóricos en las realidades educativas actuales, caracterizadas por la diversidad de estudiantes, las transformaciones metodológicas y la necesidad de fortalecer prácticas de enseñanza inclusivas y pertinentes. Esta aproximación busca favorecer el diálogo entre los fundamentos científicos de la educación y las decisiones que los docentes adoptan en su ejercicio profesional.

La publicación está dirigida a docentes, investigadores, estudiantes universitarios y profesionales de la educación interesados en profundizar en los principios constructivistas y sus posibilidades de aplicación. Su contenido pretende constituir un recurso de consulta, reflexión y formación académica, sin presentar las estrategias pedagógicas como procedimientos universales o independientes de las características de cada contexto.

Con esta obra se busca aportar al intercambio de conocimientos y al fortalecimiento de una cultura pedagógica fundamentada en el análisis crítico, la investigación y la reflexión sobre la enseñanza. Se espera que sus contenidos contribuyan a comprender el aprendizaje como un proceso complejo y dinámico, cuya orientación exige responsabilidad académica, sensibilidad ante la diversidad y compromiso con la formación integral del ser humano.

El equipo editorial

Autores

Marco Ricardo Pante Quishpe



Es un escritor, docente universitario e investigador ecuatoriano. Licenciado en Lengua y Literatura y magíster en Diseño y Gestión de Proyectos Socioeducativos por la Universidad Central del Ecuador, cursó estudios doctorales en Lingüística y Lenguas en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Su trayectoria académica comprende la docencia y la investigación en la Universidad Central del Ecuador y la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

Su producción científica aborda la lingüística, la semiótica, la sociolingüística y la educación. Es autor de artículos académicos y obras literarias como *La terminal del tiempo*, *Entre tus casi y mis silencios* y *El delito de deberle a un pobre*. Asimismo, es coautor del libro *Leer en tiempos digitales: Estrategias para comprender, disfrutar y transformar* (2026). Su trabajo integra la investigación científica, la formación universitaria y la creación literaria.

Valeria Diana Rodríguez Cabrera



Psicóloga Educativa | Magíster en Gestión Educativa |
Magíster en Intervención Psicológica en el Ámbito Educativo

Valeria Diana Rodríguez Cabrera es psicóloga educativa y profesional especializada en el ámbito de la educación y la intervención psicológica educativa. Es Licenciada en Psicología Educativa, con especialización en Educación Básica por la Universidad de Cuenca, y posee una Maestría en Gestión Educativa por la Universidad Espíritu Santo y una Maestría en Intervención Psicológica en el Ámbito Educativo por la Universidad Internacional de La Rioja.

Cuenta con experiencia docente en los niveles de educación básica y superior, así como con trayectoria en gestión y liderazgo educativo. Desde 2023 se desempeña como docente en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, desarrollando su labor en el campo de la formación profesional y la educación.

Su trayectoria académica y científica se ha orientado hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, la inclusión educativa, la psicopedagogía intercultural y las prácticas pedagógicas, con publicaciones en revistas científicas nacionales e internacionales. Su trabajo integra la perspectiva psicológica y educativa para comprender el desarrollo integral del ser humano y favorecer procesos de aprendizaje significativos, inclusivos y contextualizados.

En el ámbito académico, concibe la educación como un proceso dinámico en el que el desarrollo infantil requiere una mirada integral que considere las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y educativas, reconociendo la interacción permanente entre el individuo y su contexto.

Edgar Fabián Toapanta Vargas



Edgar Fabián Toapanta Vargas es un académico con amplia trayectoria en la docencia universitaria y la investigación. Ha sido profesor en la Universidad Técnica de Cotopaxi, la Universidad Yachay Tech y la Universidad Central del Ecuador, instituciones en las que fortaleció su perfil como formador comprometido con la excelencia académica.

Actualmente se desempeña como docente investigador en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, sede matriz en Sangolquí, donde integra la enseñanza con la investigación y el diseño de materiales didácticos innovadores. Su práctica

pedagógica se distingue por un compromiso ético constante: aplica la imparcialidad, la equidad y el respeto como principios rectores, y fomenta en sus estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico, indispensable para la vida académica y ciudadana.

En paralelo, continúa su formación académica en la Universidad Politécnica Salesiana de la ciudad de Cuenca, lo que refleja su vocación permanente de aprendizaje y actualización. Sus intereses se orientan hacia la bioética y la innovación metodológica en educación, ámbitos en los que busca aportar soluciones creativas y socialmente relevantes.

Katya Lorena López Espinoza



Ha desarrollado su recorrido profesional desde la experiencia directa en las aulas escolares hasta la formación de futuros docentes en el ámbito universitario. Durante diez años trabajó en instituciones educativas particulares y municipales de Quito, una etapa que le permitió acercarse a distintas realidades educativas y comprender, desde la práctica cotidiana, los procesos y desafíos que acompañan la enseñanza y el aprendizaje.

Su formación académica ha avanzado de manera paralela a este recorrido. Es Tecnóloga en Docencia, Licenciada en Ciencias de la Educación Básica y Magíster en Educación, Tecnología e Innovación. Actualmente es Doctoranda en Educación con énfasis en Psicopedagogía en la Universidad de “Panamá”, campo desde el cual profundiza en el estudio de los procesos educativos y su relación con las dimensiones cognitivas y emocionales del aprendizaje.

Desde 2023 ejerce como docente en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. Su paso de la educación escolar a la docencia universitaria ha dado continuidad a una trayectoria en la que la experiencia de aula dialoga con la formación académica y la investigación psicopedagógica.

Introducción

Una diversidad de aproximaciones con fundamentos distintos sobre la construcción del conocimiento es lo que el constructivismo encierra, lo cual intensifica la necesidad de advertir que no constituye una teoría homogénea ni una metodología pedagógica única. Esta distinción resulta fundamental, y esto agravó la urgencia de evitar interpretaciones reduccionistas que lo identifiquen únicamente con actividades participativas, descubrimiento espontáneo o ausencia de intervención docente. La influencia que habría de cobrar sentido en la educación provino, en retrospectiva, de haber contribuido a reconsiderar las relaciones entre enseñanza, desarrollo cognitivo y participación del estudiante, proceso que se manifiesta en que el conocimiento no se adquiere mediante una recepción exclusivamente pasiva de información. El reconocimiento de que se trata de procesos de interpretación, reorganización y elaboración de significados es lo que habría de consolidar al constructivismo como una de las perspectivas más influyentes en la comprensión contemporánea del aprendizaje.

Una comprensión cabal de las raíces teóricas que alimentan las perspectivas constructivistas habría de remitirse, lo cual intensificó los debates historiográficos en educación, a las contribuciones de Jerome Bruner, Lev Vygotsky y Jean Piaget, procedentes estos últimos de tradiciones conceptuales que cobrarían sentido en tensiones productivas más que en convergencias simples. La reorganización progresiva de las estructuras cognitivas y los procesos mediante los cuales el sujeto se adapta a su entorno constituyeron el núcleo explicativo que Piaget desarrollaría para dar cuenta de cómo se construye el conocimiento, y esto agravó las distancias con quienes privilegiaban factores externos. El lenguaje, la interacción y la mediación adquirieron una relevancia que Vygotsky no tardó en erigir como eje central del origen social y cultural de las funciones psicológicas superiores. Las posibilidades del descubrimiento guiado, junto con la organización de la enseñanza y las formas de representación del conocimiento que Bruner habría de explorar con especial detenimiento, fueron posteriormente interpretados y relacionados dentro de diferentes perspectivas constructivistas de la educación, sin que tal operación epistémica permita considerar sus teorías equivalentes o completamente Los fundamentos que habrían de cobrar sentido en la educación inicial y básica, y esto intensificó su relevancia curricular, provienen de perspectivas que se manifiestan en que aprender exige relacionar experiencias previas con contenidos nuevos, reorganizar interpretaciones y desarrollar capacidades mediante participación y acompañamiento pedagógico compatibles (Bruner, 1960; Piaget, 1975; Vygotsky, 1978). El estudiante como sujeto activo, lo cual no implica construir sin

orientación, necesita experiencias organizadas cuidadosamente, desafíos pertinentes y apoyos ajustados a sus posibilidades de comprensión. En este sentido, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002) aporta una explicación específica sobre la relación sustantiva entre conocimientos previos y nueva información, mientras que Coll (1990) contribuye a comprender la construcción del conocimiento en el contexto de la enseñanza escolar. Aunque estos planteamientos dialogan con perspectivas constructivistas, conservan particularidades conceptuales que deben reconocerse.

El desarrollo de propuestas pedagógicas contextualizadas habría de cobrar especial relevancia en Ecuador, donde las instituciones educativas atienden poblaciones con trayectorias sociales, culturales y lingüísticas diversas, lo cual intensificó la necesidad de no perder de vista los conocimientos curriculares y los criterios de evaluación que orientan la formación. Esta contextualización se manifiesta en que el contexto escolar, las relaciones familiares y las experiencias socioculturales influyen en las oportunidades de participación y comprensión. La mediación docente, que permite orientar la actividad intelectual del estudiante hacia objetivos de aprendizaje definidos, constituye una condición decisiva para transformar estos fundamentos en experiencias educativas mediante la selección de contenidos, la organización de actividades, la explicación, la retroalimentación y el acompañamiento.

La necesidad de superar oposiciones absolutas entre enseñanza dirigida y aprendizaje constructivo se manifiesta en que la pertinencia de las decisiones pedagógicas depende, al final, de los objetivos formativos, la complejidad de los contenidos, los conocimientos previos y las necesidades del estudiantado, lo cual intensificó el debate sobre cómo articular ambas aproximaciones sin caer en reduccionismos. La enseñanza explícita y la construcción activa del conocimiento habrían de complementarse, cobrando sentido así mediante explicaciones estructuradas, ejemplos, práctica guiada y oportunidades progresivas de autonomía, desde una perspectiva que no interpreta la crítica como rechazo general de las metodologías activas. Kirschner et al. (2006) cuestionan específicamente la eficacia de la instrucción con orientación mínima, sobre todo en estudiantes principiantes, y esto agravó la tensión entre posturas, aunque la participación activa, el trabajo colaborativo y el descubrimiento no garantizarán por sí mismos una comprensión profunda, especialmente cuando las actividades carezcan de orientación suficiente o requieran conocimientos que los estudiantes todavía no dominen. Una comprensión rigurosa del constructivismo exigirá reconocer tanto sus contribuciones como las condiciones que limitan determinadas aplicaciones pedagógicas, no obstante.

El capítulo que ahora se presenta habría de analizar los fundamentos teóricos del constructivismo, junto con las implicaciones que este acarrea para la educación inicial y básica, lo cual cobraría sentido en tanto se organiza su desarrollo en tres apartados complementarios que, a su vez, permiten vincular los fundamentos psicológicos y pedagógicos con las decisiones que orientan la enseñanza. El primer apartado examina los aportes de Piaget, Vygotsky y Bruner, identificando sus diferencias, convergencias y alcances; el segundo aborda el aprendizaje como proceso de construcción activa, considerando los conocimientos previos, la experiencia y la interacción social, y esto agravó la necesidad de reconocer la diversidad de los estudiantes; el tercero analiza la mediación docente y el contexto escolar como dimensiones que influyen en las oportunidades de aprendizaje, desde una perspectiva crítica que habría de sustentar las prácticas educativas en criterios teóricos y evidencias pertinentes.

Capítulo I

Principios teóricos esenciales (Piaget, Vygotsky, Bruner)



(Piaget, Vygotsky y Bruner)

El constructivismo constituye un marco fundamental para comprender cómo aprenden los niños y cómo debe organizarse la enseñanza para favorecer procesos educativos significativos. Frente a modelos tradicionales centrados en la transmisión y memorización de información, el constructivismo plantea que el conocimiento no se recibe pasivamente; por el contrario, se construye activamente a partir de la interacción entre el sujeto, la experiencia, la mediación social y el contexto cultural (Coll, 1990; Ausubel, 2002; UNESCO, 2023). En educación inicial y básica, este enfoque resulta especialmente relevante, pues reconoce al niño como protagonista de su aprendizaje, con capacidades cognitivas, emocionales y sociales que deben ser comprendidas y potenciadas desde la escuela.

Un proceso dinámico, progresivo y profundamente humano habría de cobrar sentido como idea esencial en la que convergen, aunque desde miradas distintas, tres referentes teóricos que se manifiestan en las bases del constructivismo: Jean Piaget, lo cual intensificó su perspectiva psicogenética del desarrollo cognitivo; Lev Vygotsky, desde la teoría sociocultural; y Jerome Bruner, mediante el aprendizaje por descubrimiento y la mediación a través del andamiaje pedagógico.

Jean Piaget: El desarrollo cognitivo como construcción progresiva

La inteligencia, lejos de reproducir pasivamente el mundo que nos rodea, habría de cobrar sentido como fruto de una interacción dinámica entre quien conoce y el entorno que lo condiciona, lo cual intensificó el interés de Jean Piaget por los mecanismos adaptativos; este autor, que nunca consideró el conocimiento como mera copia de la realidad, desarrolló una teoría del desarrollo cognitivo según la cual el niño organiza y comprende lo real mediante procesos que evolucionan y se transforman. El propio Piaget expresa:

“La inteligencia organiza el mundo organizándose a sí misma” (Piaget, 1975, p. 12).

Asimilación, acomodación y equilibración

Piaget explica que el aprendizaje ocurre a través de tres procesos fundamentales:

Asimilación: incorporación de información nueva a esquemas previos.

Acomodación: modificación de esquemas ante experiencias nuevas.

Equilibración: búsqueda de estabilidad cognitiva entre lo nuevo y lo conocido.

El fracaso, lejos de ser tal, se manifiesta en que constituye parte inherente del desarrollo, algo que estos procesos habrían de evidenciar; lo cual intensificó, en contexto educativo, la necesidad de que los estudiantes cobraran experiencias retadoras capaces de llevarlos a reorganizar su pensamiento. Coll (1990) afirma que:

“La construcción del conocimiento depende tanto de la actividad del sujeto como de las exigencias que plantea el contexto escolar” (p. 64).

Etapas del desarrollo cognitivo

La planificación pedagógica cobra sentido cuando se reconoce que no todo contenido puede enseñarse igual a cualquier edad, lo cual intensificó el interés por las cuatro etapas que Piaget habría de establecer. El razonamiento abstracto se manifiesta en la etapa de operaciones formales, que se inicia desde los doce años; antes, entre los siete y los once, el pensamiento lógico aplicado a experiencias reales había emergido en las operaciones concretas. El pensamiento simbólico y el egocentrismo caracterizan la etapa preoperacional, que abarca de los dos a los siete años, mientras que el conocimiento a través de la acción define la sensoriomotora, la primera, que se desarrolla de cero a dos años. Estas etapas no son rígidas, aunque orientan la planificación pedagógica. Piaget advierte:

“Para enseñar de manera adecuada, es imprescindible conocer cómo piensa el niño y cuáles son las estructuras cognitivas con las que cuenta” (Piaget, 1975, p. 33).

Implicaciones pedagógicas desde Piaget

En educación inicial y básica, este enfoque implica:

Priorizar experiencias concretas y significativas.

Valorar el juego como herramienta cognitiva.

Favorecer la manipulación de materiales y experimentación.

Promover comprensión antes que memorización.

Aceptar el error como parte del proceso.

Lev Vygotsky: El aprendizaje como fenómeno social y cultural

La mirada sociocultural del aprendizaje cobra sentido en Lev Vygotsky, para quien la mente humana habría de desarrollarse en interacción con otros, lo cual implica que el

aprendizaje, lejos de producirse aislado, se manifiesta en que tiene raíz social, cultural y comunicativa. Vygotsky afirma:

“Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el plano social y después en el plano individual” (Vygotsky, 1979, p. 57).

Esto implica que primero aprendemos con otros, luego internalizamos.

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

Su concepto más influyente es la **Zona de Desarrollo Próximo**, definida como:

“La distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (Vygotsky, 1979, p. 98).

El mediador del desarrollo, y no solo transmisor, habría de ser el docente en este planteamiento que redefine la enseñanza; lo cual cobraría sentido en que el aprendizaje se manifiesta en un punto intermedio, desafiante pero alcanzable con ayuda pedagógica, ni demasiado fácil ni imposible.

Lenguaje como herramienta del pensamiento

El lenguaje, según Vygotsky, habría de cobrar sentido como organizador del pensamiento, regulador de conducta y vehículo de reflexión, lo cual intensificó su papel facilitador del aprendizaje; el niño que dialoga, pregunta o explica ya está construyendo conocimiento, y esto agravó la necesidad de que las aulas promuevan interacción en lugar de silencio impuesto. UNESCO (2021) reafirma que el aprendizaje significativo en primera infancia requiere “ambientes dialógicos, colaborativos y emocionalmente seguros”.

Cultura y contexto

El respeto a la identidad, el territorio y la realidad de los estudiantes cobra sentido en enfoques educativos que, lo cual intensificó la necesidad de reconocer diversidad cultural, lingüística y social en América Latina, habrían de partir de que cada niño aprende desde su realidad familiar, social y comunitaria, proceso inseparable de la cultura.

Implicaciones pedagógicas desde Vygotsky

Priorizar trabajo cooperativo.

Diseñar actividades en ZDP.

Utilizar diálogo, preguntas y retroalimentación.

Integrar experiencias culturales del niño.

Entender que el desarrollo cognitivo se potencia con interacción social.

Jerome Bruner: Aprendizaje por descubrimiento y andamiaje pedagógico

Jerome Bruner complementa a Piaget y Vygotsky proponiendo una visión metodológica activa e innovadora del aprendizaje. Para él, el estudiante aprende mejor cuando participa activamente en la construcción del conocimiento. Bruner sostiene:

“La educación debe conducir al estudiante a comprender, no simplemente a repetir lo aprendido” (Bruner, 1997, p. 22).

Aprendizaje por descubrimiento

Bruner propone que el docente ofrezca situaciones que permitan al estudiante investigar, plantear hipótesis y descubrir principios. Esto genera aprendizaje más profundo, autónomo y significativo.

Andamiaje pedagógico

Retomando la ZDP de Vygotsky, Bruner introduce el andamiaje, es decir, el apoyo temporal que el docente ofrece para facilitar el aprendizaje hasta que el estudiante logre independencia. Ese apoyo debe retirarse gradualmente.

Un buen andamiaje implica:

orientar sin resolver por el estudiante

dar pistas y preguntas estratégicas

ofrecer retroalimentación

promover autonomía progresiva

Modos de representación

Bruner plantea tres formas de representar conocimiento:

Enactiva: aprender haciendo.

Icónica: aprender mediante imágenes.

Simbólica: aprender mediante lenguaje y conceptos.

Esto es clave en educación inicial y básica: primero acción, luego imagen, finalmente abstracción.

Currículo espiral

Bruner también propone el currículo espiral: contenidos que se retoman en diferentes momentos educativos, cada vez con mayor profundidad.

Autores contemporáneos que fortalecen el constructivismo

Autores actuales refuerzan estas bases:

Hattie (2018) demuestra que la mediación docente, retroalimentación y aprendizaje cooperativo tienen alto impacto educativo.

Perkins (2010) destaca la necesidad de escuelas que desarrollen pensamiento profundo.

UNESCO (2023) insiste en aprendizaje significativo, inclusivo y contextualizado.

La educación basada en memorismo ya no responde a la realidad actual. Jensen (2020) desde la neuroeducación señala:

“El cerebro aprende mejor cuando existe emoción, interacción, curiosidad y desafío cognitivo” (p. 61).

Esto confirma científicamente el valor del constructivismo.

Tabla 1. Piaget – Vygotsky – Bruner

Autor	Enfoque	Idea central	Rol del docente	Implicación educativa
Piaget	Cognitivo individual	El niño construye conocimiento según su desarrollo	Facilitador de experiencias	Priorizar juegos, exploración y experiencias concretas
Vygotsky	Sociocultural	Se aprende en interacción y cultura	Mediador – guía	Favorecer trabajo colaborativo, diálogo, ZDP
Bruner	Pedagógico activo	Aprender descubriendo y con andamiaje	Acompañante estratégico	Diseñar actividades de descubrimiento y currículo espiral

Ejemplos pedagógicos en educación inicial y básica

Ejemplo en Educación Inicial

Docente trabaja clasificación de objetos.

En lugar de explicar, coloca materiales y pregunta:

“¿Cómo los ordenarían?”

Los niños discuten, prueban y construyen significado.

Resultado: pensamiento lógico – interacción – descubrimiento.

Ejemplo en Educación Básica

Tema: fracciones.

En lugar de dar fórmula, presenta pizza real o digital.

Los estudiantes dividen, discuten, argumentan.

Luego se llega al concepto matemático.

Resultado: comprensión real – aprendizaje significativo.

en Ecuador y Latinoamérica

En Ecuador, una enseñanza que habría de cobrar sentido como activa, inclusiva y centrada en el estudiante se manifiesta en que la LOEI, el currículo nacional y las orientaciones vigentes la promueven de manera explícita. Escuelas latinoamericanas que superen modelos tradicionalistas autoritarios, lo cual intensificaría la construcción de experiencias educativas humanas, críticas y transformadoras, habrían de constituir una necesidad que tanto la UNESCO como la CEPAL destacan con insistencia.

Una apuesta ética, y no meramente un enfoque pedagógico, es lo que el constructivismo representa en contextos latinoamericanos marcados por desigualdad, violencia o vulnerabilidad, pues formar niños capaces de pensar, dialogar, resolver problemas y transformar su realidad habría de constituir el horizonte último de dicha postura.

Actividades de reflexión para docentes

- 1 ¿Favorezco la participación activa o la repetición mecánica?
- 2 ¿Diseño actividades dentro de la ZDP?
- 3 ¿Escucho la voz del estudiante?
- 4 ¿Valoro el error como oportunidad de aprendizaje?
- 5 ¿Considero contexto cultural del niño?

Actividad sugerida

Diseñe una actividad en su área aplicando:

un principio de Piaget

mediación de Vygotsky

andamiaje de Bruner

Explique cómo mejora el aprendizaje.

Síntesis final del apartado

Piaget muestra el desarrollo cognitivo individual, Vygotsky el aprendizaje social y Bruner la mediación pedagógica. Sus planteamientos, reforzados por investigaciones contemporáneas, sustentan que el aprendizaje infantil debe ser activo, significativo, social, culturalmente pertinente y guiado inteligentemente.

La escuela cobraría sentido como espacio de humanización, lo cual intensificó el interés por repensar el constructivismo no ya como mero marco teórico, sino como trayectoria concreta para desarrollar el pensamiento crítico en la educación inicial y básica, particularmente en los contextos latinoamericanos donde la urgencia de una enseñanza significativa se manifiesta con especial crudeza.

Las perspectivas teóricas que el constructivismo habría de reunir explican cómo se construye el conocimiento a través de procesos en los que intervienen la actividad cognitiva, las experiencias previas y las relaciones del sujeto con su entorno, y esto agravó la necesidad de distinguir sus múltiples vertientes. Aunque todas reconocen la participación activa del estudiante en la elaboración de significados, difieren en sus explicaciones sobre el desarrollo intelectual, la influencia sociocultural y las condiciones de enseñanza. Los aportes de Jean Piaget, Lev Vygotsky y Jerome Bruner permiten examinar estas dimensiones desde enfoques diferenciados, cuyas contribuciones ofrecen fundamentos para comprender los procesos educativos sin que ello implique una metodología pedagógica única.

La construcción del conocimiento desde Jean Piaget

La epistemología genética de Jean Piaget explica la construcción del conocimiento mediante la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Desde esta perspectiva, las estructuras cognitivas experimentan transformaciones progresivas a partir de la actividad del individuo y de las relaciones que establece con su entorno. El desarrollo cognitivo comprende la organización y reorganización de dichas estructuras, mientras que el aprendizaje se relaciona con la adquisición de conocimientos y experiencias específicas. Aunque ambos procesos mantienen una relación estrecha, no son equivalentes en la teoría piagetiana, puesto que el desarrollo de las estructuras intelectuales interviene en las posibilidades de asimilación y comprensión de nuevos contenidos (Piaget, 1975).

El autorregulación cognitiva que reorganiza las estructuras mentales frente a contradicciones, perturbaciones o insuficiencias explicativas habría de cobrar sentido, en esta reconstrucción teórica, como un proceso más complejo que la mera alternancia entre asimilación y acomodación, lo cual intensificó la necesidad de distinguir la equilibración como mecanismo que contribuye a la construcción de formas de pensamiento progresivamente más complejas. La asimilación, que permite interpretar nuevas experiencias mediante los esquemas existentes, y la acomodación, que implica modificar dichos esquemas cuando resultan insuficientes para comprender una situación, se manifiestan en que ambos procesos constituyen componentes fundamentales de esta explicación junto con la equilibración misma.

Una interpretación pedagógica que evite asociaciones rígidas entre edad cronológica y capacidad de aprendizaje resultaría imprescindible, puesto que el desempeño infantil también depende de la familiaridad con las tareas, los conocimientos disponibles y las condiciones de apoyo, y esto agravó la necesidad de que los períodos del desarrollo constituyan referentes explicativos y no límites absolutos para la enseñanza. Piaget e Inhelder (1969) describieron transformaciones cualitativas del desarrollo intelectual que permiten distinguir los períodos sensoriomotor, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales, clasificación que contribuye a comprender cambios en las posibilidades de representación, razonamiento y resolución de problemas.

Las comparaciones, explicaciones y reorganizaciones conceptuales que se promueven mediante una intervención pedagógica pertinente constituyen el valor educativo de las actividades, no residiendo este exclusivamente en la manipulación, lo cual intensificó el interés por orientar en educación inicial experiencias de exploración, clasificación y

establecimiento de relaciones entre objetos. Cuando los niños agrupan materiales según su forma y posteriormente reconocen otros criterios de organización, tienen oportunidades para revisar sus esquemas iniciales, y procesos semejantes en educación básica pueden favorecer la comprensión de relaciones numéricas, propiedades de los materiales o fenómenos naturales.

La principal contribución de Piaget radica en explicar los mecanismos de transformación cognitiva, cuyo conocimiento permite fundamentar decisiones educativas sin convertir los períodos del desarrollo en prescripciones metodológicas rígidas.

La mediación sociocultural desde Lev Vygotsky

El desarrollo de capacidades intelectuales en contextos donde intervienen el lenguaje, los instrumentos culturales y las actividades compartidas cobra sentido, desde la perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, por la participación del sujeto en relaciones sociales y prácticas culturalmente organizadas, lo cual explica el surgimiento de las funciones psicológicas superiores. La interacción social, que proporciona medios para interpretar la realidad, regular la conducta y construir conocimientos, adquiere una función constitutiva en el desarrollo psicológico, y esto intensificó la relevancia que posteriormente habrían de tener los estudios sobre mediación en contextos educativos (Vygotsky, 1978).

Las capacidades que se encuentran en proceso de desarrollo y pueden manifestarse mediante la orientación de un adulto o la colaboración con compañeros que poseen mayor dominio de la tarea, en contraposición con aquellas manifestadas de manera independiente, permiten distinguir lo que la zona de desarrollo próximo conceptualiza como relación entre las posibilidades de desarrollo y las condiciones de interacción que favorecen su realización, lo cual no debe interpretarse como cualquier actividad que el estudiante consigue completar con ayuda. Los apoyos que respondan a las características de la actividad y a las necesidades del estudiante, siempre que la enseñanza contribuya al desarrollo de capacidades todavía no consolidadas, habrán de configurarse desde esta perspectiva como intervenciones que trascienden la mera asistencia técnica.

La reorganización de funciones y significados mediante la participación en prácticas culturales, que no constituye una copia mecánica de comportamientos externos, se manifiesta en que la internalización transforma progresivamente los procesos inicialmente desarrollados en la interacción social en formas de regulación psicológica que el sujeto puede utilizar de manera autónoma, y esto agravó la necesidad de comprender que la mediación se produce

mediante herramientas materiales y sistemas de signos, especialmente el lenguaje, que intervienen en la organización de la actividad psicológica. La autonomía, que continúa vinculada con el uso de herramientas culturales y puede fortalecerse mediante nuevas interacciones, implica que el desarrollo de la autorregulación no supone la desaparición de las relaciones sociales.

La intervención pedagógica que ofrece apoyos ajustados, promueve el diálogo y genera oportunidades para que la regulación compartida avance hacia formas de actuación autónoma, puede observarse en educación inicial cuando el docente acompaña la elaboración de narraciones, favoreciendo la organización de acontecimientos y la ampliación del vocabulario, y en educación básica se manifiesta cuando los estudiantes analizan conjuntamente estrategias para resolver un problema y posteriormente aplican procedimientos con mayor independencia, lo cual intensificó el interés por diseñar secuencias didácticas que articulen ambos niveles.

La diversidad de saberes y prácticas presentes en las instituciones educativas ecuatorianas resulta pertinente para reconocer, desde la perspectiva sociocultural, que las experiencias familiares, comunitarias y lingüísticas intervienen en la manera en que los estudiantes participan en las actividades escolares, y esto agravó la complejidad de establecer relaciones entre los conocimientos del entorno y los contenidos curriculares sin reducir las expectativas académicas ni asumir que todos los estudiantes requieren las mismas formas de acompañamiento, exigencia que la incorporación pedagógica de esta consideración habría de asumir como central.

La apropiación y transformación de conocimientos que la interacción favorece cuando adquiere valor educativo permite comprender, según el aporte de Vygotsky, el aprendizaje como un proceso culturalmente mediado.

La representación del conocimiento y la organización de la enseñanza desde Jerome Bruner

Jerome Bruner desarrolló una perspectiva que destaca la representación del conocimiento, la comprensión de las estructuras conceptuales y la organización de experiencias educativas. Su planteamiento reconoce que aprender implica construir formas de interpretación que permitan establecer relaciones, resolver problemas y utilizar los conocimientos en diferentes situaciones. Desde esta concepción, la enseñanza debe favorecer

la comprensión de los principios fundamentales de los contenidos, evitando reducir el aprendizaje a la reproducción de respuestas aisladas (Bruner, 1960, 1966).

La representación simbólica, que se manifiesta en sistemas convencionales como el lenguaje y la notación matemática, cobraría sentido junto a la icónica, ligada a imágenes y configuraciones perceptivas, y a la enactiva, vinculada al conocimiento expresado mediante acciones, como las principales modalidades de representación que Bruner habría de proponer. Estas modalidades, lejos de constituir etapas rígidas o una secuencia didáctica obligatoria, pueden coexistir, alternarse y complementarse según la naturaleza del contenido y las necesidades del estudiante, lo cual intensificó su relevancia para la práctica educativa.

La comprensión de las fracciones en educación básica ilustra esta flexibilidad, pues puede favorecerse mediante la distribución de materiales concretos, el análisis de representaciones gráficas y la utilización de expresiones numéricas, y esto agravó la necesidad de que el docente combine estas formas sin seguir un orden fijo. Su pertinencia dependerá de las relaciones conceptuales que se pretende desarrollar y de las dificultades identificadas durante el aprendizaje, configurando una decisión situada más que una secuencia predeterminada.

Posteriormente, las nociones iniciales sobre los seres vivos pueden enriquecerse mediante explicaciones sobre funciones biológicas, interacciones ecológicas y procesos de adaptación, lo cual intensificó la utilidad del currículo en espiral, que propone retomar conceptos fundamentales en distintos momentos de la escolaridad mediante niveles crecientes de profundidad y complejidad. Esta organización no supone repetir contenidos de manera mecánica, sino ampliar progresivamente sus relaciones y posibilidades de aplicación.

Una participación progresivamente más autónoma del estudiante se favorecería mediante intervenciones que incluyen la organización de la actividad, la demostración de procedimientos y la identificación de aspectos relevantes, y esto agravó la importancia del concepto de andamiaje desarrollado por Wood et al. (1976), relacionado con la provisión de apoyos contingentes durante la resolución de tareas que el aprendiz todavía no puede completar de manera independiente. Su carácter contingente implica que la ayuda se ajusta dinámicamente a las respuestas, dificultades y avances del estudiante, por lo que los apoyos pueden incrementarse, reducirse o reintroducirse según las demandas de la tarea y el desempeño observado, sin seguir necesariamente una retirada lineal o definitiva. Aunque mantiene relaciones conceptuales con la zona de desarrollo próximo, el andamiaje posee una formulación específica y no debe considerarse equivalente a ella.

La enseñanza guiada y las oportunidades de descubrimiento pueden articularse según los conocimientos previos, los propósitos educativos y la naturaleza de las tareas, lo cual intensificó la necesidad de interpretar con cuidado el aprendizaje por descubrimiento asociado con Bruner. Su aplicación educativa no implica eliminar las explicaciones o dejar al estudiante sin orientación, sino organizar oportunidades para identificar relaciones y construir comprensiones mediante actividades pertinentes. La investigación sobre instrucción con orientación mínima advierte que los estudiantes principiantes pueden necesitar apoyos explícitos para afrontar contenidos complejos (Kirschner et al., 2006).

Los fundamentos que Bruner aporta para organizar representaciones, contenidos y apoyos pedagógicos que favorezcan la comprensión no establecen, al final, procedimientos de enseñanza universalmente aplicables.

Convergencias, diferencias e implicaciones pedagógicas

Las diferencias entre sus fundamentos teóricos habrían de pesar antes de cualquier integración conceptual, pues solo así cobraría sentido el diálogo que estas perspectivas pueden entablar en el análisis educativo. Bruner examina las formas de representación y las condiciones pedagógicas que favorecen la comprensión; Vygotsky destaca la mediación sociocultural y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores; Piaget profundiza en la reorganización de las estructuras cognitivas, lo cual intensificó los debates sobre el aprendizaje. Aunque difieren en sus explicaciones y objetos de estudio, las perspectivas de Piaget, Vygotsky y Bruner reconocen la importancia de los procesos de elaboración del conocimiento.

Tabla 2. Principales aportes de Piaget, Vygotsky y Bruner al aprendizaje

Dimensión	Piaget	Vygotsky	Bruner
Enfoque principal	Desarrollo y reorganización cognitiva	Desarrollo de las funciones psicológicas socioculturales	Representación del conocimiento y organización de la enseñanza
Conceptos centrales	Asimilación, acomodación y equilibración	Mediación, internalización y zona de desarrollo próximo	Representaciones enactiva, icónica y simbólica; currículo en espiral
Papel del estudiante	Organiza y transforma sus estructuras cognitivas	Participa en actividades socialmente mediadas	Construye representaciones y relaciones conceptuales

Función de la interacción y el entorno	La relación sujeto-objeto interviene en la construcción del conocimiento	La interacción social y la cultura cumplen una función constitutiva	La orientación, el diálogo y las herramientas culturales favorecen la construcción y representación del conocimiento
Implicación educativa	Proponer desafíos que favorezcan la reorganización cognitiva	Ofrecer apoyos pertinentes y promover la autonomía	Organizar contenidos y combinar representaciones y apoyos
Precaución pedagógica	Evitar interpretar los períodos como límites rígidos o trasladar directamente la teoría a métodos de enseñanza	No equiparar interacción grupal con aprendizaje garantizado ni ignorar el contexto cultural	No confundir descubrimiento guiado con ausencia de instrucción ni aplicar secuencias rígidas

Nota. Síntesis comparativa de elaboración propia basada en Bruner (1960, 1966), Piaget (1975), Piaget e Inhelder (1969) y Vygotsky (1978). El concepto de andamiaje se fundamenta en Wood et al. (1976).

Una pertinencia que cobrará sentido, y esto condicionará cualquier implementación posterior, habrá de depender de los apoyos proporcionados y de las experiencias educativas vividas: la construcción del conocimiento integra, desde esta perspectiva, organización pedagógica, mediación sociocultural y actividad intelectual. Las decisiones de enseñanza, las oportunidades de interacción y las características cognitivas de los estudiantes habrán de relacionarse, lo cual complejizará su traslado directo, con los objetivos curriculares y las condiciones institucionales si su utilización en educación inicial y básica pretendiera fructificar. Las teorías examinadas ofrecen, como la comparación evidencia, fundamentos para interpretar dimensiones diferentes del aprendizaje, aunque no proporcionarán instrucciones metodológicas universales.

1.2. El aprendizaje como construcción activa

El aprendizaje como construcción activa constituye uno de los principios centrales de las perspectivas constructivistas, al reconocer que la adquisición de conocimientos implica procesos de interpretación, organización y transformación de la información. Desde esta concepción, el estudiante establece relaciones entre sus conocimientos previos, las experiencias educativas y las nuevas explicaciones que encuentra durante su formación. La actividad cognitiva no debe confundirse con la realización constante de tareas prácticas, puesto que también se manifiesta mediante la reflexión, el análisis, la argumentación y la

revisión conceptual. En consecuencia, una enseñanza fundamentada en el constructivismo requiere promover experiencias que favorezcan la comprensión, la elaboración de significados y el desarrollo progresivo de la autonomía intelectual.

Los conocimientos previos y la construcción de significados

El punto de partida que cobra sentido para comprender los procesos de aprendizaje escolar habría de situarse en los conocimientos previos, lo cual intensificó las discusiones sobre cómo los estudiantes interpretan la información nueva mediante conceptos, experiencias, creencias y formas de razonamiento construidas anteriormente, y esto agravó la necesidad de distinguir cuándo estas estructuras facilitan la comprensión al permitir establecer relaciones pertinentes o generan dificultades al contener explicaciones incompletas o incompatibles con los conocimientos que se pretende desarrollar, así que identificar los conocimientos previos no consiste únicamente en recuperar información al inicio de una clase, sino en reconocer las interpretaciones que orientan la comprensión y resolución de situaciones. La significatividad no dependerá exclusivamente del interés que despierte una actividad, sino de las posibilidades de integración conceptual, lo cual intensificó la relevancia de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002), quien sostiene que la adquisición de nuevos conocimientos requiere establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias con ideas relevantes presentes en la estructura cognitiva del aprendiz, y esto agravó la exigencia de que concurren condiciones fundamentales: que el material posea significatividad potencial, que existan conocimientos previos pertinentes para establecer relaciones conceptuales y que el estudiante manifieste disposición para aprender significativamente, por lo que el aprendizaje significativo no se oponga necesariamente a la enseñanza expositiva, puesto que una explicación organizada puede favorecer la comprensión cuando establece conexiones pertinentes con los conocimientos disponibles. La conversación sobre experiencias familiares, la interpretación de imágenes y la observación de objetos son procedimientos mediante los cuales puede desarrollarse la recuperación de conocimientos previos en educación inicial, lo cual intensificó la pertinencia de explorar, antes de estudiar las características de los seres vivos, las explicaciones infantiles sobre el crecimiento de las plantas para contrastarlas posteriormente con observaciones guiadas, y esto agravó la necesidad de extender este procedimiento en educación básica al análisis de fenómenos naturales, relaciones matemáticas o acontecimientos históricos mediante actividades que permitan reconocer las ideas iniciales y examinar su pertinencia frente a nuevas evidencias.

La transformación de explicaciones cuando resultan insuficientes para comprender determinados fenómenos, junto con el establecimiento de relaciones entre lo conocido y lo nuevo, constituye lo que supone aprender desde esta perspectiva, lo cual intensificó la exigencia de que la intervención pedagógica considere que los conocimientos previos no siempre son correctos o suficientes, y esto agravó la necesidad de que su función se manifieste en reconocerlos, aprovechar aquellos que favorecen la comprensión y promover la revisión de las interpretaciones que presentan limitaciones.

El conflicto cognitivo y la reorganización conceptual

La inadecuación de las explicaciones disponibles para interpretar una experiencia o resolver un problema constituye, en numerosas ocasiones, el punto de partida de la construcción del conocimiento, lo cual intensifica la emergencia de conflictos cognitivos que habrían de favorecer el cuestionamiento de ideas y la búsqueda de interpretaciones alternativas. Sin embargo, no cobraría sentido equiparar conflicto cognitivo y cambio conceptual: este último implica transformaciones en las relaciones y explicaciones mediante las cuales el estudiante comprende determinados fenómenos, mientras que aquel se manifiesta en que únicamente genera una oportunidad para revisar conocimientos.

Las cuatro condiciones que propusieron Posner et al. (1982) en su modelo clásico de cambio conceptual, insatisfacción con la explicación previa, inteligibilidad, plausibilidad y fructuosidad de la alternativa, no deben interpretarse como requisitos universales aplicables de manera idéntica a todos los aprendizajes, y esto agravó la necesidad de comprenderlas como propuesta explicativa. La insatisfacción surge cuando las explicaciones existentes resultan insuficientes; la inteligibilidad implica comprender el significado de la nueva propuesta; la plausibilidad supone reconocer su coherencia con otros conocimientos; y la fructuosidad se relaciona con su capacidad para explicar situaciones adicionales. Asimismo, la reorganización de las concepciones puede desarrollarse gradualmente, puesto que diferentes explicaciones pueden coexistir según las características de las situaciones, lo cual intensificó que no siempre implique sustitución completa.

La generalización de que los objetos de mayor tamaño siempre poseen mayor masa que los pequeños, que algunos estudiantes de educación básica mantienen, puede cuestionarse mediante actividades de observación y medición que comparen materiales con diferentes tamaños y densidades. No obstante, el aprendizaje no se produce únicamente cuando una predicción resulta incorrecta, sino cuando el estudiante comprende por qué el

tamaño no determina por sí solo la masa y reconoce la influencia de las características del material.

Un recurso pedagógico posible y no una condición universal del aprendizaje es, por tanto, cómo debe comprenderse el conflicto cognitivo, lo cual agravó que su pertinencia dependa de las concepciones iniciales, la naturaleza del contenido y las oportunidades de análisis disponibles. La finalidad educativa consiste en favorecer la revisión fundamentada de las ideas y la elaboración de explicaciones conceptualmente más precisas.

La participación intelectual, la resolución de problemas y la reflexión

Un estudiante puede manipular materiales, intervenir en conversaciones o completar tareas sin comprender necesariamente los principios que organizan el contenido, y esto agravó la necesidad de distinguir entre participación observable e implicación cognitiva, lo cual intensificó el debate sobre qué constituye realmente la construcción activa del aprendizaje. Del mismo modo, puede desarrollar procesos intelectuales relevantes al escuchar una explicación, analizar un texto o comparar procedimientos, situación que habría de cobrar sentido solo cuando se reconoce que el valor educativo de una actividad depende de los procesos de comprensión, elaboración y reflexión que promueve, y no exclusivamente de su carácter práctico o participativo.

La modalidad pasiva comprende situaciones en las que el estudiante recibe información sin realizar acciones observables adicionales sobre ella, lo cual no implica necesariamente ausencia de procesamiento mental, y esto agravó la complejidad del marco que Chi y Wylie (2014) propusieron mediante el ICAP para distinguir cuatro modalidades de implicación cognitiva: pasiva, activa, constructiva e interactiva. La modalidad activa incluye acciones como subrayar, seleccionar o manipular información presentada, mientras que la constructiva se caracteriza por generar explicaciones, inferencias o representaciones que incorporan relaciones no expresadas directamente en el material de aprendizaje, y esto agravó la distinción entre mera manipulación y verdadera elaboración cognitiva. Por su parte, la interactiva implica una construcción conjunta y recíproca, en la que las contribuciones de los participantes se relacionan, amplían y transforman mutuamente, lo cual intensificó la hipótesis general de una progresión esperada en los resultados de aprendizaje desde la modalidad pasiva hacia la interactiva, bajo condiciones comparables y cuando las actividades promueven los procesos cognitivos previstos, aunque esta relación no constituye una garantía de resultados individuales ni permite determinar automáticamente cuánto aprende cada estudiante.

Su pertinencia depende de la complejidad de las tareas y de los conocimientos disponibles, y esto agravó la necesidad de articular oportunidades de exploración con orientaciones acordes con las necesidades de aprendizaje, lo cual intensificó el reconocimiento de que la resolución de problemas puede favorecer la construcción de conocimientos cuando exige interpretar información, establecer relaciones, seleccionar estrategias y justificar decisiones. En este sentido, la participación intelectual no implica ausencia de enseñanza, sino una relación entre la actividad del estudiante y las condiciones que favorecen la comprensión, relación que habría de cobrar sentido en la medida en que se comprende que la reflexión sobre los propios procedimientos también contribuye a la regulación cognitiva.

En educación inicial, estas prácticas pueden apoyarse en narraciones breves y representaciones visuales; mientras que en educación básica pueden incorporar explicaciones escritas, registros de procedimientos y análisis de errores, y esto agravó la diversificación de estrategias según el nivel educativo, lo cual intensificó la finalidad de promover una comprensión que pueda utilizarse en situaciones progresivamente más complejas, situación que se manifiesta en que cuando los estudiantes explican cómo resolvieron una tarea, comparan estrategias o identifican las razones para modificar una respuesta, desarrollan oportunidades para reconocer dificultades y valorar sus avances.

Las experiencias familiares, los repertorios lingüísticos y los conocimientos contruidos en la comunidad intervienen en la manera en que los estudiantes interpretan los contenidos escolares, y esto agravó la necesidad de reconocer que el aprendizaje se desarrolla en condiciones sociales y culturales que influyen en las oportunidades de comprensión, lo cual intensificó la exigencia de considerar dichos recursos sin asumir que determinan de forma absoluta las capacidades individuales ni que todos los integrantes de un mismo contexto comparten idénticas experiencias, reconocimiento que habría de cobrar sentido en el marco de la construcción de significados en contextos educativos diversos.

El contexto constituye así un recurso para acceder al conocimiento disciplinar, no un sustituto de sus conceptos y métodos, y esto agravó la precisión necesaria en la contextualización, lo cual intensificó la pertinencia de establecer relaciones explícitas entre los contenidos curriculares y situaciones cercanas a los estudiantes en educación inicial y básica, relaciones que se manifiestan en que, por ejemplo, el estudio de las medidas puede vincularse con actividades de preparación de alimentos, construcción o comercio presentes

en el entorno, siempre que estas experiencias conduzcan a comprender unidades, equivalencias y procedimientos matemáticos.

Esta articulación permite reconocer diferentes experiencias de aprendizaje y favorecer la comprensión de conocimientos que trascienden las situaciones cotidianas, y esto agravó la relevancia de establecer relaciones entre los saberes del entorno y los contenidos escolares en Ecuador, lo cual intensificó la necesidad de no reducir las expectativas académicas ni atribuir capacidades individuales a partir de la procedencia cultural de los estudiantes, situación que habría de cobrar sentido dada la diversidad territorial, lingüística y sociocultural que caracteriza al país.

Estos procesos requieren experiencias que promuevan la elaboración intelectual y la comprensión conceptual, cuya organización debe responder a los propósitos educativos y a las características del aprendizaje, y esto agravó la complejidad de sintetizar lo anterior, lo cual intensificó el reconocimiento de que el aprendizaje como construcción activa supone relacionar conocimientos previos, revisar interpretaciones, resolver problemas y reflexionar sobre los procedimientos utilizados, desarrollo que permite comprender la importancia de la mediación docente y del contexto escolar, dimensiones que se examinan en el siguiente apartado.

La mediación docente y el contexto escolar

Una intervención que habría de cobrar sentido en la medida en que se establecieran relaciones entre los saberes previos, las metas curriculares y las posibilidades de participación activa, considerando los rasgos particulares de quienes aprenden y las circunstancias que atraviesa la institución escolar, es la que la mediación docente posibilita, lo cual intensificó el interés por repensar su alcance. Organizar situaciones de aprendizaje que propicien la interpretación, la reelaboración y la aplicación de los contenidos, y no meramente transmitir información ni ofrecer experiencias para que el conocimiento se edifique de manera espontánea, constituye el núcleo de lo que implica enseñar desde esta óptica. La articulación entre la actividad intelectual del estudiante y las condiciones pedagógicas indispensables para que la comprensión se manifieste en que el sujeto reconstruya significados habría de definirse, al final, como el componente fundamental que la mediación docente aporta a los procesos educativos de corte constructivista.

La mediación docente como proceso de orientación del aprendizaje

La responsabilidad pedagógica del docente cobra sentido precisamente porque el estudiante participa activamente en la construcción de sus conocimientos, lo cual intensifica la necesidad de una intervención intencional que permita identificar necesidades de aprendizaje, organizar contenidos y proporcionar orientaciones pertinentes. Coll (1990) habría de sostener que la construcción del conocimiento escolar se comprende en relación con las prácticas de enseñanza y la ayuda educativa que posibilita aproximaciones progresivas a los significados culturales y disciplinares, así que la mediación docente se manifiesta en condiciones que transforman la actividad cognitiva en oportunidades de comprensión y reorganización conceptual.

La pertinencia de la mediación, desarrollable mediante explicaciones, demostraciones, preguntas orientadoras, ejemplos, representaciones visuales y espacios de diálogo, dependerá de la relación entre las características del contenido y los conocimientos disponibles, y esto agravó la complejidad de determinar la calidad de la intervención: una misma estrategia puede resultar adecuada para determinados estudiantes y requerir modificaciones en otras situaciones, por lo que dicha calidad se establece no por la cantidad de ayuda proporcionada, sino por su capacidad de responder a dificultades específicas y favorecer avances observables en el aprendizaje.

La importancia de ajustar la orientación pedagógica a las posibilidades actuales y potenciales de aprendizaje se comprende desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), según la cual la interacción con personas más competentes favorecería el desarrollo de capacidades que el estudiante aún no manifiesta de manera independiente, lo cual intensificó el valor adquirido por las ayudas que permiten avanzar hacia formas de actuación progresivamente autónomas sin sustituir permanentemente la actividad intelectual del estudiante.

La ampliación de las posibilidades de comprensión mediante orientaciones ajustadas a las necesidades identificadas se observa en educación inicial cuando el docente acompaña la clasificación de objetos mediante criterios progresivamente más complejos y favorece la explicación de semejanzas y diferencias, y en educación básica se expresa mediante el análisis conjunto de problemas matemáticos, la interpretación de textos o la elaboración de argumentos, procesos en ambos niveles que habrían de buscar el mismo fin transformador de la actividad cognitiva.

El andamiaje pedagógico y la autonomía progresiva

Una intervención que responde a las exigencias de la actividad y a las necesidades observadas durante su desarrollo, más que cualquier forma de ayuda genérica, es lo que el andamiaje habría de representar en el ámbito educativo, como lo evidencian las funciones de tutoría que Wood et al. (1976) identificaron, vinculadas con la orientación de la atención, la reducción de dificultades, el mantenimiento de la dirección de la tarea y la demostración de procedimientos, las cuales cobran sentido en una modalidad específica de apoyo caracterizada por su ajuste contingente al desempeño del estudiante y su modificación progresiva conforme aumentan las posibilidades de actuación independiente.

La participación que permite asumir progresivamente el control de la propia actividad, y esto agravó la necesidad de oportunidades cuidadosamente diseñadas, se manifiesta en que el andamiaje favorece la autonomía de esta manera, siempre que las orientaciones se modifiquen o retiren progresivamente cuando el estudiante demuestra mayor comprensión y dominio de los procedimientos, lo cual intensificó la exigencia de considerar evidencias de aprendizaje para evitar tanto la eliminación prematura como el mantenimiento innecesario de los apoyos, proceso que supone, además, una transferencia gradual de la responsabilidad mediante la cual el estudiante asume mayores decisiones sobre la planificación, ejecución y revisión de sus actividades.

La justificación de interpretaciones mediante evidencias textuales con menor orientación, resultado que los estudiantes alcanzarían posteriormente, habría de desarrollarse tras un proceso en el que el docente modela estrategias para identificar ideas principales, orienta la interpretación conjunta de un texto y proporciona organizadores que faciliten establecer relaciones entre sus contenidos, aplicación que en educación inicial puede sustentarse en narraciones compartidas y secuencias de imágenes que favorezcan la comprensión oral.

La construcción activa del conocimiento y la enseñanza explícita, que pueden complementarse mediante apoyos ajustados a las características del aprendizaje, se revelan como procesos no opuestos cuando se reconoce que la autonomía no equivale a la ausencia de orientación ni a la exigencia de resolver tareas complejas sin preparación suficiente, limitación que Kirschner et al. (2006) advirtieron respecto de la instrucción mínimamente guiada, especialmente cuando los estudiantes carecen de conocimientos previos suficientes.

La interacción, el lenguaje y la construcción compartida del conocimiento

Un espacio donde las interpretaciones cobran sentido al confrontarse, donde los significados habrían de erigirse mediante el lenguaje y donde las explicaciones se manifiestan en que los participantes dialogan activamente, constituye la interacción educativa, lo cual intensificó el interés por comprender cómo el pensamiento se desarrolla en relación con prácticas sociales y herramientas culturales que los sujetos apropian, perspectiva que Vygotsky (1978) ya había delineado desde el enfoque sociocultural y que permite entender la importancia de conversaciones orientadas al aprendizaje, de oportunidades para revisar, justificar y expresar ideas en el contexto escolar. El diálogo orientado a la construcción del conocimiento y la interacción social no resultan equivalentes, y esto agravó la necesidad de distinguir con precisión sus alcances, pues mientras la primera abarca diversas formas de relación entre participantes, el segundo requiere intercambios que permitan examinar argumentos, relacionar aportaciones y elaborar explicaciones compartidas, distinción que Mercer y Littleton (2007) subrayan al destacar el diálogo en el desarrollo del pensamiento infantil, particularmente cuando las interacciones favorecen el razonamiento conjunto, así que el trabajo colaborativo adquiriría valor pedagógico verdadero cuando promueve participación intelectual en lugar de limitarse a distribuir tareas entre integrantes de un grupo.

La expresión oral y la comparación de interpretaciones pueden favorecerse en educación inicial mediante conversaciones sobre relatos, observaciones compartidas y actividades de clasificación que habrían de constituir experiencias significativas, mientras que en educación básica las discusiones sobre problemas científicos, la lectura compartida y la argumentación permitirían examinar explicaciones y construir conclusiones fundamentadas, puesto que en ambos niveles el lenguaje contribuye a organizar el pensamiento, lo cual intensificó la relevancia de que los estudiantes expliquen procedimientos, formulen hipótesis y justifiquen respuestas, acciones que hacen visibles aspectos de la comprensión susceptibles de revisarse y mejorarse.

El contexto escolar y las condiciones para el aprendizaje constructivo

Las oportunidades de aprendizaje se ven configuradas, al final, por un entramado de condiciones organizativas, materiales, sociales y culturales que cobran sentido como contexto escolar, lo cual intensificó la necesidad de que la planificación docente habría de incorporarlas de manera explícita. La distribución del tiempo, la disponibilidad de recursos, las prácticas institucionales y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa intervienen activamente en el desarrollo de las experiencias pedagógicas, pudiendo estas condiciones

desde una perspectiva constructivista tanto facilitar como restringir las posibilidades de participación, interacción y comprensión.

La organización del ambiente educativo deberá responder a los propósitos curriculares y a las características del desarrollo, lo que en educación inicial se manifiesta en que espacios accesibles, materiales manipulativos y oportunidades de exploración favorecen experiencias de observación, clasificación y representación, mientras que en educación básica los recursos orientados a la lectura, la experimentación y el trabajo colaborativo ampliarían las posibilidades de análisis y resolución de problemas; no obstante, la mera presencia de tecnologías o materiales no garantiza resultados educativos, puesto que su valor efectivo depende de las actividades intelectuales que permitan desarrollar. El acceso, la participación y el aprendizaje exigen identificar y reducir barreras que dificultan la atención a la diversidad, y esto agravó la relevancia del Diseño Universal para el Aprendizaje, desarrollado por CAST (2024), el cual propone múltiples medios de compromiso, representación, acción y expresión con el propósito de ampliar oportunidades educativas y disminuir dichas barreras; su incorporación no implicaría establecer actividades completamente distintas para cada estudiante, sino diseñar experiencias flexibles que permitan acceder a los contenidos y demostrar aprendizajes mediante alternativas pertinentes, manteniendo expectativas académicas exigentes. La diversidad territorial, lingüística y sociocultural del Ecuador plantea desafíos vinculados con la disponibilidad de recursos, las prácticas de enseñanza y las oportunidades de participación, por lo que la respuesta institucional requerirá reconocer estas condiciones y establecer medidas pedagógicas que favorezcan el acceso equitativo a los contenidos curriculares; de este modo, el contexto escolar habría de comprenderse como aquel espacio en el que las decisiones organizativas y educativas contribuyen a disminuir barreras y ampliar las posibilidades de aprendizaje.

La evaluación formativa como parte de la mediación docente

Una intervención fundamentada, flexible y orientada a las necesidades de aprendizaje es lo que el constructivismo exige de la responsabilidad docente, que no disminuye sino que se transforma, y esto agravó la complejidad de la función pedagógica en contextos escolares donde la mediación y el entorno habrían de configurarse como dimensiones interdependientes de la construcción del conocimiento. La orientación pedagógica, el andamiaje, el diálogo, la organización de ambientes inclusivos y la evaluación formativa cobrarían sentido en tanto permitieran establecer condiciones para favorecer la comprensión y la autonomía, lo cual intensificó la necesidad de repensar las prácticas educativas desde una

mirada que integrara enseñanza y evaluación como procesos complementarios orientados al desarrollo progresivo de conocimientos y capacidades. Los estudiantes reconocen sus avances y comprenden cómo mejorar cuando la información obtenida mediante la evaluación formativa se manifiesta en ajustes de la mediación docente que favorecen la autonomía progresiva. La reducción de la comprensión a resultados aislados habría de evitarse mediante criterios claros y una interpretación cuidadosa de las evidencias, las cuales se registran en prácticas diversas según el nivel educativo. En educación básica, el análisis de procedimientos, la revisión de producciones escritas y actividades de autoevaluación adaptadas al desarrollo de los estudiantes pueden incorporarse, mientras que en educación inicial, registros de observación, producciones infantiles y conversaciones permiten reconocer avances en el lenguaje, el razonamiento y la participación, y esto agravó la necesidad de diferenciar estrategias sin perder la coherencia formativa.

Los comentarios generales sobre el rendimiento no equivalen necesariamente a retroalimentación formativa, especialmente cuando no permiten comprender los errores ni identificar procedimientos concretos de mejora, por lo que su carácter formativo se concreta cuando la información puede ser comprendida y utilizada por el estudiante para revisar sus procedimientos y mejorar su desempeño. Hattie y Timperley (2007) señalan que la eficacia de la retroalimentación formativa depende de la claridad de las metas y de la información que ofrece sobre el progreso y los pasos siguientes, lo cual intensificó la demanda de precisión en las intervenciones evaluativas, pues esta adquiere valor cuando proporciona información específica sobre la relación entre el desempeño observado, los objetivos previstos y las acciones necesarias para mejorar.

Ajustar las estrategias, los apoyos y las oportunidades de aprendizaje a partir del reconocimiento del estado de comprensión de los estudiantes es lo que evaluar implica, más allá de comprobar resultados al finalizar una actividad, y esto agravó la distinción entre evaluación sumativa y formativa. Black y Wiliam (1998) destacan la importancia de las prácticas evaluativas que proporcionan información útil para mejorar los procesos educativos, desde una perspectiva en la que obtener, interpretar y utilizar evidencias del aprendizaje para orientar decisiones pedagógicas constituye un proceso integrado en la enseñanza que la evaluación formativa habría de garantizar.

Capítulo II

Psicología del Aprendizaje y Desarrollo Infantil



El Desarrollo Infantil como proceso Integral y Dinámico

Es imperativo para toda acción en el ámbito educativo que pretenda ser relevante, responsable y adaptada a los requerimientos de los educandos, reconocer el desarrollo del infante. En el transcurso de los años, se ha podido visualizar que la educación se ha orientado en concebir el desarrollo del menor, en una serie de metas académicas observables, sin considerar lo complejo de los mecanismos mentales que se involucran en el desarrollo de las personas. No obstante, se puede decir que la psicología del avance moderno ha revelado que el desarrollo de los niños no se puede comprender como fases independientes ni como una obtención gradual de capacidades intelectuales, más bien, como un proceso holístico, flexible y altamente relacionado.

Bajo esta visión, la evolución del infante se comprende como un proceso ininterrumpido, que se va edificando con el pasar de los años por medio del intercambio continuo del menor con el espacio que lo rodea. No sigue un camino regular ni constante, por el contrario, se trata de un desarrollo cambiante identificado por adelantos, regresiones, reajustes internos y modificaciones profundas. Ya sea una experiencia personal, contacto social y estimulación del pensamiento, todo favorece la edificación gradual del desarrollo infantil brindándole una identidad particular.

Es importante resaltar a los pensadores fundamentales de la psicología del desarrollo, Jean Piaget menciona que crecimiento intelectual no se da solo por la aglomeración de conocimientos obtenidos, más bien es por las reestructuraciones cognitivas. Lo cual ocurre cuando el infante se relaciona dinámicamente con su contexto y confronta circunstancias que estimulan sus estructuras de pensamientos anteriores. De acuerdo con este enfoque el desarrollo está vinculado al aprendizaje y se constituye a través de un balance activo entre la adquisición de vivencias nuevas y el reajuste de esquemas de conocimiento ya formados. Según Piaget (1975), “El desarrollo intelectual no consiste en una suma de conocimientos, sino en una reorganización progresiva de las estructuras mentales, que permite al sujeto adaptarse de manera cada vez más compleja a su entorno” (p. 15).

Al analizar esta postura se refleja que el desarrollo en la niñez no puede reconocerse como una secuencia repetitiva de fases, por el contrario, es un proceso dinámico de elaboración interna que se fortalece con las vivencias.

Pese a ello, condicionar el análisis del desarrollo del niño específicamente al contexto intelectual es una visión incompleta y simplificadora. Ya que el crecimiento del infante

incorpora de forma conjunta el ámbito intelectual, social y emocional, quienes coexisten de manera permanente. Las dimensiones del pensamiento, la interacción y la afectividad no forman procesos separados, al contrario, forman manifestaciones relacionadas de una misma vivencia. Por lo tanto, la psicología del aprendizaje ha reflejado que la parte emocional tiene repercusión directa en la atención, la estimulación y la memoria, donde la socialización es un pilar clave para el desarrollo del pensamiento.

En cuanto a la perspectiva sociocultural, podemos mencionar a Lev Vygotsky, quien brinda un panorama holístico integrador del desarrollo del niño. Este autor afirma que el desarrollo psicológico se elabora por medio de las relaciones sociales y la incidencia del ámbito cultural. El infante no se desarrolla en confinamiento, sino que interactúa con las demás, apropiándose de los elementos culturales, por ejemplo, el habla, lo cual evoluciona de manera gradual el pensamiento. De esa forma el desarrollo del menor se entiende como un proceso construido en el marco sociocultural. Como señala Vygotsky (1979), “El desarrollo del pensamiento del niño no es un proceso autónomo, sino el resultado de la interacción social y de la internalización de formas culturales de conducta” (p. 56).

Por lo tanto, esta idea demuestra que los componentes del pensamiento, la interacción social y afectiva no pueden deslindarse sin restringir el entendimiento del desarrollo del menor. La relación con personas adultas relevantes y con los pares no solo potencia la adquisición de conocimientos, también, aporta a la edificación personal, la autorregulación afectiva y el reconocimiento de formar parte del colectivo.

El desarrollo de las competencias socioemocionales, ejercen un rol esencial en el fortalecimiento global del infante, donde las emociones no son consideradas un factor irrelevante en el proceso de aprendizaje, sino un elemento crucial en el crecimiento psicológico. Por lo tanto, si un menor se siente protegido y considerado evidencia mayor predisposición por indagar, confrontar exigencias mentales y aprender. A diferencia de presentar desconfianza emocional y miedo que obstruyen el desarrollo del conocimiento, perjudicando los procesos mentales como sociales.

Con los avances de la neurociencia en el aprendizaje, se ha podido demostrar que las emociones y los procesos cognitivos están estrechamente enlazados. Daniel Goleman afirma que los mecanismos emocionales afectan de forma directa en la dinámica del pensamiento repercutiendo en la memoria, la atención y la resolución de problemas. Por lo cual el desarrollo del niño no puede percibirse sin tomar en consideración la función de las emociones en el proceso de formación del saber. Como afirma Goleman (1995), “El

aprendizaje está profundamente condicionado por el estado emocional del individuo; sin una base emocional adecuada, los procesos cognitivos no alcanzan su pleno desarrollo” (p. 78).

La aseveración manifestada tiene relevancia principalmente en la etapa inicial y básica de la educación, donde la conexión emocional con el educador y el ambiente educativo forman componentes vitales en proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aspecto social del crecimiento del niño se refleja en las destrezas del menor para conectar, expresarse y ser actor activo en la sociedad. Por medio del juego, la comunicación y la colaboración, el infante incorpora reglas sociales, potenciando sus capacidades comunicacionales generando comprensiones colectivas. Estas interacciones no solo afianzan el progreso socioemocional, además, impulsa el desarrollo intelectual, al brindar espacios para el diálogo y el trabajo colaborativo en la solución de conflictos.

Desde una concepción holística, es primordial analizar las interpretaciones divididas del desarrollo del infante que han sobresalido en determinados corrientes pedagógicas. Estas interpretaciones propician una fractura no natural en el desarrollo de los procesos mentales, sociales y afectivos, enfatizando en los resultados educativos, pasando por alto el bienestar del educando. En la implementación, esta división se manifiesta en las iniciativas educativas orientadas especialmente en los contenidos, sin considerar los requerimientos afectivos e interpersonales de los niños.

Además, la separación del desarrollo del niño se presenta en la inclinación a categorizar y clasificar a los educandos a partir de presuntas carencias o demoras en el desarrollo, omitiendo la naturaleza cambiante y contextualizada del desarrollo. Bajo un enfoque global, el desarrollo no puede analizarse de forma independiente ni contrastarse de manera inflexible con normas similares. Por lo cual, cada niño se desarrolla a su ritmo de aprendizaje, influenciado por aspectos biológicos, contextos culturales y socioemocionales.

César Coll y otros autores resaltan la amenaza de una interpretación dividida del desarrollo en el entorno académico. Según Coll (2014), respalda que una enseñanza que pasa por alto la complicación del desarrollo del niño esta propenso a cambiar en una práctica separada del entorno, que es irrelevante y que restringe la intervención. Por lo cual entender el desarrollo del niño como un proceso holístico conlleva aceptar una responsabilidad educativa que supera la difusión de saberes.

Comprender el desarrollo del infante como un enfoque global y activo, tiene un impacto importante en los procesos de aprendizaje en el ámbito formativo. Lo cual conlleva

programar vivencias educativas que valoren a los educandos de forma integral, prestando atención a su ritmo, realidad y emociones. Al hablar de educación inicial, nos referimos a planteamientos orientados a los juegos, indagación y conexión emocional. Al referimos a educación básica significa generar espacios de estudio que estimulen la integración, la comunicación y la edificación conjunta del aprendizaje.

En Latinoamérica y en especial en el país de Ecuador, este enfoque holístico del desarrollo de la niñez toma mayor trascendencia. Ya que la variedad cultural, social y de lenguas requieren una visión educativa contextualizada y consciente a las condiciones locales, donde se aprecie las diversas maneras en las que se desarrolla el proceso de aprendizaje que se encuentra en las comunidades. Por lo tanto, reconocer el desarrollo del menor como un método completo, ayuda a estructurar una formación más inclusiva, igualitaria, valorando la variedad

En resumen, el desarrollo de los niños debe entenderse como un proceso holístico y en permanente transformación, en el cual se relacionan de forma indisoluble los componentes del proceso intelectual, social y afectivo. Sobrepasar las concepciones divididas del desarrollo, integra una dificultad en la enseñanza moderna, en particular en la educación inicial y en el nivel básica. Es fundamental reconocer al educando como un sujeto en constante edificación, ubicado en un entorno cultural y social definido, posibilitando sustentar una práctica educativa más sensible, analítica y lógica, incorporando el constructivismo y el estudio del proceso de adquisición de saberes.

Procesos cognitivos en la infancia y su evolución

El entorno cultural y académico, que configura permanentemente las condiciones en que el niño habría de interactuar con el mundo, ejerce una influencia decisiva sobre un proceso intelectual que cobra sentido como permanente y activo, lo cual intensificó los esfuerzos de generaciones de investigadores por desentrañar cómo se manifiesta en que la memoria, la atención, el habla y el razonamiento se articulan en la niñez, una de las piezas claves que la psicología de la enseñanza y de la evolución del infante habría de privilegiar como objeto de estudio, pues facilita a los educadores analizar de forma más significativa cómo los educandos reflexionan, aprenden y elaboran los saberes, entendiendo que estos procesos no surgen de forma inesperada, ni evolucionan de manera independiente, sino que se desarrollan de forma gradual, estrechamente vinculada con el crecimiento biológico, la interacción social y las vivencias adquiridas.

La guía de una persona adulta y las vivencias formativas, que condicionan lo que inicialmente parecería determinado exclusivamente por la maduración cerebral, cobran protagonismo en una atención que se vuelve más consciente a medida que el infante crece, ayudándolo a concentrarse en acciones definidas en intervalos de tiempo más largos, lo cual intensificó la necesidad de comprender que esta función mental esencial en la enseñanza comienza siendo dominante y sin control consciente, direccionándose hacia incentivos nuevos de significado afectivo en la etapa inicial de desarrollo, una de las primeras funciones que se potencia en la niñez.

La relación con el contexto, mediante la cual el propósito de atención se afianza progresivamente, desplaza la concepción de destreza inmóvil que el constructivismo habría de cuestionar, lo cual intensificó la formulación de Jean Piaget sobre el desarrollo intelectual que mejora a través de la interacción activa del menor con los objetos y eventos a su alrededor, así que la atención se impulsa cuando el infante atraviesa dificultades de razonamiento que llaman su interés, invitándolo a explorar y demandando actuación directa, y debido a esto, las estrategias didácticas que potencian la indagación y la curiosidad fortalecen el desarrollo de la atención de forma idónea, a diferencia de las que se realizan de forma automática.

Las técnicas de orientación proporcionadas por un adulto y los sucesos académicos, que determinan un procedimiento lejos de ser mecánico, configuran el marco en que la memoria se hace cada vez más reflexiva y planificada, facilitando al infante emplear estrategias para evocar conocimientos, formar conexiones y planificar el contenido de forma más elaborada al pasar del tiempo, lo cual intensificó la comprensión de que esta función vital en la generación de saberes, ayudando al infante a guardar, estructurar y recordar contenidos, comienza en los primeros años de existencia dominada por funciones inconscientes y ocasionales, conectada a la vivencia afectiva.

El apoyo pedagógico que posibilita vincular conocimientos nuevos con los previos y las vivencias educativas, en las que en gran parte se sustenta esta inclusión en la niñez, transforman la memoria en procedimiento dinámico de reestructuración que la ciencia de los procesos mentales identifica lejos de ser mero almacenamiento inactivo, lo cual intensificó la postura de David Ausubel sobre la relevancia de la información previa en la enseñanza, quien sostiene que los contenidos se retienen efectivamente cuando se incorporan de forma significativa en los esquemas mentales ya desarrollados.

Ausubel (2002) afirma: “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe.” (p. 1). Esta afirmación resalta la necesidad de entender el desarrollo de la memoria en relación con el aprendizaje significativo, especialmente en los niveles de educación inicial y básica.

El entorno familiar y escolar, que profundamente influye en esta dimensión, y los contextos de comunicación significativa en que se desenvuelve, habilitan que el niño no solo se comunique, sino que organice su pensamiento, regule su conducta y construya significados compartidos, lo cual intensificó el reconocimiento de que el lenguaje, que se desarrolla progresivamente mediante la interacción social, el juego y la experiencia cultural desde los primeros meses de vida, constituye además una herramienta de expansión progresiva.

La transformación de la manera de pensar que opera cuando el niño internaliza herramientas culturales a través del lenguaje, proceso en que este cumple una función mediadora en el desarrollo cognitivo según sostiene Vygotsky desde la teoría sociocultural, ilustra de manera clara la interdependencia entre lenguaje, pensamiento y aprendizaje, lo cual intensificó la formulación de que el lenguaje no es mero vehículo de expresión sino constitutivo del desarrollo mental.

Vygotsky (1979) señala: “El pensamiento no se expresa simplemente en palabras; llega a existir mediante ellas” (p. 212). Esta afirmación pone de realce el papel central del lenguaje en el desarrollo cognitivo y justifica la importancia de prácticas educativas que benefician la interacción verbal, el diálogo y la expresión oral desde los primeros años de escolaridad.

El contexto sociocultural y la experiencia educativa, entre múltiples factores de los que depende este desarrollo, propician que el pensamiento se vuelva más abstracto con el tiempo, superando la etapa en que el pensamiento del niño es predominantemente concreto y se apoya en la manipulación directa de objetos y situaciones, lo cual intensificó la caracterización de la capacidad de razonar, resolver problemas y construir explicaciones como proceso progresivo durante la infancia.

La interacción con el aprendizaje, desde la cual el pensamiento infantil se desarrolla, cobra sentido en la sucesión de estadios cualitativamente diferentes que Piaget describe, en los que el pensamiento se reorganiza progresivamente, ilustrando cómo esta mirada teórica habría de fundamentar la comprensión del desarrollo cognitivo en la niñez.

La idea de “estar listo” para aprender, en que se basaron prácticas educativas rígidas que esta concepción habría de propiciar durante mucho tiempo, surge de la afirmación de que el aprendizaje debía esperar a que determinadas funciones cognitivas alcanzaran un nivel de maduración suficiente, lo cual intensificó la necesidad de cuestionar la conexión entre maduración y aprendizaje que constituye un eje central en el entendimiento del desarrollo cognitivo infantil.

La ampliación de las posibilidades cognitivas del niño que opera cuando el aprendizaje adecuadamente orientado actúa como motor del desarrollo, explicada mediante el concepto de zona de desarrollo próximo que Lev Vygotsky introduce, se manifiesta en que el aprendizaje no depende simplemente de la maduración, sino que también impulsa el desarrollo, lo cual intensificó la formulación sociocultural contra las concepciones que reducían el aprendizaje a mero epifenómeno de la maduración biológica.

Vygotsky (1979) afirma: “El aprendizaje despierta una serie de procesos internos de desarrollo que solo pueden ejecutar cuando el niño interactúa con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros de clase” (p. 90). Esta visión pone en duda las concepciones maduracionistas y refuerza la importancia de la intervención pedagógica como mediación del desarrollo cognitivo.

La promoción de la reflexión, la argumentación y el pensamiento crítico, que en educación básica constituye el desafío de las propuestas didácticas que continúen fortaleciendo estos procesos, contrasta con el diseño de experiencias de aprendizaje que respeten las características del desarrollo infantil sin subestimar las capacidades del niño, lo cual intensificó la diferenciación de enfoques entre la educación inicial y la educación básica en la comprensión de la evolución de los procesos cognitivos

La relación compleja y bidireccional que desafía las visiones superficiales y dispersas del desarrollo cognitivo, configurada desde una mirada inclusiva en que el aprendizaje se impulsa, articula la maduración biológica, la experiencia y la interacción social en la elaboración progresiva y dinámica de los procesos cognitivos en la infancia, lo cual intensificó la síntesis que comprende la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento como dimensiones inseparables de un mismo proceso evolutivo.

Dimensión socioemocional del aprendizaje infantil

La pedagogía que ignorara la dimensión socioemocional resultaría profundamente limitada, lo cual cobraría sentido una vez que se reconoce que aprender implica sentir, relacionarse y construir sentido; sin embargo, durante mucho tiempo, la educación escolar habría priorizado los aspectos cognitivos del aprendizaje, relegando las emociones a un plano secundario o considerándolas elementos externos al proceso educativo, y esto agravó la brecha entre lo que se enseñaba y lo que los niños realmente necesitaban para desarrollarse.

Una mayor capacidad para concentrarse y establecer conexiones significativas entre los contenidos temáticos se manifiesta en aquel niño emocionalmente decidido al aprendizaje, lo cual intensificó el interés por comprender cómo las emociones impactan de manera directa en procesos cognitivos fundamentales como la atención, la memoria y la motivación. Daniel Goleman sostiene que las emociones desempeñan un papel central en la toma de decisiones y en los procesos cognitivos superiores, destacando que la inteligencia emocional constituye un factor clave para el éxito académico y personal; por ende, en la infancia, esta relación resulta aún más notorio, ya que los niños dependen en gran medida del entorno emocional para explorar, aprender y relacionarse con los demás.

Goleman (1995) afirma: “Los estados emocionales influyen de manera decisiva en la capacidad de aprender; sin una base emocional apropiada, el cerebro cognitivo no puede funcionar de manera apropiada” (p. 78).

La disposición del niño para aprender y participar activamente en el ámbito académico se fortalece cuando un vínculo pedagógico basado en la confianza, el respeto y la empatía cobra presencia, y esto agravó la necesidad de comprender que desde los primeros años de vida, el niño aprende a relacionarse con los demás, específicamente con distintas figuras familiares significativas que le brindan cuidado y protección. Con respecto a la teoría del apego, se ha comprobado que la seguridad emocional constituye un requisito fundamental para el aprendizaje; por ejemplo: si un niño se siente seguro, se atreve a experimentar, a equivocarse y a enfrentar nuevos desafíos cognitivos. En el aula, esta seguridad se construye a través de interacciones consistentes, predecibles y afectuosas, que permiten al niño sentirse aceptado y valorado. Para Vygotsky, el aprendizaje se produce en interacción con otros y está mediado por el lenguaje y la cultura, interacción que no es únicamente cognitiva, sino también emocional.

Vygotsky (1979) señala: “Las conexiones sociales constituyen el origen de las funciones psicológicas superiores” (p. 58).

El desarrollo cognitivo pierde profundidad y sentido cuando una base relacional y emocional falta, lo cual intensificó la relevancia de esta manifestación que pone de relieve que el aprendizaje infantil se sostiene sobre dichos cimientos. La autorregulación emocional en la infancia representa un proceso progresivo mediante el cual el niño aprende a identificar, expresar y gestionar sus emociones de manera cada vez más flexible, proceso que no es innato ni automático, sino que se construye a través de la interacción con adultos y pares que modelan estrategias de regulación emocional.

Una mayor capacidad para regular sus emociones de manera autónoma se obtiene con el tiempo, y gracias a experiencias educativas intencionadas, lo cual agravó la importancia de reconocer desde la psicología del desarrollo que la autorregulación emocional evoluciona gradualmente durante la infancia, pues en los primeros años, los niños dependen en gran medida de la regulación externa proporcionada por los adultos. Autores como Barry Zimmerman han vinculado la autorregulación emocional con la autorregulación del aprendizaje, destacando rigurosamente que ambas dimensiones se encuentran estrechamente relacionadas entre sí; por ejemplo: si un niño aprende a regular sus emociones, está en mejores condiciones para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje. Entonces, desde este punto de vista, la educación emocional no constituye un complemento al currículo, sino un componente indispensable del proceso educativo.

“La capacidad de autorregular el aprendizaje está estrechamente vinculada a la regulación emocional, ya que las emociones influyen en la motivación, la persistencia y el uso de estrategias cognitivas” (p. 66).

Esta relación se manifiesta especialmente en la educación básica, de manera que los estudiantes afrontan demandas académicas crecientes y necesitan desarrollar habilidades emocionales para mantener su aprendizaje.

El desarrollo emocional encuentra en el juego, la expresión emocional y la interacción con otros niños contextos propicios para establecerse, lo cual intensificó la evidencia de que en la educación inicial, la dimensión socioemocional del aprendizaje se manifiesta con claridad. El educador acompaña en las experiencias para así ayudar a los niños a reconocer sus emociones, resolver conflictos y construir vínculos positivos, vivencias que sientan las bases para el desarrollo cognitivo posterior y para una relación positiva con el aprendizaje.

La participación y el compromiso se benefician cuando el educador alimenta un clima de aula respetuoso, atendiendo las necesidades emocionales de los estudiantes, y esto agravó la transformación que en la educación básica, la dimensión socioemocional obtiene en nuevas formas, propias a la identidad, la autoestima y la pertenencia al grupo. La autorregulación emocional es clave para el aprendizaje autónomo y el desarrollo del pensamiento crítico. Considerando el enfoque latinoamericano y ecuatoriano, la dimensión socioemocional del aprendizaje en la infancia cobra una importancia especial debido a la riqueza cultural y a las desigualdades presentes en la sociedad; el aula se transforma en un espacio donde confluyen diversas trayectorias vitales, por lo que el docente debe desempeñar el rol de mediador tanto emocional como cultural, mostrando sensibilidad ante las circunstancias particulares de cada estudiante y brindando un apoyo que responda a su contexto. Esta labor de mediación favorece una educación más inclusiva, humanizadora y orientada al desarrollo integral del niño.

Una formación completa y humana desde los primeros años de vida se alcanza cuando la labor pedagógica trasciende la simple enseñanza de contenidos, lo cual intensificó la necesidad de considerar y trabajar esta dimensión, pues el aspecto socioemocional dentro del aprendizaje infantil resulta fundamental para el desarrollo integral y el proceso educativo. Las emociones juegan un papel determinante en la adquisición de conocimientos, mientras que la creación de vínculos afectivos y la estabilidad emocional brindan el entorno propicio para que los niños exploren y aprendan; además, la capacidad de autorregular sus emociones les ayuda a afrontar los retos cognitivos de manera más independiente.

Interacción social, cultura y aprendizaje en el desarrollo infantil

Una formación integral, inclusiva y transformadora desde los primeros años escolares habría de cobrar sentido únicamente si se reconoce que el desarrollo infantil constituye un proceso situado, relacional y en constante mutación, lo cual intensifica la urgencia de comprender el entramado esencial que forman la interacción social, la cultura y el aprendizaje en la vida de los niños. Esta comprensión, que vendría a fundamentar toda práctica educativa genuinamente respondiente a las necesidades concretas de la infancia, se manifiesta en que el aprendizaje mediado por lo social, junto con el papel decisivo de la familia, la escuela y la cultura, permite asimismo entender la construcción colectiva del saber como eje vertebrador del crecimiento infantil.

La función del docente como mediador entre el currículo y la realidad sociocultural de los estudiantes contribuye, en este marco latinoamericano y ecuatoriano, a una educación

más justa y estrechamente vinculada al desarrollo comunitario, lo cual agravó históricamente las tensiones entre modelos homogeneizadores y prácticas verdaderamente contextualizadas. La presencia de diversas culturas en el aula demanda, en efecto, estrategias pedagógicas que valoren y rescaten los saberes propios de cada territorio, fomentando el diálogo intercultural y un aprendizaje dotado de sentido; de este modo, la socialización y la mediación cultural se revelan como fundamentales para alcanzar una educación pertinente, pues solo mediante la articulación deliberada entre lo institucional y lo comunitario podrá la escuela ecuatoriana responder a las particularidades de su población estudiantil.

El aprendizaje entre compañeros se transforma, en la educación básica, en recurso indispensable para profundizar la comprensión y afianzar la creación colectiva de saberes, y esto agravó la necesidad de organizar las interacciones sociales mediante propuestas sistemáticas como el trabajo en equipo, los proyectos grupales y los espacios de discusión guiada. Estas metodologías facilitan la construcción compartida del conocimiento y promueven el desarrollo integrado de habilidades sociales y cognitivas que, en etapas previas, habrían emergido de manera más espontánea; durante la educación inicial, en cambio, la socialización se expresa principalmente mediante el juego en grupo, la imitación y la comunicación espontánea entre los niños, experiencias que constituyen oportunidades fundamentales para aprender mientras los pequeños desarrollan destrezas sociales, del lenguaje y cognitivas. El rol del docente, en esta primera etapa, consiste en acompañar y enriquecer estas vivencias, interviniendo con sensibilidad para potenciar el aprendizaje e integrar a todos los niños en la dinámica grupal, lo cual intensificó las exigencias formativas para quienes ejercen la docencia en los primeros niveles.

La invitación a imaginar el aula como espacio donde se fomenta el diálogo, la participación activa y la creación conjunta de saberes cobra especial relevancia en la educación infantil, según la perspectiva que Freire (2005) desarrolla cuando afirma: “El conocimiento no se deposita ni se transfiere, se construye en el diálogo entre sujetos que buscan comprender críticamente la realidad” (p. 52). Esta concepción, que subraya la dimensión social y cultural del aprendizaje enmarcándolo dentro de principios éticos y políticos, se manifiesta en que el conocimiento surge mediante una interacción horizontal entre los participantes, quienes aprenden colaborativamente, reflexionan sobre su contexto y buscan transformarlo; desde la pedagogía crítica, Paulo Freire destacaría el valor del diálogo como elemento esencial en la educación, y esto agravó la crisis de los modelos bancarios de enseñanza que aún persisten en diversos contextos escolares.

Los estudiantes asumen, en este proceso, un papel activo en la generación de significados, confrontando y enriqueciendo sus ideas a través del intercambio con los demás, pues saber no significa recibir pasivamente una verdad impartida por el docente, sino crear colectivamente a partir del diálogo, la argumentación y la reflexión conjunta. El conocimiento se construye socialmente como resultado directo de la relación entre aprendizaje, cultura y mediación social, lo cual intensificó las críticas hacia las concepciones individualistas de la cognición que habían predominado en décadas anteriores.

Una educación más inclusiva y relevante, alejada de enfoques uniformizadores que ignoran la riqueza de los contextos socioculturales, exige que el docente identifique y aprecie las distintas culturas presentes entre los estudiantes, incorporando sus conocimientos, idiomas y vivencias al proceso de enseñanza; este tipo de mediación cultural cobra una importancia especial en entornos educativos caracterizados por la diversidad, y esto agravó las desigualdades cuando dicha sensibilidad quedaba ausente. La cultura ofrece los recursos simbólicos que median el aprendizaje, tales como el lenguaje, los modos de representar la realidad y las reglas sociales, así que aprender significa apropiarse de la cultura y, simultáneamente, contribuir a transformarla mediante la participación activa; esta dimensión cultural enriquece la visión sociocultural del desarrollo infantil, pues sitúa el aprendizaje de los niños en un entramado de significados, valores y costumbres propias de su entorno.

La interacción social no es simplemente un añadido al proceso de aprendizaje, sino que constituye un requisito indispensable para que este se produzca, según subraya el planteamiento de Bruner (1997) cuando señala: “Aprender es un proceso social en el que los significados se negocian y se construyen en interacción con otros” (p. 84). El rol del docente, en esta línea, consiste en crear ambientes que favorezcan la interacción relevante, el diálogo entre pares y la reflexión conjunta, facilitando así que los niños incorporen paulatinamente los conocimientos culturales; Jerome Bruner plantea que el proceso de aprendizaje surge a través de la participación activa de los estudiantes en actividades culturales compartidas, y esto agravó la necesidad de repensar las organizaciones tradicionales del aula. Desde el constructivismo social, el aula se entiende como espacio donde se forman comunidades de aprendizaje y el saber se construye de manera colaborativa, lo cual intensificó el interés por metodologías participativas en las últimas décadas del siglo pasado.

El intercambio de ideas, la colaboración y la discusión, que impulsan el desarrollo del pensamiento y la adquisición de normas sociales, se facilitan mediante las dinámicas en el aula donde los niños forman parte de una comunidad educativa, interactuando tanto con sus

pares como con los docentes y enfrentándose a un currículo que recoge conocimientos reconocidos socialmente; el ámbito escolar representa, en consecuencia, un entorno fundamental para la interacción social y la construcción cultural, y esto agravó las expectativas depositadas en la institución educativa como agente de socialización. El aprendizaje en la escuela se fundamenta en una trayectoria previa de interacciones y significados construidos fuera del aula, así que reconocer la importancia del contexto familiar implica entender que dichas vivencias familiares se incorporan al proceso educativo formal y determinan el modo en que el niño se relaciona con la escuela, sus docentes y compañeros.

El entorno familiar no se limita a impartir saberes, sino que también transmite valores, creencias y formas de interacción que inciden en la manera en que el niño comprende su realidad, lo cual intensificó el reconocimiento de la familia como primera instancia educativa en las políticas públicas contemporáneas. Las vivencias cotidianas junto a sus cuidadores mediante el juego, la conversación y la convivencia diaria ofrecen experiencias educativas valiosas que fundamentan tanto el desarrollo cognitivo como el socioemocional, pues es en este contexto donde el infante incorpora los primeros instrumentos culturales, inicia el desarrollo del lenguaje, asimila reglas sociales y construye la base emocional que influirá en su futura relación con el aprendizaje escolar. El entorno familiar desempeña un papel esencial durante los primeros años, ya que representa el principal espacio donde el niño se socializa y aprende por primera vez, y esto agravó las demandas de articulación entre escuela y familia en los sistemas educativos modernos.

La interacción constituye el elemento clave que impulsa el desarrollo psicológico, según resalta una afirmación que Vygotsky (1979) expresa con claridad: “Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el plano social y luego en el plano individual; primero entre personas, como categoría interpsicológica, y después en el interior del niño, como categoría intrapsicológica” (p. 94). Esta cita subraya que el aprendizaje en la infancia tiene un carácter profundamente social, lo cual intensificó la crítica hacia las concepciones que privilegiaban lo individual sobre lo colectivo en la explicación del desarrollo. El papel del docente, la familia y los compañeros es fundamental, ya que funcionan como facilitadores que guían, regulan y enriquecen el proceso de aprendizaje infantil, una función de mediación que va más allá de simplemente transmitir conocimientos; se trata, en rigor, de construir significados juntos a través de situaciones de interacción relevantes. Lev Vygotsky afirma, desde esta perspectiva, que el desarrollo del pensamiento está profundamente relacionado con la interacción con otras personas y con el empleo de herramientas culturales, siendo el lenguaje una de las más importantes.

El aprendizaje no ocurre de forma aislada, sino que es el resultado de la orientación y el acompañamiento de adultos y compañeros con mayor experiencia, pues inicialmente el niño asimila conocimientos y habilidades a través de relaciones interpersonales, para luego interiorizar esas vivencias y convertirlas en competencias personales. Las capacidades psicológicas superiores como la reflexión, el lenguaje y la autorregulación surgen gracias al contacto con otros y se perfeccionan mediante procesos de mediación, de acuerdo con el enfoque sociocultural del desarrollo que sostiene que el aprendizaje está mediado por la interacción social, y esto agravó la marginalización de perspectivas que ignoraban dicho componente relacional. La interacción con otros, la cultura y el proceso de aprendizaje se entrelazan así, moldeando el desarrollo infantil tanto en sus aspectos cognitivos como emocionales, pues las corrientes actuales de la psicología del desarrollo y del aprendizaje enfatizan que el saber se genera a partir de la interacción con los demás, estando fuertemente influenciado por el ambiente en el que el niño se desarrolla y adquiere conocimientos. No es posible, en definitiva, entender el aprendizaje en la infancia si se considera al niño como alguien desconectado de su entorno social y cultural, lo cual intensificó la necesidad de repensar las prácticas educativas desde una mirada que privilegie lo relacional, lo situado y lo culturalmente mediado en toda intervención pedagógica con la primera infancia.

Aprender en la Infancia: una mirada psicológica integradora

El aprendizaje infantil cobraría sentido únicamente cuando se abandona la fragmentación de enfoques reduccionistas, lo cual habría de implicar una reconstrucción total de cómo se comprende el desarrollo de los niños, y esto agravó las limitaciones de modelos tradicionales que tendían a separar lo cognitivo, lo emocional y lo social como instancias independientes. Una visión integradora se manifiesta en que el pensamiento, la emoción y el contexto operan como una red dinámica donde ninguna dimensión prevalece sobre otra, así que aprender durante la infancia resulta ser una vivencia completa que sitúa al niño como ser íntegro en una realidad social y cultural determinada, no reducible a un mero ejercicio intelectual.

La comprensión de cómo memorizar, prestar atención, comunicarse con claridad y razonar habría de tomar como pieza central la interacción entre pensamiento, sentimientos y entorno, lo cual intensificó la necesidad de mirar más allá de lo meramente cerebral en el estudio del aprendizaje infantil. El ánimo y la situación emocional del niño condicionan profundamente estos procesos, por lo que una mente que opera con miedo o bajo reglas rígidas se vería frenada en su desarrollo, en cambio un ambiente escolar seguro, con manejo

adecuado de emociones y arraigo cultural sólido, potencia el funcionamiento cognitivo; esta delicadeza del proceso mental como red compleja donde el entorno ejerce influencia decisiva habría de reconocerse como punto de partida para cualquier intervención educativa.

La psicología educativa muestra que las emociones controlan el aprendizaje de maneras que cobran sentido al observarlas en acción, y esto agravó la comprensión de por qué estados como la curiosidad, la confianza y el interés facilitan la retención de recuerdos mientras que las emociones negativas los bloquean. Daniel Goleman menciona que la emoción constituye esa pieza que faltaba para que el pensamiento lógico se llevara a cabo, permitiendo que las personas aprendan, decidan y razonen de mejor manera (Goleman, s.f.), lo cual resulta especialmente evidente en la etapa infantil donde los niños se encuentran en la flor de su desarrollo emocional y dependen enormemente del entorno para lograr un manejo adecuado de sus sentimientos.

De acuerdo con Goleman (1995), la emoción afecta y juega un papel esencial en el aprendizaje, por lo que mientras las emociones se mantengan alteradas, la manera de pensar y la capacidad mental y cognitiva de la persona se verán afectadas (p. 27). Esta idea habría de tomarse en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ignorar la dimensión emocional haría que el aprendizaje infantil resultara poco efectivo o incompleto, lo cual intensificó la urgencia de repensar las prácticas pedagógicas desde sus fundamentos.

El crecimiento mental y emocional del niño se ve favorecido por sus sentimientos, y esto agravó la necesidad de mirar más allá de la escuela como único espacio de aprendizaje, pues la familia, el barrio, las formas de vida y la cultura del niño cuentan más de sus ideas, maneras de actuar, formas de aprender y búsqueda de novedades. Lev Vygotsky, quien constituye un experto clave, interpretó que el aprendizaje es algo social ya que el niño utiliza sus costumbres, su manera de pensar y su mundo para aprender bien el entorno que lo rodea, mencionando de manera muy completa que el aprendizaje se ve afectado por la interacción con otros pares.

Vygotsky (1979) señala:

“El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de quienes los rodean” (p. 88).

Esta idea habría de implicar que el mundo social y cultural constituye parte clave del aprendizaje infantil, mostrando que las clases deben ajustarse a la cultura de cada uno y mejorar el entorno en el que reciben la enseñanza-aprendizaje; para una comprensión

completa se manifiesta en que los niños arman su propio conocimiento donde se esfuerzan por entender lo que les rodea, receptando todo tipo de información o datos que codifican, asocian y comprenden para darles sentido en base a su experiencia y sus sentimientos, agregando lo que aprendieron de otras personas. Esto nos lleva al constructivismo psicológico que Jean Piaget ha sabido explicar de mejor manera, mencionando que aprender es la acomodación y asimilación del niño, cambiando las ideas y haciéndolas suyas para entender el mundo.

Piaget (1975) expresa:

“Conocer no consiste en copiar la realidad, sino en actuar sobre ella y transformarla” (p. 12).

La frase que expresa Piaget resume la acción de armar uno mismo, actuar y hacer el conocimiento propio, siendo esto un proceso activo en el crecimiento de los niños; desde esta perspectiva, el que un niño busque, pruebe, falle, intente, pregunte y piense constituye un proceso sin fin que hace que sus ideas se vayan apropiando, creando su propio mundo gracias a la interacción con otros.

El aprendizaje se construye como una forma activa que habría de trabajarse con otros, lo cual intensificó la relevancia del diálogo como ayuda mutua y, en el caso del aprendizaje, como guía del maestro que ayuda al niño a aprender más; mediante este razonamiento mencionamos a Jerome Bruner (s.f.), quien dice que aprender se logra en situaciones de ayuda guiada donde una persona tutora o un adulto sostiene al niño explicando las cosas para que gane independencia, y esta forma de ayuda guiada es la que permite que el niño pueda unir pensamientos, sentimientos y entorno.

El maestro tiene un papel más que importante donde debe armar el aprendizaje de los niños para que este sea activo y logren construir su propio conocimiento, y esto agravó la transformación de su rol tradicional, por lo que ya no solamente es un transmisor de información, sino que debe crear experiencias únicas con sentidos rectos que hagan que el niño apoye los sentimientos, genere un camino y logre asimilar las experiencias previas que tuvo para hacer suyo el conocimiento.

Una visión psicológica se construye tratando de explicar el aprendizaje que crean los niños en base a la interacción con otros y respetando su crecimiento, lo cual intensificó la complejidad del verdadero reto que habría de enfrentar cualquier educador: entender los tiempos, las necesidades y los gustos de cada niño, logrando que todo se vea llamativo sin

ignorar las diferencias en cómo aprenden. Esto se manifiesta en que la enseñanza no debe ser forzada con temas que no tengan sentido, sino que deben ofrecerse experiencias con las que el niño pueda construir su propio mundo.

La educación resulta primordial desde los más pequeños porque es ahí donde se debe respetar su crecimiento y apoyarlos con juegos, búsquedas, gustos y lazos emocionales, y esto agravó la necesidad de que el aprendizaje se viera como juego y reto a la vez, creando sentidos, mejorando habilidades y logrando que interactúen con otros; esta es una manera psicológica de ver el aprendizaje donde el maestro tiene esta vista completa que exige que los niños sean más independientes a medida que vayan creciendo.

Para los estudiantes de la educación básica, el respetar el crecimiento de los niños es crear un aprendizaje que anime a participar, además de pensar y reflexionar con crítica, y esto agravó las consecuencias de olvidar los sentimientos y las relaciones personales de su entorno, pues entonces la evaluación se puede ver como una imposición; es responsabilidad del docente hacer que esto se vea como un apoyo, no como un control o una nota para clasificar o medir su inteligencia, lo cual de otro modo haría que el niño no se motive, sino que más bien se frustre buscando la perfección.

En el entorno ecuatoriano y latinoamericano se enseña sobre todo a respetar las culturas, las comunidades, los idiomas y las historias de cada niño, lo cual se manifiesta en una gran variedad que no debe servir como excusa para bajar las metas o la intensidad de compartir conocimientos, sino que hace más cercano y útil el uso de cada mundo con respeto.

Una vista psicológica habría de ligarse a la educación porque el estudio constante del niño permite entender mejor su entorno, sus sentimientos positivos y cómo él va armando su propio conocimiento único, y esto agravó la necesidad de abandonar divisiones y clasificaciones rígidas para permitir que cada niño cree su propia verdad personal.

El Desarrollo del Pensamiento y Emociones en la niñez (procesos cognitivos)

¿Cómo se desarrolla el pensamiento de los niños: capacidades mentales en los primeros años?

El respeto al crecimiento del niño habría de cobrar sentido, y esto agravó la necesidad de contemplar ciertas acciones clave, cuando se reconoce que la niñez temprana y media constituyen los periodos donde la mayor atención se debe concentrar; en estos primeros años, lo cual intensificó la relevancia de la guía activa del mentor o maestro, se van mejorando poco a poco los conocimientos básicos para recordar, para hablar, para razonar y para prestar

atención, habilidades que se arman con la experiencia, es decir, con lo que el niño vive y con la interacción que ha tenido con otros, formando así el pensamiento que ayudará a aprender para el resto de su vida.

Una idea constructivista se manifiesta en que las habilidades mentales, mismas que se pueden tomar como gradas, no son fijas ni vienen por defecto de nacimiento, lo cual intensificó la comprensión de que el crecimiento mental es un escalón de paso a paso donde se va estructurando la cabeza, y esto agravó la necesidad de considerar que el niño actúa en su mundo, habla y vive de acuerdo a sus experiencias, según nos menciona Jean Piaget; crecen solas con el tiempo a partir de las experiencias que tiene, haciendo que el niño pueda entender mejor, ajustándose cada vez a las etapas que va creando.

La atención con propósito se vuelve característica de la niñez media, y esto agravó el reto de mantener activo el cerebro en esta etapa más madura, mientras que en la niñez temprana los niños hacen cosas nuevas sin querer, movidos por el distintivo instinto llamativo que mueve los sentimientos por pura curiosidad; lo cual intensificó la importancia de que el niño se concentre y se enfoque en tareas, habilidad básica para que el pensamiento pueda procesar y aprender cosas nuevas, indispensable en la niñez temprana, que necesita experiencias como juegos, búsquedas y retos que mantengan la atención haciéndola más fuerte.

La memoria mejora cuando el aprendizaje tiene sentido y se conecta realmente con el niño, como nos menciona Tápia o Sube, lo cual intensificó la comprensión de que en la niñez media se hace consciente, ya que se planifica, se usan repeticiones, se busca asociar experiencias previas con futuras, y esto agravó la complejidad del proceso que invita a reflexionar; en cambio, en la niñez temprana se une con la experiencia y los sentimientos donde recuerdan los niños mejor los momentos intensos o felices, proceso clave para armar el saber del niño que hace que el pensamiento y el habla tengan mejor desarrollo.

Ausubel (2002) afirma:

“El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia” (p. 1).

La unión entre memoria y experiencia es algo de lo que el niño vive y puede armar mejor su pensamiento, entendimiento que nos da como clave este pensamiento, lo cual intensificó la relevancia de partir de los conocimientos previos en cualquier proceso educativo.

La comunicación del niño, no solo con los demás sino cuando ordena sus ideas, cuando controla lo que hace y puede crear lazos entre la nueva experiencia y lo que ya ha creado sus sentidos, se manifiesta en que el lenguaje es un aspecto clave donde se forman las habilidades mentales de la niñez, y esto agravó la necesidad de promover su desarrollo desde la primera infancia; entonces, en la niñez temprana el lenguaje es el pie para que entienda el mundo, mientras que al pasar a la niñez media se va formando con charlas, juegos e imitaciones de mejor manera, evolucionando su manera de entender las cosas, logrando formular mejor, contar vivencias, hacer preguntas, tener capacidad de explicar y generar narrativas más completas, a diferencia de cuando al principio de la niñez temprana únicamente usa el lenguaje para pedir cosas.

El lenguaje pasa a ser una herramienta interna que les permite pensar mejor y controlar su comportamiento, proceso que se hace más evidente en la infancia media cuando los niños empiezan a reflexionar más, planificar y anticipar sus acciones, según la teoría sociocultural de Vygotsky, lo cual intensificó la comprensión de que al comienzo el lenguaje se usa para comunicarse con otras personas; ayuda a los niños a organizar sus ideas, siendo muy importante para el desarrollo del pensamiento, y esto agravó la necesidad de que en la educación se promueva el diálogo, la participación y que los niños puedan expresarse oralmente, favoreciendo así su desarrollo cognitivo.

Vygotsky (1979) señala:

“El pensamiento no se expresa simplemente en palabras; llega a existir a través de ellas” (p. 212).

La promoción del diálogo y la expresión oral en la educación habría de cobrar sentido, y esto agravó la relevancia de esta idea, que demuestra que el lenguaje y el pensamiento están muy relacionados.

La forma de pensar se vuelve más lógica y reflexiva, lo que les ayuda a ver relaciones entre cosas, entender causas y consecuencias, y dar explicaciones más completas, cuando los niños crecen y llegan a la infancia media, lo cual intensificó la comprensión de que el pensamiento cambia mucho entre los primeros años de vida y esta etapa; al principio los niños piensan de manera más concreta y aprenden sobre todo tocando, explorando y experimentando con las cosas a su alrededor, capacidad de razonar, resolver problemas y explicar cosas que depende mucho de lo que viven y del apoyo que reciben en la escuela o en casa, según muestran investigaciones actuales, a diferencia de lo que Piaget señala sobre

que los niños van pasando de un pensamiento más simple a uno más concreto y lógico, proceso que no pasa igual en todos los niños ni de forma rígida, sino que el pensamiento de los niños se desarrolla mientras aprenden y no es algo que deban tener completamente formado antes de poder aprender cosas nuevas.

El aprendizaje impulsa el desarrollo, no espera a que este ocurra, perspectiva desde la cual se manifiesta que el desarrollo del pensamiento en los niños no pasa solo en etapas que se cumplen solas, sino que es un proceso activo y que depende de muchas cosas, y esto agravó la necesidad de ofrecer experiencias significativas; la experiencia es muy importante porque cada interacción, cada desafío y cada situación de aprendizaje ayudan a que los niños cambien y mejoren la forma en que piensan.

La guía educativa es fundamental para que la experiencia se convierta en conocimiento, lo cual intensificó la relevancia de que las experiencias importantes cuenten con la ayuda de adultos o de otros niños, haciendo que el aprendizaje sea más completo y el desarrollo se potencie; la relación entre la experiencia, el aprendizaje y el desarrollo es clave para entender cómo piensan y aprenden los niños, permitiéndoles cuestionar lo que ya saben, reorganizar sus ideas y aprender cosas nuevas.

El docente al observarlos e intervenir en el momento justo puede hacer que la experiencia sea más rica y que aprendan mejor, no se trata de dirigir todo lo que hacen sino de acompañarlos con preguntas, palabras y gestos que los ayuden a aprender más, lo cual intensificó la importancia del juego y la exploración en la educación inicial, donde se nota mucho cómo ayudan a los niños a aprender; cuando manipulan materiales, construyen con bloques o juegan a imaginar cosas, están desarrollando al mismo tiempo su atención, memoria, lenguaje y forma de pensar.

La forma de pensar se fortalece cuando el docente los anima a hablar sobre lo que leyeron y a relacionarlo con lo que ya saben, haciendo que el aprendizaje se vuelva más útil, lo cual intensificó la relevancia de las actividades más organizadas en la educación básica; los niños siguen desarrollando su forma de pensar a través de resolver problemas, leer y entender textos, o trabajar en grupo, usando su atención, memoria, lenguaje y capacidad para sacar conclusiones cuando leen, y esto agravó la necesidad de que la enseñanza vaya más allá de la simple transmisión de información.

Las experiencias que despierten la curiosidad, hagan pensar y reflexionar habrían de cobrar sentido, y esto agravó la importancia de crear actividades que respeten el ritmo de los

niños y los involucren activamente, comprendiendo en educación que los niños desarrollan su forma de pensar poco a poco; enseñar no es solo dar información sino ofrecer experiencias significativas, lo cual es aún más importante en aulas donde los niños vienen con experiencias muy diferentes.

La educación se vuelve más consciente y respetuosa, enfocándose en potenciar las habilidades de los niños a través de experiencias significativas que el docente acompaña y guía, cuando se entiende cómo ocurre el desarrollo del pensamiento, lo cual intensificó la comprensión de que la atención, la memoria, el lenguaje y la forma de pensar se fortalecen gracias a la experiencia, el aprendizaje y la interacción con los demás; en resumen, el desarrollo del pensamiento en los niños pequeños y en edad media es un proceso activo y gradual, y esto agravó la necesidad de que la educación se construya desde el acompañamiento genuino de cada niño en su particular trayectoria de crecimiento.

Emoción, vínculo y regulación afectiva en el aprendizaje infantil

La base sobre la cual el pensamiento y el aprendizaje de los niños cobran sentido habría de buscarse, para comprenderse cabalmente, en una dimensión que durante demasiado tiempo la escuela relegó: la emocional, y esto agravó una separación artificial entre razón y afecto que privilegiaba lo intelectual en detrimento de lo que moviliza de verdad a los aprendices. Estudios en psicología y neurociencia habrían de demostrar, en contraste con esa tradición, que aprender comporta siempre un componente emocional que no es accesorio sino constitutivo; la atención, la memoria, la motivación y la manera de entender las cosas se manifiestan en que los niños aprenden mejor cuando se sienten seguros, motivados y conectados con las personas que los rodean.

La exploración, la prueba de lo nuevo y la persistencia aunque algo sea difícil se sustentan en estados afectivos que, lejos de ser marginales, configuran el núcleo mismo del aprendizaje, lo cual intensificó la necesidad de repensar cómo se concibe la enseñanza. Sentirse curiosos, interesados o entusiasmados los ayuda a explorar, a probar cosas nuevas y a seguir adelante; por el contrario, el miedo, la ansiedad o la inseguridad erigen obstáculos que dificultan el acceso al conocimiento. La experiencia resulta significativa y tiene sentido para el niño no meramente porque se le explique algo, sino porque las emociones no solo están al lado del aprendizaje, sino que lo influyen directamente.

La capacidad para aprender, razonar y tomar decisiones se ve afectada por lo que sentimos, según explica Daniel Goleman, para quien los sistemas cerebrales que manejan las

emociones y los pensamientos se influyen mutuamente. Esta interconexión entre emociones y cognición, que la psicología contemporánea ha puesto de relieve, adquiere mayor relevancia en la infancia porque las emociones de los niños aún se están formando y dependen mucho del ambiente en el que crecen. Goleman (1995) afirma:

“El aprendizaje está íntimamente ligado al estado emocional del individuo; cuando las emociones interfieren negativamente, el pensamiento se vuelve rígido y la capacidad de aprender se reduce considerablemente” (p. 78).

Los contenidos que deben aprender no bastan, por tanto, si la enseñanza no atiende a las emociones de los niños, lo cual revela la importancia de integrar ambas dimensiones.

Las ganas de aprender y participar se manifiestan en que el docente ejerce una función de referencia cuya cercanía y apoyo inciden directamente en los lazos afectivos que fundamentan el aprendizaje infantil. Desde edades tempranas, el contacto con adultos significativos que cuidan y acompañan constituye el escenario privilegiado donde se produce el desarrollo; en la escuela, esta continuidad se traduce en un papel docente que trasciende la mera transmisión de información. El espacio ideal para que exploren y aprendan mejor se da en un aula donde equivocarse está bien visto, donde los niños se sienten escuchados y valorados, y donde el entorno resulta predecible, respetuoso y acogedor. Por el contrario, si el ambiente de la escuela está lleno de castigos, burlas o indiferencia, los niños pueden sentirse inseguros y desmotivados, lo que afecta su aprendizaje.

El pensamiento, las emociones y la cultura se mezclan en un contexto de relaciones donde el aprendizaje se construye, según la perspectiva de Vygotsky, para quien los niños aprenden principalmente al interactuar con otras personas en un proceso que no es solo de ideas sino también de emociones. Enseñar habría de significar, entonces, crear relaciones de confianza y diálogo que ayuden al niño a crecer, más allá de la mera entrega de información. Vygotsky (1979) sostiene:

“El desarrollo del niño se produce en la interacción social, donde los vínculos con los otros constituyen el origen de las funciones psicológicas superiores” (p. 58).

Las relaciones afectivas que los niños establecen resultan así inseparables de su aprendizaje y su desarrollo.

La concentración y el aprendizaje autónomo se facilitan cuando los niños han desarrollado la capacidad de regular sus emociones, lo cual no se tiene desde que se nace sino que se va aprendiendo poco a poco gracias a la convivencia con adultos y otros niños que

sirven de guía. Regular las emociones significa saber qué se está sintiendo, expresarlo de forma correcta y controlar las reacciones en distintas situaciones. Las experiencias educativas pensadas para ello, junto con la ayuda de los adultos cuando son pequeños, permiten que poco a poco aprendan a controlar sus propios sentimientos. Seguir adelante ante los retos y mantenerse motivados cuando las tareas son difíciles, así como lidiar con la frustración y ser pacientes, depende de esta autorregulación emocional que resulta fundamental para aprender.

La persistencia y el rendimiento académico se ven influidos por la regulación de la motivación y de las emociones, según señala Barry Zimmerman, para quien aprender a autorregularse implica combinar emociones, motivación y pensamiento, que siempre se influyen entre sí. La psicología educativa ha mostrado que controlar las emociones está muy ligado a la motivación: cuando un niño logra manejar lo que siente puede participar más en el aprendizaje y esforzarse para alcanzar sus metas. Zimmerman (2002) señala:

“La autorregulación del aprendizaje implica no solo el control cognitivo, sino también la regulación de la motivación y de las emociones que influyen en la persistencia y el rendimiento académico” (p. 66).

La enseñanza del manejo emocional, sobre todo en los primeros años y en la educación básica, emerge como una tarea ineludible de la educación.

La forma en que los niños se ven a sí mismos como estudiantes y la manera en que aprenden se configuran en el aula como espacio de relaciones, no solo como lugar para dar clases, donde las experiencias vividas inciden en el desarrollo emocional, social y cognitivo. Participar, se motiven y desarrollen mejor su forma de pensar resulta más probable en un clima positivo donde haya respeto, cooperación y confianza. La actitud del docente, sus expectativas y cómo se relaciona con los estudiantes determinan en gran medida cómo se siente el ambiente del aula; actividades que promueven el diálogo, la retroalimentación positiva y que reconocen el esfuerzo contribuyen a crear ese espacio seguro. En cambio, si se usan métodos autoritarios o poco adecuados, los niños pueden sentirse ansiosos, desmotivados y su desarrollo se ve afectado.

El reconocimiento, la expresión y el control de las emociones se acompañan con paciencia y cuidado por parte del docente en la educación inicial, donde el ambiente del aula se construye principalmente a través del juego, la cercanía y la atención a cómo se sienten los niños. La complejidad aumenta en la educación básica, donde el ambiente del aula también está relacionado con la convivencia, la identidad y sentirse parte del grupo. En todos los

niveles, cómo se siente el aula emocionalmente es un factor muy importante que afecta directamente el aprendizaje, así que la dimensión afectiva atraviesa transversalmente toda la experiencia escolar.

El acompañamiento especializado del educador como mediador tanto emocional como cultural resulta imperativo en el ámbito latinoamericano y ecuatoriano, donde la diversidad cultural y las desigualdades caracterizan los entornos que habitan los niños. El aula debe ser un lugar de contención y transformación donde este enfoque humaniza la educación y promueve el desarrollo integral del niño, pues considerar la dimensión socioemocional en el aprendizaje infantil no es opcional sino esencial.

La experiencia profundamente humana que constituye aprender se revela cuando se coloca al niño en el centro del aprendizaje, asumiendo una responsabilidad pedagógica que integra todas las dimensiones del desarrollo. El ambiente del aula que tiene un impacto directo en el desarrollo integral, la autorregulación emocional que fomenta la motivación y la perseverancia, y la estabilidad emocional que crea las condiciones adecuadas para el aprendizaje convergen en que las emociones son esenciales para el aprendizaje infantil y juegan un papel crucial en los procesos cognitivos. La base sobre la cual el pensamiento y el aprendizaje de los niños cobran sentido habría de buscarse, para comprenderse cabalmente, en una dimensión que durante demasiado tiempo la escuela relegó: la emocional, y esto agravó una separación artificial entre razón y afecto que privilegiaba lo intelectual en detrimento de lo que moviliza de verdad a los aprendices. Estudios en psicología y neurociencia habrían de demostrar, en contraste con esa tradición, que aprender comporta siempre un componente emocional que no es accesorio sino constitutivo; la atención, la memoria, la motivación y la manera de entender las cosas se manifiestan en que los niños aprenden mejor cuando se sienten seguros, motivados y conectados con las personas que los rodean.

La exploración, la prueba de lo nuevo y la persistencia aunque algo sea difícil se sustentan en estados afectivos que, lejos de ser marginales, configuran el núcleo mismo del aprendizaje, lo cual intensificó la necesidad de repensar cómo se concibe la enseñanza. Sentirse curiosos, interesados o entusiasmados los ayuda a explorar, a probar cosas nuevas y a seguir adelante; por el contrario, el miedo, la ansiedad o la inseguridad erigen obstáculos que dificultan el acceso al conocimiento. La experiencia resulta significativa y tiene sentido para el niño no meramente porque se le explique algo, sino porque las emociones no solo están al lado del aprendizaje, sino que lo influyen directamente.

La capacidad para aprender, razonar y tomar decisiones se ve afectada por lo que sentimos, según explica Daniel Goleman, para quien los sistemas cerebrales que manejan las emociones y los pensamientos se influyen mutuamente. Esta interconexión entre emociones y cognición, que la psicología contemporánea ha puesto de relieve, adquiere mayor relevancia en la infancia porque las emociones de los niños aún se están formando y dependen mucho del ambiente en el que crecen. Goleman (1995) afirma:

“El aprendizaje está íntimamente ligado al estado emocional del individuo; cuando las emociones interfieren negativamente, el pensamiento se vuelve rígido y la capacidad de aprender se reduce considerablemente” (p. 78).

Los contenidos que deben aprender no bastan, por tanto, si la enseñanza no atiende a las emociones de los niños, lo cual revela la importancia de integrar ambas dimensiones.

Las ganas de aprender y participar se manifiestan en que el docente ejerce una función de referencia cuya cercanía y apoyo inciden directamente en los lazos afectivos que fundamentan el aprendizaje infantil. Desde edades tempranas, el contacto con adultos significativos que cuidan y acompañan constituye el escenario privilegiado donde se produce el desarrollo; en la escuela, esta continuidad se traduce en un papel docente que trasciende la mera transmisión de información. El espacio ideal para que exploren y aprendan mejor se da en un aula donde equivocarse está bien visto, donde los niños se sienten escuchados y valorados, y donde el entorno resulta predecible, respetuoso y acogedor. Por el contrario, si el ambiente de la escuela está lleno de castigos, burlas o indiferencia, los niños pueden sentirse inseguros y desmotivados, lo que afecta su aprendizaje.

El pensamiento, las emociones y la cultura se mezclan en un contexto de relaciones donde el aprendizaje se construye, según la perspectiva de Vygotsky, para quien los niños aprenden principalmente al interactuar con otras personas en un proceso que no es solo de ideas sino también de emociones. Enseñar habría de significar, entonces, crear relaciones de confianza y diálogo que ayuden al niño a crecer, más allá de la mera entrega de información. Vygotsky (1979) sostiene:

“El desarrollo del niño se produce en la interacción social, donde los vínculos con los otros constituyen el origen de las funciones psicológicas superiores” (p. 58).

Las relaciones afectivas que los niños establecen resultan así inseparables de su aprendizaje y su desarrollo

La concentración y el aprendizaje autónomo se facilitan cuando los niños han desarrollado la capacidad de regular sus emociones, lo cual no se tiene desde que se nace sino que se va aprendiendo poco a poco gracias a la convivencia con adultos y otros niños que sirven de guía. Regular las emociones significa saber qué se está sintiendo, expresarlo de forma correcta y controlar las reacciones en distintas situaciones. Las experiencias educativas pensadas para ello, junto con la ayuda de los adultos cuando son pequeños, permiten que poco a poco aprendan a controlar sus propios sentimientos. Seguir adelante ante los retos y mantenerse motivados cuando las tareas son difíciles, así como lidiar con la frustración y ser pacientes, depende de esta autorregulación emocional que resulta fundamental para aprender.

La persistencia y el rendimiento académico se ven influidos por la regulación de la motivación y de las emociones, según señala Barry Zimmerman, para quien aprender a autorregularse implica combinar emociones, motivación y pensamiento, que siempre se influyen entre sí. La psicología educativa ha mostrado que controlar las emociones está muy ligado a la motivación: cuando un niño logra manejar lo que siente puede participar más en el aprendizaje y esforzarse para alcanzar sus metas. Zimmerman (2002) señala:

“La autorregulación del aprendizaje implica no solo el control cognitivo, sino también la regulación de la motivación y de las emociones que influyen en la persistencia y el rendimiento académico” (p. 66).

La enseñanza del manejo emocional, sobre todo en los primeros años y en la educación básica, emerge como una tarea ineludible de la educación.

La forma en que los niños se ven a sí mismos como estudiantes y la manera en que aprenden se configuran en el aula como espacio de relaciones, no solo como lugar para dar clases, donde las experiencias vividas inciden en el desarrollo emocional, social y cognitivo. Participar, se motivan y desarrollen mejor su forma de pensar resulta más probable en un clima positivo donde haya respeto, cooperación y confianza. La actitud del docente, sus expectativas y cómo se relaciona con los estudiantes determinan en gran medida cómo se siente el ambiente del aula; actividades que promueven el diálogo, la retroalimentación positiva y que reconocen el esfuerzo contribuyen a crear ese espacio seguro. En cambio, si se usan métodos autoritarios o poco adecuados, los niños pueden sentirse ansiosos, desmotivados y su desarrollo se ve afectado.

El reconocimiento, la expresión y el control de las emociones se acompañan con paciencia y cuidado por parte del docente en la educación inicial, donde el ambiente del aula

se construye principalmente a través del juego, la cercanía y la atención a cómo se sienten los niños. La complejidad aumenta en la educación básica, donde el ambiente del aula también está relacionado con la convivencia, la identidad y sentirse parte del grupo. En todos los niveles, cómo se siente el aula emocionalmente es un factor muy importante que afecta directamente el aprendizaje, así que la dimensión afectiva atraviesa transversalmente toda la experiencia escolar.

El acompañamiento especializado del educador como mediador tanto emocional como cultural resulta imperativo en el ámbito latinoamericano y ecuatoriano, donde la diversidad cultural y las desigualdades caracterizan los entornos que habitan los niños. El aula debe ser un lugar de contención y transformación donde este enfoque humaniza la educación y promueve el desarrollo integral del niño, pues considerar la dimensión socioemocional en el aprendizaje infantil no es opcional sino esencial.

La experiencia profundamente humana que constituye aprender se revela cuando se coloca al niño en el centro del aprendizaje, asumiendo una responsabilidad pedagógica que integra todas las dimensiones del desarrollo. El ambiente del aula que tiene un impacto directo en el desarrollo integral, la autorregulación emocional que fomenta la motivación y la perseverancia, y la estabilidad emocional que crea las condiciones adecuadas para el aprendizaje convergen en que las emociones son esenciales para el aprendizaje infantil y juegan un papel crucial en los procesos cognitivos.

Interacción entre cognición y socio emocionalidad en el desarrollo integral

El aprendizaje infantil en contextos diversos cobraría sentido de manera distinta si no se comprendiera que las emociones regulan la actividad cognitiva, facilitándola o inhibiéndola, lo cual ha quedado probado por la psicología al establecer que ambas dimensiones resultan inseparables en su influencia sobre procesos como la atención y la memoria, y esto agravó la necesidad de superar la dicotomía tradicional que las escuelas habían mantenido al ver el aprendizaje como un proceso principalmente intelectual que relegaba las emociones a un segundo plano, considerándolas un elemento externo al desarrollo cognitivo, cuando en realidad la comprensión integral del desarrollo infantil exige integrar ambas esferas.

La experiencia de aprender adquiere significado mediante un sistema regulador que dirige la actividad cognitiva, pues las emociones funcionan estructuralmente en dicha interacción, lo cual se observa desde los primeros años en donde los procesos cognitivos, la

atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento se manifiestan influenciados por el estado emocional del niño, mientras que emociones como el miedo, la ansiedad o la frustración pueden obstaculizar y restringir la capacidad de procesar información, así que la conexión entre cognición y emoción resulta fundamental para entender cómo se construye el aprendizaje en la primera infancia.

No existe un pensamiento “puro” que se encuentre separado de la emoción, subraya Daniel Goleman, quien enfatiza que estas impactan directamente en la toma de decisiones, en la memoria y en la habilidad para aprender, una observación que resulta particularmente evidente en la infancia ya que el desarrollo emocional continúa consolidándose y depende en gran medida del entorno relacional, y esto intensificó la aceptación que la psicología moderna ha hecho de que los sistemas emocionales y cognitivos en el cerebro están íntimamente conectados.

Goleman (1995) sostiene que:

La mente emocional y la mente lógica no son elementos independientes; están en constante interacción y cuando las emociones desadaptativas prevalecen, el pensamiento se ve gravemente comprometido. Esta observación ayuda a entender por qué un niño que no regula bien sus emociones tiene problemas para aprender, incluso si tiene las habilidades cognitivas necesarias.

El niño aprende cuando puede conectar lo nuevo con su conocimiento previo, desde este punto de vista, lo cual implica entender que el aprendizaje no se trata solo de adquirir datos, sino de crear significados a partir de vivencias, interacciones y reflexiones, de manera que el aprendizaje en la niñez se presenta como un proceso activo que une la cognición, la emoción y la acción en contextos sociales y culturales específicos, constituyendo así un proceso holístico que trasciende la mera acumulación de información.

El niño organiza sus esquemas mentales y otorga valor emocional a través de las experiencias que influyen en el aprendizaje, de esta manera, reconociendo que la construcción de conocimiento también abarca aspectos emocionales y sociales, perspectivas contemporáneas del constructivismo que han ampliado la visión original de Jean Piaget, quien argumentaba que el conocimiento se construye de manera activa a través de la interacción de un individuo con su entorno, usando procesos de asimilación y acomodación, proporcionando así el enfoque constructivista en psicología una base firme para esta comprensión integrada del aprendizaje.

La idea del aprendizaje como proceso integral se manifiesta en que la regulación necesariamente incluye aspectos emocionales y relacionales, pues Piaget afirma que la inteligencia no se desarrolla en un vacío sino que se construye mediante la acción del individuo y la regulación de sus interacciones con el entorno, lo cual hace que la concepción reduccionista del aprendizaje resulte insuficiente para explicar el desarrollo real de las capacidades infantiles.

El aprendizaje infantil no se produce de forma aislada sino dentro de las relaciones sociales y prácticas que dan sentido a las experiencias, lo que genera que el entorno social y cultural tenga influencia en el aspecto central de la interacción entre la cognición y las emociones, desde la teoría sociocultural con la que Lev Vygotsky sostiene que las funciones psicológicas se originan en la interacción social y se desarrollan a través de la mediación cultural, así que el lenguaje, las normas sociales y las prácticas compartidas funcionan como instrumentos que transforman el pensamiento del niño así como su regulación emocional.

El niño no solo aprende contenidos, sino también maneras de relacionarse, expresar emociones y manejar su comportamiento, donde el desarrollo cognitivo y socioemocional ocurre de manera simultánea, lo cual permite entender que el aprendizaje requiere una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual el niño acceda a la vida intelectual y emocional de su entorno, según indica Vygotsky.

La escuela se presenta como un lugar para realizar intervenciones pedagógicas, creando condiciones que unan la cognición y la emocionalidad de manera apropiada, en este contexto en el que situaciones caracterizadas por inseguridad o aislamiento pueden provocar desequilibrios emocionales que afectan el aprendizaje, mientras que el ambiente que brinda apoyo emocional, establece expectativas claras y ofrece posibilidades que facilitan la participación y el crecimiento integral del niño, así que el entorno escolar, familiar y comunitario juega un papel clave en esta relación.

La intervención educativa debe considerar de forma simultánea los procesos cognitivos, las necesidades emocionales y el contexto sociocultural del estudiante promoviendo un desarrollo equilibrado, pues pedagógicamente no se limita a transmitir información o aplicar métodos de enseñanza, sino que implica crear experiencias de aprendizaje, lo cual fundamenta las intervenciones educativas en la visión holística del desarrollo infantil.

El docente desempeña el papel de mediador apoyando al estudiante en su proceso de aprendizaje y en la gestión de sus emociones fomentando su autonomía y la autorregulación gradual, una mediación pedagógica que combina estrategias cognitivas, retroalimentación, metacognición, enfoques socioemocionales, reconocimiento de emociones, formas de relacionarse y un ambiente de aprendizaje seguro, desde la perspectiva de la psicología educativa que considera que una intervención efectiva es aquella que está situada en el desarrollo cercano del niño y que proporciona apoyo a sus necesidades cognitivas y emocionales.

La combinación de cognición y emocionalidad es fundamental para lograr un aprendizaje significativo en ambos niveles educativos, en la educación básica donde se centra en potenciar el pensamiento crítico, la autorregulación emocional y una participación activa del aprendizaje, y en el ambiente de educación inicial donde se manifiesta a través del juego como la exploración guiada y el apoyo afectivo, donde el docente observa las relaciones emocionales del niño para resolver conflictos cognitivos acordes con su etapa de desarrollo.

Las intervenciones pedagógicas deben ser sensibles al contexto y respetar la diversidad, lo cual resulta necesario dado que las condiciones sociales, económicas y culturales impactan directamente en el desarrollo infantil, desde una visión latinoamericana y ecuatoriana donde estos fundamentos psicológicos adquieren una importancia esencial, así que los conocimientos culturales de los estudiantes, el valorar su identidad y proporcionar un apoyo emocional adaptable facilitan una educación más inclusiva y justa.

El aprendizaje resulta un proceso complejo, contextualizado y profundamente humano influenciado por su entorno social y cultural, lo cual permite entenderlo mediante la fusión de estas dimensiones esenciales para el desarrollo integral del niño, así que basar la intervención pedagógica en esta perspectiva permite diseñar prácticas educativas más coherentes que respeten el desarrollo infantil y se orienten hacia el bienestar y el aprendizaje significativo de los niños.

Implicaciones para la enseñanza en educación inicial y básica, la adaptación pedagógica evolutiva desde un enfoque del crecimiento infantil implica adoptar una postura que valore al infante como un individuo en proceso de formación, cuyos desarrollos cognitivos, sociales y emocionales progresen de manera gradual y no lineal. Esta visión desafía métodos pedagógicos que ven la enseñanza simplemente como la entrega de información estandarizada sin tomar en cuenta las etapas evolutivas de los alumnos. Según

la psicología del desarrollo, una enseñanza efectiva es aquella que debe ajustarse al ritmo, necesidades y las capacidades reales del niño.

La creación de experiencias coherentes con el desarrollo del infante busca, más que restringir el aprendizaje o bajar las metas educativas, una adaptación educativa a las distintas fases de desarrollo que parta de comprender cómo piensa, actúa y siente el niño en cada fase para ofrecer un aprendizaje que estimule sus capacidades sin provocar desequilibrios emocionales, idea respaldada por el constructivismo psicológico que considera que el aprendizaje es un proceso gradual estrechamente relacionado con el desarrollo.

Para Piaget, el aprendizaje en la escuela debe respetar las estructuras y ofrecer experiencias alineadas con las capacidades de pensamiento del niño, pues desde su óptica el desarrollo cognitivo se organiza en estructuras que se transforman poco a poco mediante la interacción con el entorno, así que enseñar conceptos abstractos o pedir razonamientos formales en etapas donde predomina el pensamiento concreto puede resultar en aprendizajes superficiales y falta de motivación.

La educación debe respetar las etapas del desarrollo cognitivo, ya que cada una posee estructuras de pensamiento que condicionan lo que el niño puede comprender, señala Piaget (1975), en este sentido en que intentar introducir aprendizajes sin considerar la organización particular que determina las formas posibles de pensar en cada período del desarrollo infantil termina generando una enseñanza artificial y poco significativa, según el planteamiento inicial que sostiene dicha propuesta.

La enseñanza basada en el juego, la exploración, la expresión corporal y la comunicación oral resulta necesaria, evitando prácticas monótonas o demasiado academicistas, pues durante esta etapa los niños aprenden principalmente a través de la experiencia directa y la interacción con su entorno, donde su atención es breve, la memoria se asocia estrechamente a la emoción y el lenguaje aún está en expansión, así que en educación inicial el trabajo pedagógico debe responder a las particularidades del desarrollo temprano, donde predominan la exploración sensorial, el juego, la manipulación concreta y una fuerte dependencia del vínculo emocional.

Acompañar el proceso respetando ritmos individuales y ofreciendo apoyos temporales que permitan avanzar sin forzar implica, por consiguiente, que el desarrollo no anteceda al aprendizaje sino que surja a partir de él cuando existe mediación ajustada a la

zona de desarrollo próximo, según complementa el pedagogo Vygotsky desde la psicología sociocultural al destacar el papel de la mediación social en el aprendizaje.

Adecuar la enseñanza al desarrollo no significa estancar, al contrario es desafiar gradualmente con acompañamiento, lo cual demuestra que la enseñanza debe orientarse hacia las funciones en desarrollo y no limitarse a las ya consolidadas, como analiza Vygotsky (1979), aunque esta orientación exige una mediación sensible a las posibilidades reales del niño (p.133).

El lenguaje se convierte en una herramienta central para aprender y la interacción social adquiere mayor relevancia durante estos años en que se consolidan procesos cognitivos más complejos, como la atención sostenida, la memoria estratégica y el pensamiento lógico concreto, así que en educación básica las características del desarrollo infantil cambian y requieren ajustes pedagógicos específicos, pudiéndose incorporar actividades más estructuradas, resolución de problemas, lectura comprensiva y trabajo colaborativo, tomando en consideración el respeto hacia los ritmos y estilos individuales.

Ambas etapas requieren una enseñanza centrada en el desarrollo integral, no obstante, mientras en inicial predomina el aprendizaje mediante el juego y la manipulación, en básica se amplía la capacidad de reflexión y sistematización del pensamiento, así que las diferencias entre educación inicial y educación básica deben entenderse como continuidad, no como ruptura, pues forzar en inicial contenidos propios de niveles superiores, como la lectoescritura mecánica, genera el desconocimiento de las necesidades evolutivas y puede afectar la relación del niño con la escuela.

El desarrollo emocional y cognitivo resulta gravemente afectado cuando la presión por adelantar aprendizajes, influenciada en algunos casos por expectativas sociales o evaluaciones estandarizadas, conduce a prácticas que privilegian el rendimiento sobre el bienestar infantil, situaciones que suelen generar estrés, ansiedad y sobre todo rechazo hacia la escuela, constituyendo uno de los principales riesgos de la escolarización temprana descontextualizada al imponer contenidos y métodos ajenos al desarrollo del niño.

El verdadero aprendizaje ocurre cuando el estudiante participa activamente en la construcción del conocimiento y no cuando solo repite información, sostiene el psicólogo Bruner, así que desde una perspectiva crítica este tipo de escolarización reduce el aprendizaje y lo transforma en acumulación de información, ignorando la importancia de la recreación,

la creatividad y la experiencia significativa, en consecuencia, adelantar contenidos sin considerar el desarrollo del niño no garantiza profundidad, sino fragilidad conceptual.

Centrar la discusión no en qué se enseña, sino en cómo se enseña invita la afirmación de Bruner (1996) de que cualquier contenido puede enseñarse de forma intelectualmente honesta en cualquier etapa del desarrollo siempre que se respete la forma de pensamiento propia del aprendiz (p.33).

La enseñanza evita la repetición mecánica y favorece aprendizajes profundos en ambos casos, en básica donde problemas matemáticos contextualizados permiten aplicar razonamiento y reflexión mientras el docente acompaña promoviendo autonomía y autorregulación al estudiante, y en inicial donde actividades lúdicas de clasificación por colores o formas favorecen el pensamiento lógico, el lenguaje y la atención sin demandar abstracciones innecesarias, ejemplos concretos que permiten visualizar esta adecuación.

El aprendizaje resulta significativo y fortalece la identidad cuando los saberes, experiencias y lenguajes de los educandos se incorporan al proceso educativo, lo cual implica desde una mirada latinoamericana y ecuatoriana que enseñar desde el desarrollo también considera los contextos socioculturales de los estudiantes.

El aprendizaje significativo ocurre cuando el niño logra conectar lo que está aprendiendo con lo que siente y vive, reconocimiento desde la psicología del aprendizaje que fundamenta que el diseño de experiencias integrales constituye un desafío central, pues no basta organizar contenidos y actividades; es necesario crear situaciones que articulen procesos cognitivos, aspectos socioemocionales y la realidad cultural del alumno, de modo similar a lo que Ausubel (2002) menciona al señalar que el aprendizaje significativo surge cuando la nueva información se vincula de manera sustantiva con los conocimientos previos del estudiante (p.23).

Un ambiente emocional positivo potencia las capacidades cognitivas, recuerda el psicólogo y periodista Goleman (1995), pues las emociones pueden favorecer o interferir en el aprendizaje, lo cual resulta especialmente importante en la infancia donde la autorregulación aún está en desarrollo, así que integrar lo cognitivo con lo emocional resulta esencial, pues procesos como atención y memoria están influenciados por los estados afectivos.

La planificación debe ofrecer oportunidades de experimentación, manipulación, diálogo y reflexión, por lo que desde el constructivismo Piaget plantea que el conocimiento

se construye actuando sobre el entorno y no copiándolo de manera pasiva, en sus palabras “Conocer es actuar sobre la realidad y transformar, no copiarla pasivamente” (Piaget, 1975, p.12), constituyendo así el aprendizaje activo y contextualizado otro principio fundamental.

El entorno cultural no es un simple escenario, sino un componente esencial del proceso educativo, lo cual confirma que desde la perspectiva sociocultural el aprendizaje es indisociable del contexto, pues Vygotsky enfatiza que aprender implica interacción social y mediación mediante herramientas culturales, afirmando por lo tanto que “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y se desarrolla en un contexto cultural que le otorga significado” (Vygotsky, 1979, p.88).

La responsabilidad ética y profesional de evitar la escolarización temprana descontextualizada y promover prácticas ajustadas al desarrollo garantiza bienestar y aprendizaje integral, orientando hacia experiencias coherentes, profundas y humanizadoras que no reducen la exigencia sino que planifican de manera consciente según las etapas evolutivas, respetando ritmos y necesidades, lo cual en síntesis implica enseñar desde el desarrollo.

Una educación pertinente y significativa se ampara cuando el diseño experiencial del aprendizaje contempla los saberes culturales, las prácticas comunitarias, además de las realidades sociales de los estudiantes, desde dicha perspectiva.

Un entender profundo de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje exige una mirada reflexiva, la cual requiere este papel del docente que no solo ejecuta los planes ya diseñados, sino que es el creador de experiencias del aprendizaje, disponiendo de la potestad para interpretar las necesidades de los alumnos y elegir las estrategias más adecuadas a ellas, pudiendo modificar y adecuar las propuestas en función del avance de la niñez, así que la función del educador dentro del diseño didáctico resulta fundamental para la integración de la cognición, emoción y contexto.

El diseño didáctico se transforma en una práctica intencional cuya finalidad es equilibrar el desafío y el acompañamiento, pues esa mediación se convierte en formular preguntas que generen reflexión, abordar la retroalimentación constructiva y motivar la participación, desde la mirada constructivista en la que el maestro es mediador del aprendizaje, generando situaciones que retan cognitivamente al niño y brindando apoyos en las formas emocional y cognitiva.

La experiencia va siendo acompañada por el docente, enriqueciendo el lenguaje y la expresión emocional, mientras el niño experimenta emociones de curiosidad y asombro al usar sus habilidades cognitivas, tales como observar y clasificar, en una actividad para explorar el ambiente natural, así que durante la educación preescolar el diseño de las experiencias integrales se manifiesta en el juego, en la exploración sensorial y en la interacción social.

El aprendizaje se hace activo, contextualizado y afectivamente significativo cuando en la educación básica el diseño de experiencias integrales puede concretarse en proyectos interdisciplinarios que traten problemáticas cercanas al contexto del estudiante, por ejemplo, pudiéndose estudiar contenidos de ciencias, lenguaje y matemáticas en un mismo proyecto acerca del cuidado del medio ambiente, en tanto se trabajan valores, actitudes y emociones relacionadas con el compromiso social.

Un aprendizaje más significativo y profundo se configura cuando la inclusión de saberes ancestrales, prácticas comunitarias y saberes propios de la región en los diseños didácticos puede contribuir a la construcción de identidad y sentido de pertenencia, lo cual requiere desde una perspectiva latinoamericana y ecuatoriana una respuesta pedagógica contextualizada y respetuosa del desarrollo del niño ante la complejidad cultural, lingüística y social de los alumnos en el aula hoy día, así que el diseño de experiencias de aprendizaje integrales tiene una gran significación.

El proceso educativo se vuelve más humano, inclusivo y eficaz cuando diseñar experiencias relevantes, integrar lo cognitivo y lo socioemocional, facilitar el aprendizaje activo y contextualizado, y asumir un papel docente crítico y mediador puede contribuir a ello, así que diseñar experiencias de aprendizaje integrales es un quehacer pedagógico desafiante que demanda una articulación consistente entre cognición, emoción y contexto, idea de diseño didáctico que conforma los cimientos para una enseñanza respetuosa del desarrollo infantil, comprometida con el aprendizaje integral desde la educación inicial y básica.

Evaluación y acompañamiento pedagógico respetuoso del desarrollo infantil

Una práctica formativa que orienta la enseñanza y sostiene el aprendizaje, lejos de configurarse como dispositivo clasificatorio o punitivo, es en lo que la evaluación habría de cobrar sentido cuando se la comprende inseparablemente ligada al acompañamiento pedagógico; el entender, el seguir procesualmente, el acompañar un devenir y potenciar una formación del niño se manifiesta en que evaluar, en tanto proceso psicológico-pedagógico centrado en el desarrollo infantil, no puede ser entendida ni como práctica técnica al servicio de una evaluación de resultados ni como mecanismo de control.

Prácticas que conforman ansiedades, desmotivación y una relación adversa con el aprendizaje son aquellas a las que conduce evaluar apartándose de las condiciones evolucionistas del infante, lo cual intensificó la polémica en los niveles inicial y primario de un esquema que, por más de treinta años, ha estado bajo el dominio de enfoques sumativos y estandarizados que miden principalmente resultados finales y no procesos de aprendizaje, esquema que no toma en cuenta el carácter progresivo, plural y contextualizado del desarrollo del niño; por el contrario, una evaluación que respeta los tiempos del desarrollo infantil se centra en conocer cómo aprende el niño, qué requiere para avanzar y cómo se puede acompañar su proceso en forma integral.

El eje de esta concepción lo constituye la evaluación auténtica y formativa, proceso continuo de recaudación de información acerca del aprendizaje del niño para mejorar la enseñanza y fomentar el desarrollo de este último, revisión que no se circunscribe a momentos fijos o exámenes escritos sino que se inserta en el día a día del salón, permitiendo al maestro tomar pasos de enseñanza adecuados para lo que necesita el alumno; la forma de verificar si aprenden de verdad se enfoca en trabajos importantes que muestran situaciones de la vida real, espacios en los que el niño puede usar lo que sabe.

Algo clave dice David Ausubel desde la mente que estudia cómo aprendemos, y esto agravó las limitaciones de los instrumentos rígidos: el aprender bien solo se puede medir bien si miramos cómo entienden y si lo nuevo se conecta con lo que ya saben antes; evaluar aprendizajes mecánicos mediante tales instrumentos puede ofrecer datos cuantificables, pero no permite comprender la profundidad del aprendizaje ni orientar la intervención pedagógica.

Algo importante afirma Grant Wiggins siguiendo esta idea, pues la revisión verdadera debe mostrar trabajos que importan mucho, lo cual deja al alumno mostrar su saber en sitios

de verdad; su idea se hizo mucho en grados altos, pero sus puntos son válidos para niños pequeños y la escuela inicial, siempre que se cambien un poco para su edad.

Wiggins (1998) menciona:

“Evaluar auténticamente significa pedir a los estudiantes que apliquen sus conocimientos y habilidades en tareas que reflejen los desafíos del mundo real, en lugar de limitarse a repetir información” (p. 21).

Una oportunidad de aprendizaje, más que un fin en sí misma, es en lo que esta concepción invita a replantear la evaluación.

Una visión completa del niño le otorga al docente la observación sistemática, herramienta importante para evaluar el desarrollo de los niños de manera respetuosa, pues cuando un docente observa de forma sistemática puede ver cómo avanza el niño, cuáles son sus dificultades, qué le interesa y cómo aprende; en la educación para niños pequeños, la observación ayuda a entender cómo se relacionan con otros, cómo juegan, se comunican y controlan sus emociones, todo lo cual resulta muy útil para ayudar al niño en su aprendizaje de la mejor manera posible; en la educación básica, la observación se amplía para incluir la participación en actividades académicas, la resolución de problemas y la interacción con pares.

Consejos claros y útiles que ayuden al niño a entender cómo aprende y a mejorar poco a poco, y no señalamiento de errores para castigar, es en lo que consiste la retroalimentación, parte importante del proceso de evaluación; esta retroalimentación debe ser amable con el niño y centrarse en lo que hace, no en quién es, lo cual significa que debe ser específica, darse en el momento adecuado y enfocarse en lo que el niño hace, no en su persona, de manera que se ayude al niño a sentirse más seguro de sí mismo, a querer aprender más y a ser dueño de su propio aprendizaje.

Un papel clave en el desarrollo de la autorregulación juega la retroalimentación desde la psicología educativa, según destaca Barry Zimmerman, pues permite al estudiante monitorear su desempeño y ajustar sus estrategias; en la infancia, este proceso requiere un acompañamiento cercano del docente, que ayude al niño a interpretar la retroalimentación y a utilizarla como una herramienta de aprendizaje.

Zimmerman (2002) afirma:

“La retroalimentación eficaz apoya el desarrollo de la autorregulación al proporcionar información que permite al estudiante evaluar su progreso y ajustar sus acciones” (p. 66).

Permitir al docente estar siempre cerca del niño mientras aprende se manifiesta en que el seguimiento del aprendizaje se hace junto con la observación y la retroalimentación; el seguimiento no solo consiste en anotar resultados, sino también en entender cómo el niño va aprendiendo con el tiempo, reconociendo los pequeños pasos que da y ajustando la enseñanza según sea necesario; una forma de reflexionar sobre lo que se hace es el seguimiento, proceso en el que el docente debe analizar su propia enseñanza y tomar decisiones basadas en lo que ve, de manera que pueda acompañar al niño de manera efectiva en su proceso de aprendizaje.

Hablar con el niño, escuchar lo que dice, entender cómo se siente y ayudarlo cuando tiene problemas es lo que significa evaluar cuando se trata del apoyo emocional y mental, muy importante al evaluar cómo crecen los niños; más fácil resulta aprender cuando el niño se siente seguro y querido, lo cual ocurre si el niño se siente apoyado emocionalmente; al mismo tiempo, el apoyo mental ayuda al niño a aprender cosas nuevas, dándole la ayuda que necesita y haciéndolo cada vez más independiente.

Hablar con el niño, escuchar lo que dice, entender cómo se siente y ayudarlo cuando tiene problemas es lo que significa evaluar cuando se trata del apoyo emocional y mental, muy importante al evaluar cómo crecen los niños; más fácil resulta aprender cuando el niño se siente seguro y querido, lo cual ocurre si el niño se siente apoyado emocionalmente; al mismo tiempo, el apoyo mental ayuda al niño a aprender cosas nuevas, dándole la ayuda que necesita y haciéndolo cada vez más independiente.

Vygotsky (1979) expresa:

“La evaluación del desarrollo no debe centrarse únicamente en lo que el niño ha alcanzado, sino en aquello que puede alcanzar con la orientación adecuada” (p. 86).

Un proceso que ayuda a mejorar y no solo algo que se utiliza para vigilar es en lo que esta forma de ver las cosas convierte a la evaluación.

Estar dispuesto a cambiar sus métodos según lo que descubra al evaluar, apoyar completamente a los niños y reflexionar sobre su trabajo es lo que el profesor debe hacer

ante las implicaciones muy importantes que para la práctica docente tiene esta forma de evaluar; tiempo, sensibilidad y conocimientos pedagógicos, así como una actitud ética que priorice el bienestar de los estudiantes sobre la presión por lograr resultados rápidos, se necesitan para evaluar de manera que respete el desarrollo de los niños.

El uso predominante de la observación, el registro narrativo y el diálogo con el niño y la familia es en lo que estas implicaciones se traducen en la educación inicial, integrándose la evaluación al juego y a la experiencia cotidiana y evitando la aplicación de pruebas estandarizadas que no responden a las características del desarrollo temprano; en la educación básica, la evaluación formativa se combina con instrumentos más estructurados, siempre que estos se utilicen de manera flexible y contextualizada.

Prácticas de evaluación que incluyan a todos, que reconozcan que cada uno aprende a su propio ritmo y que no hagan que los estudiantes se sientan mal por eso se necesitan desde el punto de vista de América Latina y Ecuador, donde es importante que la evaluación y el apoyo en el aprendizaje tengan en cuenta la situación social y cultural de los estudiantes, dado que cada estudiante tiene su propio entorno; una herramienta para asegurar que todos tengan las mismas oportunidades y sean tratados de manera justa en la educación debe ser la evaluación.

Una apuesta por una educación centrada en el desarrollo integral del niño, especialmente en la educación inicial y básica, así como una transformación profunda del rol docente, implica asumir prácticas que permiten comprender el aprendizaje como proceso dinámico y situado, pues en síntesis la evaluación y el acompañamiento pedagógico respetuoso del desarrollo infantil constituyen prácticas fundamentales para una enseñanza humanista y coherente con la psicología del aprendizaje; la evaluación formativa y auténtica, la observación sistemática, la retroalimentación constructiva y el acompañamiento emocional y cognitivo habrían de configurar el núcleo de esta propuesta que cobra sentido cuando se prioriza al niño en toda su complejidad.

El aprendizaje como construcción activa del conocimiento

Un cambio notorio en la forma de entender la manera de aprendizaje de los niños y el motivo de la enseñanza misma conlleva, necesariamente, percibir el estudio como una construcción presente del saber, lo cual intensificó las tensiones con enfoques tradicionales que proponían un recibimiento dinámico distinto al simple cúmulo de información que se transmite del maestro al alumno. Desde el punto de vista del constructivismo, el

conocimiento no se transfiere de manera inmediata, sino que se edifica mediante experiencias obtenidas y mediaciones sociales.

El ordenamiento de sus estructuras de cognición mediante procesos que permiten la interpretación de experiencias, el ajuste de diversos esquemas y elevar los niveles de complejidad en la comprensión, habría de cobrar sentido en un sujeto activo que el niño representa, según sostuvo Jean Piaget, quien mantuvo que el conocimiento se forma en base a la acción del sujeto sobre la realidad, y esto agravó la concepción del infante como individuo pasivo en el proceso de aprendizaje.

La memorización como eje único se desplaza cuando se comprende que el aprendizaje se produce mediante experiencias, lo cual se manifiesta en que Piaget (1975) plantea de manera específica que: “Conocer un objeto no es copiarlo, es actuar sobre él; es transformarlo para comprender los mecanismos de esa transformación” (p. 12). El juego, la curiosidad, el tacto a diferentes objetos y realizar actividades que favorezcan el desarrollo temprano muestran esta afirmación en los primeros años de vida.

El lenguaje y materiales culturales desempeñan el papel más importante en procesos mediante los cuales el desarrollo social se construye, según Lev Vygotsky, quien extendió este entendimiento situando al aprendizaje en el marco de la interacción cultural y social, y esto intensificó la comprensión de que el constructivismo no es meramente centrada al aprendizaje individual. El constructivismo social fue creado generalmente a partir de los aportes de este autor.

La mediación adulta y la interacción con los pares resultan esenciales en un entramado de emociones relacionales donde el aprendizaje se produce activamente como construcción, lo cual refuerza Vygotsky (1979) cuando señala que: “Toda función psicológica superior aparece dos veces en el desarrollo del niño: primero en el plano social y luego en el plano individual” (p. 94).

La participación emocional y mental de manera constante, además de lo físico, se manifiesta en que el infante deduce la experiencia desde sus esquemas propios previamente obtenidos atribuyendo así un significado a lo que vive y va construyendo en sus nuevas maneras de entender la realidad, lo cual agravó la necesidad de que el infante aprenda cuando tiene una óptima participación al momento de construir sus bases de conocimiento, formulando teorías, cometiendo errores, cuestionando, pensando y organizando lo que

entiende sobre el mundo. La participación activa de un niño es uno de los principios centrales del enfoque constructivista.

La exploración y el pensamiento se ven estimulados cuando la participación activa ayuda a descubrir de manera activa los principios que ordenan el aprendizaje, en lugar de recibirlos de manera acabada, según mantiene Jerome Bruner, quien sostiene que el aprendizaje surge de este modo, y esto intensificó la crítica a que el aprendizaje no debe reducirse a mera imposición o a la repetición de contenidos. Poder aprender implica un proceso interno de construcción que conlleva tiempo, conocimiento y acompañamiento adecuado.

La actividad constructiva hacia la cual debe dirigirse la enseñanza se manifiesta en que la participación del niño como principal se resalta cuando Bruner (1997) afirma que: “Aprender no consiste en recibir información, sino en participar activamente en la construcción de significados” (p. 48).

Los sentimientos y las relaciones sociales abren espacio a significados propios y grupalmente compartidos en una fase donde la experiencia adquiere un valor importante como medio de aprendizaje, lo cual agravó la comprensión de que el saber no se construye de manera imprecisa, sino mediante vivencias en específico del niño interaccionando en el ambiente en el que crece, donde cada nueva experiencia se entiende como conocimientos previos. La comprensión de significados mediante experiencias es parte fundamental en el aprendizaje construccionista.

La integración de nueva información en estructuras cognitivas ya existentes, lo cual es posible solamente cuando el aprendizaje es vinculado con experiencias del alumno, conlleva aprender de manera significativa, según señala David Ausubel desde un punto de vista psicológico cognitivo, y esto intensificó el reconocimiento de la importancia de los saberes previos en la construcción del aprendizaje.

Los aprendizajes a profundidad y de mayor duración se favorecen cuando la enseñanza debe iniciar de la experiencia anterior del niño, lo cual establece el punto inicial para construir el aprendizaje, según reafirma Ausubel (2002) cuando señala que: “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe; averíguese esto y enséñese en consecuencia” (p. 1).

La motivación, la disposición y persistencia por aprender se normalizan cuando las emociones intervienen de manera definitiva en la participación activa del niño en experiencias

de importancia significativa, lo cual agravó la evidencia de que algunos procesos de cognición como la memoria, la atención, el pensamiento y el lenguaje se activan y se van desarrollando conforme a esta participación. El vínculo entre el aprendizaje como construcción activa y procesos de cognición y socioemocionales resultan obvios visto desde una mirada integrada al desarrollo infantil.

La construcción activa del conocimiento no es meramente un proceso de cognición, sino también relacional y emocional, lo cual se manifiesta en que un niño que se siente protegido, apreciado y con motivación se encuentra en mejores condiciones al momento de expandir su curiosidad y construir su conocimiento, mientras que un entorno emocionalmente inestable influye de manera directa limitando el proceso de aprendizaje. El aprendizaje constructivista valida que la emoción y cognición van relacionadas estrechamente.

Las mediaciones que ayudan a ampliar las experiencias sin imponer nada posicionan al docente como guía en un proceso donde el niño crea conocimientos mediante interacciones con materiales que representan situaciones mediante la simbología del juego y dialogando con adultos y otros niños, y esto intensificó la manifestación clara en la educación inicial mediante juegos y exploraciones guiadas.

Una educación más incluyente y el aprendizaje más significativo se benefician cuando se añaden en la enseñanza los elementos de prácticas, valores y lenguajes de la comunidad, lo cual agravó la comprensión de que construir el conocimiento no es meramente un vacío cultural, sino dialogar con ellos.

Una enseñanza respetuosa del desarrollo y aprendizaje significativo con educación inicial y básica se sienta en bases que permiten concebir al aprendizaje como un proceso dinámico, situado y profundamente humano, lo cual se manifiesta en que los fundamentos del constructivismo psicológico y social, el rol activo del niño, construir significados a partir de las experiencias obtenidas integrando los procesos cognitivos y socioemocionales constituyen el centro del enfoque constructivista. En resumen, el aprendizaje como una construcción eficaz del conocimiento propone una comprensión profunda del desarrollo infantil.

Interacción, mediación y contexto en el aprendizaje infantil

Una guía constante en el aprendizaje del niño es, al final, lo que el docente habría de cobrar como función central, pues diseña situaciones de aprendizaje, ofrece ayudas temporales, se plantea desafíos de cognición y vuelve a ofrecer ayudas temporales mientras el niño desarrolla autonomía propia, lo cual intensificó la necesidad de repensar el rol tradicional. La mediación pedagógica está situada en el centro de todo, pues mediar no significa tener una intervención de control hacia el aprendizaje del niño, sino acompañar, guiar y brindar apoyos ajustados que permitan un avance en la comprensión, y desde una perspectiva sociocultural, mediar construye puentes entre los saberes culturales y el aprendizaje del niño. El reconocimiento al hecho de que aprender es un proceso esencialmente interactivo y mediado exige, para comprender el aprendizaje infantil desde una mirada constructivista, aceptar que el niño no puede aprender estando en aislamiento, sino en relación vinculada a otros y en contextos socioculturales que otorgan sentido a toda la experiencia. La interacción verbal del aula se debe centrar, no limitándose la interacción pedagógica a materiales o recursos, según señala Lev Vygotsky en sus aportes, quien indica que el aprendizaje se produce mediante mediación de herramientas culturales con el lenguaje resaltando como el más significativo.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la Mediación Educativa.

La potenciación del aprendizaje mediante la interacción cobraría sentido, según la propuesta de Lev Vygotsky, en un concepto que él habría de denominar zona de desarrollo próximo, esto es, la ZDP, la cual se manifiesta en que existe un espacio intermedio entre el desarrollo real, aquello que el estudiante logra de manera autónoma, y el desarrollo potencial, lo que alcanzaría con el apoyo de un compañero o guía más capacitado.

Las capacidades emergentes del niño, y no aquello que ya ha dominado, habrían de constituir el centro de la enseñanza desde esta perspectiva, lo cual agravó la necesidad de repensar el rol docente como facilitador que ofrece apoyos temporales ajustados, apoyos que permiten al estudiante avanzar respetando su ritmo de maduración y sin experimentar frustraciones.

Aplicación por Etapas Educativas

La implementación de la ZDP varía según el nivel de escolaridad:

- La educación inicial habría de priorizar juegos simbólicos, exploración guiada y diálogo constante, lo cual intensificaría la imitación y la resolución conjunta de problemas.
- La educación básica cobraría sentido en procesos más complejos, y esto agravaría el desplazamiento hacia pensamiento crítico, escritura reflexiva y, especialmente, aprendizaje colaborativo entre pares.

El Contexto Cultural y la Pedagogía Crítica

Un aprendizaje genuinamente significativo habría de generarse, lo cual intensificó la necesidad de que toda práctica pedagógica efectiva equilibre el desarrollo intelectual con el apoyo que resulte necesario, y esto agravó la exigencia de que dicho equilibrio se mantuviera siempre enraizado con la realidad cultural y social del estudiante; para concluir, esa misma raigambre exige reconocer que el aprendizaje no ocurre en el vacío, pues cobra sentido como proceso de apropiación cultural donde el entorno social no funciona meramente como escenario pasivo, sino que se manifiesta en que actúa como agente activo el cual dota de significado a la experiencia educativa.

La pedagogía crítica de Paulo Freire habría de completarse con esta visión, lo cual intensificó que el autor sostuviera tres postulados fundamentales que se manifiestan en que la educación dialógica exige que el conocimiento se construya con el estudiante y no se imponga sobre él; y esto agravó la necesidad de reconocer al alumno como sujeto histórico inserto en su realidad social y cultural, postura que cobraría sentido pleno en contextos como el latinoamericano o ecuatoriano, donde una pertenencia regional bien comprendida exige que el docente sepa integrar saberes comunitarios y la identidad local en el aula. “La educación auténtica no se hace de A para B ni de A sobre B, sino de A con B, mediada por el mundo” (Freire, 2005).

Transformación de la Práctica Educativa bajo el Constructivismo

El cambio de técnica que supone adoptar el constructivismo en educación inicial o básica habría de cobrar sentido, al final, como una reconfiguración total del sistema educativo, lo cual intensificó los debates sobre su implementación. El niño deja de manifestarse como receptor pasivo para reconocerse como individuo plenamente capaz de

construir su propio conocimiento, y esto agravó las exigencias sobre el profesorado. Cuatro áreas clave reciben el impacto directo de este enfoque: la labor docente, la planificación de actividades, el sistema de evaluación y el respeto por la madurez infantil.

El Docente como Mediador y Concepto de Andamiaje

El rol del profesor en el constructivismo habría de cobrar sentido como guía u orientador, y esto agravó la necesidad de que abandonara aquella figura de mero “transmisor” que antes se le atribuía; diseñar entornos y situaciones oportunas para que el alumno descubriera el saber por sí mismo se manifiesta en que constituye su función principal.

La zona de desarrollo próximo, lo cual intensificó la complejidad de la labor docente, exige identificar aquello que el niño logra hacer con ligero apoyo; “andamios” o soportes temporales que se reiterarán conforme el estudiante vaya ganando autonomía habrían de proveerse entonces.

Un acompañamiento que no impone el saber sino que observa, escucha y plantea preguntas desafiantes para el pensamiento infantil cobraría sentido como estrategia central, y esto agravó la distancia respecto de cualquier modelo instructivista tradicional.

Diseño de Experiencias Significativas y Activas

Un aprendizaje genuino, que habría de cobrar sentido pleno, se manifiesta en que el sujeto establece interacción física y mental con el objeto de estudio, lo cual intensificó la necesidad de que las clases dejen de ser meramente teóricas para volverse significativas, siguiendo las ideas de Jean Piaget. La exploración sensorial, el juego y la expresión libre constituyen el motor de aprendizaje en educación inicial. En educación básica, la resolución de problemas reales y el aprendizaje basado en proyectos se priorizan. Toda nueva enseñanza, para que tenga sentido, debe aclararse en lo que el niño ya sabe y en sus intereses personales, lo cual Ausubel había señalado respecto a los conocimientos previos.

Evaluación Formativa y Retroalimentación

La evaluación deja de ser un examen de todo o nada para ser un seguimiento continuo del proceso.

Enfoque cualitativo: Se valoran los registros de observación, los portafolios y el diálogo, buscando entender más como aprende el niño que cuando memorizaba.

Autorregulación: La retroalimentación constante hace que el alumno entienda sus avances y ajuste sus estrategias de estudio, fortaleciendo su seguridad y motivación.

Ética y Respeto al Desarrollo del Contexto

Un pilar fundamental es el respeto a los ritmos individuales. El constructivismo es opuesto a la escolarización forzada la cual exige resultados académicos antes de que el niño haya madurado para eso.

Sensibilidad cultural: En especial en contextos tan diversos como el latinoamericano, el aprendizaje debe integrar la realidad local, los idiomas propios y las tradiciones de la comunidad para ser equitativo realmente.

Tabla 3. Modelo Tradicional vs. Constructivista

Aspecto	Modelo Tradicional	Modelo Constructivista
Rol del Alumno	Pasivo / Receptor	Activo / Protagonista
Rol del Docente	Transmisor de información	Mediador y guía
Evaluación	Sumativa (Calificación final)	Formativa (Proceso y progreso)
Metodología	Repetición y memoria	Experimentación y reflexión

Capítulo III

Didáctica constructivista: teoría y práctica en el aula



Fundamentos epistemológicos y psicológicos de la didáctica constructivista

La transformación que habría de experimentar la práctica educativa cobraría sentido solo si se comprende que el estudiante no es un receptor pasivo, sino un ente activo, lo cual intensificó la necesidad de remontarse a las raíces epistemológicas y psicológicas de la didáctica constructivista, pues de ellas depende que las decisiones metodológicas que se manifiestan en el aula trasciendan la mera técnica para constituirse en una forma enteramente renovada de concebir el aprendizaje y las funciones que el docente y el estudiante habrían de desempeñar.

El entendimiento que construimos nosotros mismos, siempre cambiante y moldeado por nuestro entorno, desafía desde una perspectiva de construcción del conocimiento la idea clásica de una verdad absoluta, y esto agravó la tensión con los enfoques positivistas, los cuales consideran el conocimiento un espejo del mundo real; en contraste, el constructivismo argumenta que la persona no solo absorbe información, sino que le otorga sentido, la resuelve y ve las cosas a su manera, basado en lo que piensa y en cómo interactúa con el mundo que la rodea. La concepción que obliga a replantear la didáctica desde una perspectiva centrada en la actividad mental del aprendiz se manifiesta en que el conocimiento no se descubre, sino que se construye activamente a través de la acción del sujeto sobre el objeto, según Jean Piaget (1975), principal exponente del constructivismo epistemológico, quien plantea que el aprendizaje es el resultado de un proceso de equilibrios progresivos donde el individuo reestructura su sistema cognitivo mediante los mecanismos de asimilación y acomodación, lo cual intensificó la ruptura con la idea de la enseñanza como transmisión directa.

La modificación en la forma de pensar y actuar de los estudiantes solo se lograría si la enseñanza crea escenarios de conflicto cognitivo que promuevan la reflexión, pues desde este ángulo constructivista no puede limitarse a colocar información en una línea ordenada, y esto agravó la exigencia de que los estudiantes se enfrenten a problemas difíciles; es así como la enseñanza debería centrarse en hacer experiencias y no solo repetir información. El aprendizaje no ocurre en el vacío, ya que la interpretación de la realidad por parte de los estudiantes se ve afectada por un entorno cultural e histórico, lo cual intensificó el reconocimiento del carácter social y cultural del conocimiento que también distingue al constructivismo; en este marco, Lev Vygotsky amplía el enfoque propuesto por Piaget al resaltar el papel de la interacción social en el desarrollo de las capacidades de lenguaje y cognitivas, pues según él el aprendizaje se da a través de la interacción social en la cual las funciones psicológicas surgen de la interacción con otros para después ser internalizadas.

Según Vygotsky (1979) “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores no es un proceso individual aislado, sino el resultado de la actividad social del niño, mediada por instrumentos culturales y por el lenguaje, que actúan como herramientas fundamentales del pensamiento” (p. 91). La zona de desarrollo próximo se constituye como un concepto fundamental para orientar la enseñanza, ya que permite comprender cómo una intervención pedagógica adecuada puede potenciar el desarrollo del estudiante, y esto agravó la importancia de que la didáctica constructivista construya el diálogo, el trabajo colaborativo y la interacción significativa, pues esta afirmación conlleva importantes implicaciones didácticas que ubican al docente y al grupo como mediadores del aprendizaje, reconociendo que este se construye en relación con los demás. El proceso activo, significativo y progresivo en que se apoya la didáctica constructivista desde el punto de vista psicológico se manifiesta en que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante, según David Ausubel (2002), quien valora sus saberes iniciales como punto de partida del proceso educativo.

La exploración, el cuestionamiento y la reflexión sobre lo que hacen permiten que los estudiantes aprendan de manera más efectiva cuando están involucrados activamente en la creación de su propio conocimiento, según Jerome Bruner (1997), quien afirma que la concepción del aprendizaje se debe fundamentar en el descubrimiento guiado; en este enfoque el papel del docente no es solo brindar respuestas, sino llevar al cuestionamiento y pensamiento crítico, apoyar al estudiante para mejorar su comprensión.

La experiencia, la exploración sensorial y la manipulación de objetos, experimentando e incluso conversando mientras los maestros observan y guían este proceso, se consideran formas válidas de aprender en la educación inicial, donde se da mucha importancia al juego, pues la integración de estos aportes psicológicos da lugar a una didáctica que concibe al estudiante como sujeto activo, capaz de construir conocimiento a partir de su interacción con el entorno y con los demás. El análisis de sus errores, la revisión de sus avances y la participación activa en su propio aprendizaje se evidencian en el aula cuando los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que también aprenden a ser capaces de pensar en cómo aprenden, lo cual intensificó la importancia del razonamiento, la reflexión y la metacognición que resaltan los fundamentos psicológicos del constructivismo en la educación básica.

La evaluación y retroalimentación formativa, como prácticas que permiten que el estudiante sea más activo y consciente de lo que está aprendiendo, promueven desde esta

perspectiva estrategias que fortalecen la autorregulación y la autonomía, y esto agravó la necesidad de que la didáctica constructivista desarrolle estas capacidades en el estudiante. Según Freire (2005), “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción” (p. 47), cuestionando los modelos de enseñanza bancaria en los que el estudiante es concebido como un recipiente vacío que debe ser llenado de conocimientos, proponiendo en su lugar una educación que se base en el diálogo, la reflexión y la problematización de la cotidianidad. La toma de posición ética vis a vis el acto educativo que conlleva la no neutralidad de la práctica didáctica constructivista se refuerza en este sentido, pues desde un enfoque constructivista enseñar es reconocer en el estudiante un sujeto historiador, de un contexto, un sujeto cultural y social, crítico y activamente transformador de su realidad.

Un enfoque educativo que no repita patrones ni excluya a los estudiantes ni su realidad se hace necesario en América Latina debido a las desigualdades sociales, culturales y educativas que existen en la región, lo cual intensificó la importancia de los principios de la epistemología y psicología detrás de la didáctica constructivista, que al tomar en cuenta la experiencia de los estudiantes reconoce la diversidad y brinda una base adecuada donde se desarrollarán prácticas educativas más inclusivas y adaptadas a cada contexto. La relación entre la teoría y la práctica, que favorece una enseñanza más reflexiva y significativa, se manifiesta en que esta no se impone a aquella, sino que se articula con ella en un espacio que la didáctica considera como aquel que vincula el saber científico con la realidad del aula; el docente que comprende los principios epistemológicos y psicológicos del constructivismo tiene la oportunidad de hacer discursos pedagógicos más sofisticados y, por ende, más eficientes, evitando la tradicionalidad de las clases. La práctica educativa que realmente apoye el desarrollo integral del estudiante se establece cuando la didáctica constructivista pone a este en el centro de su aprendizaje, reconociendo que el conocimiento se construye de manera activa, social y en un contexto particular, lo cual intensificó la comprensión de la enseñanza como una actividad multifacética, fluida y profundamente humana que hace posible la base epistemológica y psicológica del enfoque constructivista didáctico; estos fundamentos no solo guían la acción pedagógica, sino que también invitan a los docentes a adoptar una actitud crítica y reflexiva sobre su labor, lo que contribuirá a que la educación sea más transformadora, consciente e inclusiva, haciéndola a su vez efectiva.

Implicaciones epistemológicas y psicológicas para la práctica didáctica

Una práctica didáctica que habría de transformarse radicalmente, y esto agravó la necesidad de repensar los fundamentos mismos de la enseñanza, cobra sentido cuando se reconoce que los aspectos psicológicos y epistemológicos del constructivismo no solo redefinen cómo se comprende el aprendizaje. La realidad, que el estudiante habría de cuestionar y resignificar, exige que la enseñanza deje de organizarse en torno a la mera exposición de contenidos para volcarse hacia la creación de experiencias que posibiliten el pensamiento activo, lo cual intensificó la exigencia de concebir el conocimiento como construcción contextualizada.

La reflexión, la experiencia y la teoría se articulan intencionadamente en una práctica que la didáctica constructivista se convierte en ser.

No existe una única forma de comprender la realidad, lo cual intensificó la provisionalidad inherente a todo conocimiento construido, y esto agravó la complejidad de asumir dicha postura epistemológicamente. El diálogo, la diversidad de interpretaciones y el pensamiento crítico se abren paso en el aula cuando se reconoce que la maestra ya no se posiciona como fuente única de verdad, sino que asiste como mediadora en procesos de construcción colectiva, y esto agravó la democratización de una educación donde argumentar, comparar ideas y justificar posiciones habría de convertirse en práctica habitual del estudiante.

Cada variable que influye en el aprendizaje, lo cual intensificó la diversidad de ritmos que la psicología del aprendizaje habría de contemplar, exige comprender cómo aprenden los estudiantes: cognitiva, conocimientos previos y contexto sociocultural son dimensiones que operan simultáneamente. La homogeneización de la enseñanza, que limita el aprendizaje y reproduce la desigualdad, encuentra en el principio de diversidad una respuesta que la Didáctica Constructivista asume como fundamento, por lo que desarrollar propuestas flexibles adaptadas a ritmos y necesidades del grupo habría de significar, a través del prisma constructivista, una enseñanza verdaderamente diferenciada.

La interacción entre procesos psicológicos del estudiante y condiciones pedagógicas, sin la cual el aprendizaje escolar solo podría comprenderse de manera inadecuada, es lo que Coll (2014) señala como indispensable. En palabras del autor:

“El aprendizaje escolar no es el resultado directo de la enseñanza, sino el producto de la actividad mental constructiva del alumno, mediada por la intervención pedagógica del

docente y por los instrumentos culturales presentes en el contexto educativo” (Coll, 2014, p. 83).

No consiste en aplicar técnicas, sino en diseñar condiciones pedagógicas que favorezcan la actividad mental del estudiante, como explica esta afirmación que la didáctica constructivista habría de asumir como núcleo de su propuesta.

Las diferencias entre un enfoque tradicional y el enfoque constructivista podrán comprenderse con mayor claridad en la siguiente tabla comparativa.

Tabla 4. Diferencias enfoque tradicional y constructivista

Aspecto	Didáctica tradicional	Didáctica constructivista
Concepto del conocimiento	Verdadero, fijo y transmisible	Construido, contextual y dinámico
Rol del estudiante	Receptor pasivo	Sujeto activo de aprendizaje
Rol del docente	Transmisor de contenidos	Guía y mediador
Error	Fracaso	Oportunidad de aprendizaje
Evaluación	Final y punitiva	Formativa y reflexiva
La relación teoría-práctica	Separada	Integradora

Esta comparación evidencia que la didáctica constructivista no representa un simple ajuste metodológico, sino un cambio que redefine el sentido de enseñar y aprender.

Ejemplos pedagógicos desde la educación inicial y básica

La organización de ambientes de aprendizaje basados en la exploración y el juego habría de cobrar sentido, en la educación inicial, como expresión de los fundamentos psicológicos del constructivismo, lo cual intensificó la relevancia de ciertas propuestas docentes. Un niño que explore, observe y dialogue con sus compañeros, tal como lo plantean Piaget y Vygotsky, se manifiesta en que el aprendizaje surge de la acción y de la interacción, y esto agravó la necesidad de diseñar espacios cuidadosos. El docente que propone un rincón de lectura de libros con texturas donde se aprecian las narrativas y los objetos cotidianos que disponga el cuento busca, en retroceso lógico, activar precisamente ese proceso de construcción activa.

La puesta a prueba del pensamiento del estudiante mediante problemas contextualizados vuelve claros estos fundamentos en la educación básica, lo cual intensificó el abandono de las fórmulas abstractas. El estudiante que analiza una situación real relacionada con el comercio local o la organización de una actividad comunitaria, en una clase de Matemática, debe proponer soluciones y justificar sus decisiones, y esto agravó la exigencia de repensar la práctica docente. El docente que opta por esta vía busca, al final, que el conocimiento se construya a partir de la experiencia, no que se presente de manera directa.

Una participación activa en la construcción del conocimiento, que tome en cuenta el nivel de desarrollo del estudiante, demuestra que estas prácticas didácticas habrían de revelar un buen entendimiento de los fundamentos psicológicos del aprendizaje, lo cual intensificó su valor para la formación integral.

Actividades reflexivas para la formación docente

Actividad 1.

Reflexione sobre una experiencia donde el docente haya predominado una experiencia totalmente expositiva. ¿Qué oportunidades de construcción activa del conocimiento se perdieron? ¿De qué manera podría aprovecharse esa experiencia desde un enfoque constructivista?

La experiencia expositiva se da cuando existen materias que necesitan exponer mucha teoría, de manera constructivista podemos hacer que, los estudiantes participen y reflexionen sobre dichos textos desde oralidad leyendo o realizando preguntas sobre el tema y mantener una clase más dinámica.

Actividad 2.

Analice una planificación didáctica propia o institucional. Reconoce los aspectos que reflejan un

enfoque tradicional de enseñanza y plantea cambios basados en los fundamentos epistemológicos y psicológicos del constructivismo.

Existen diversas maneras de restablecer una planificación cuando es personal se puede hacer o deshacer e implementar el enfoque de nuestra preferencia ,pero al trabajar con coordinadores de área y las autoridades es mas complicado moldar un nuevo enfoque ya que se debe exponer por qué y sustentarlo sus benéficos esperando que todos estén de acuerdo

para poder implementarlo en las clases con los alumnos. Desde una perspectiva constructivista, esta planificación podría ajustarse incorporando estrategias que promuevan la participación del estudiante y la construcción del conocimiento. Por ejemplo, se pueden incluir actividades que partan de los saberes previos, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y el uso de situaciones reales del contexto del estudiante.

Contextualización del constructivismo en Ecuador y América Latina

La diversidad cultural, lingüística y social que habita las aulas de Ecuador y Latinoamérica cobraría sentido incompleto si no se reconociera el papel que en ellas desempeñan los principios del constructivismo, los cuales se manifiestan en que los conocimientos ancestrales, las prácticas comunitarias y las experiencias locales adquieren estatus de fuentes válidas de aprendizaje, y esto agravó la necesidad de que los sistemas educativos regionales adoptaran enfoques interculturales que caminaran de la mano con dicha perspectiva.

Una educación inclusiva transformadora habría de exigir que el docente partiera de la realidad del aprendiz, reconociendo y respetando su contexto, lo cual intensificó la exigencia de implementar perspectivas constructivistas que asumieran el aprendizaje como algo intrínsecamente ligado a la identidad cultural de quien aprende.

El vibrante centro de aprendizaje que se configura en la visión constructivista dista de ser mero lugar para impartir información, pues la forma en que se administra el tiempo, la manera en que se utilizan recursos, la configuración del aula mismo y la interacción entre estudiantes moldean una experiencia que, lejos de limitarse a mejorar el pensamiento, propicia el crecimiento social y emocional, y esto agravó la relevancia de considerar activo el elemento organizativo del aula en la construcción de conocimientos y las relaciones entre pares.

La transformación del espacio en potenciador de la participación, el diálogo, la investigación y el trabajo conjunto entre alumnos responde a que el constructivismo define el aprendizaje no como algo preexistente, sino por actuar, relacionarse y reflexionar, lo cual intensificó la crítica hacia las disposiciones didácticas en filas orientadas exclusivamente al magisterio unidireccional, que limitan la interacción; la premisa constructivista, por el contrario, parte de previsiones orientadas a crear espacios que favorezcan la comunicación, la cooperación y el desarrollo de la autonomía estudiantil.

La construcción de conocimiento significativo habría de fundamentarse en elementos básicos como las prácticas, los materiales didácticos y los rincones de aprendizaje, lo cual intensificó el énfasis que Piaget colocaba en que el alumno, al entrar en contacto activo con su entorno, reordena sus estructuras cognitivas a partir de sus experiencias, y esto agravó la necesidad de que el aula presentara situaciones de actuación, manipulación y experiencias, sobre todo en educación inicial y primer nivel.

El lugar de interacción permanente que constituye el aula constructivista, donde el diálogo y el trabajo cooperativo desempeñan un rol fundamental, responde a la dimensión social del aprendizaje que Vygotsky vislumbró desde su perspectiva sociocultural, según la cual el conocimiento emerge de la interrelación social para posteriormente internalizarse a nivel individual, y esto agravó la exigencia de que la disposición del mobiliario, la organización de grupos y la planificación de actividades facilitaran estas interacciones, permitiendo que los estudiantes aprendan con otros y a través de otros.

La autonomía del niño, quien puede elegir actividades, explorar con libertad y construir sus propios aprendizajes mientras el docente acompaña y orienta el procedimiento, se ve forzada por una organización del aula que, mediante rincones o áreas diversas como la lectura, proporciona experiencias variadas, y esto agravó la relevancia especial que la organización del aula adquiere en la primera etapa educativa, donde los niños aprenden fundamentalmente a través del juego, la exploración y el movimiento.

La transformación del aula en entorno donde los estudiantes reflexionan, dialogan y argumentan, lejos de espacio para el aprendizaje pasivo, responde a factores como el trabajo en pequeños grupos, las mesas colaborativas y los espacios que fomentan la igualdad durante el diálogo, los cuales promueven el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento, y esto agravó la necesidad de considerar la estructura del aula como factor determinante para llevar a cabo aprendizajes significativos que exigen la movilidad de los alumnos, movilidad que la incrementada exigencia curricular en educación básica había de contemplar.

La concepción de la gestión del tiempo como flexible y regulable a los ritmos de aprendizaje del grupo o de cada alumno responde a que el aprendizaje significativo requiere tiempo para explorar, cometer errores, reflexionar y volver a intentar, lo cual intensificó la crítica hacia las organizaciones rígidas centradas exclusivamente en el cumplimiento de contenido, que limitan las posibilidades de un aprendizaje profundo, y esto agravó la

consideración de la gestión del tiempo como componente esencial en la organización del aula desde el enfoque constructivista.

El sentido que adquieren las experiencias de aprendizaje, cuando se vinculan con la realidad del alumno y resultan aplicables, se manifiesta en que estas se estructuran en secuencias didácticas coherentes que articulan saberes, saber hacer y saber ser, configurando escenarios que estimulan al estudiante a pensar, reflexionar y responder automáticamente, y esto agravó la necesidad de que desde esta perspectiva se concibieran dichas experiencias como oportunidades genuinas de construcción personal.

La competencia cognitiva y el desarrollo de competencias sociales que contribuyen las problemáticas resueltas, las cuales permiten poner en relación la teoría con la práctica, fundamentan el aprendizaje constructivista que Dewey vislumbró al sostener que la educación debe organizarse a partir de la experiencia y propiciar la reflexión acerca de lo que se efectúa, y esto agravó la relevancia de considerar que, si se separa la experiencia del pensamiento, se pierde el significado educativo de la actividad, como aquel autor advirtió en 1938 al afirmar que “aprender implica reflexionar sobre la experiencia vivida y construirla de manera consciente” (p. 87).

La formación del alumno que contribuye un ambiente de participación, expresión libre de ideas y aceptación del error como parte del proceso educativo responde a que el aula, desde una perspectiva constructivista, garantiza la seguridad emocional de los niños, donde el clima de confianza mutua y las relaciones positivas impactan directamente en el aprendizaje, y esto agravó la necesidad de diseñar intencionadamente tanto el aprendizaje como el espacio del aula, así que fomentaran la reflexión y no se concretaran en actividades superficiales.

La adquisición de habilidades para comunicarse, el trabajo en equipo y el compromiso social, que van más allá del mero conocimiento, se producen cuando los estudiantes trabajan en equipo, investigan, discuten y asumen roles en proyectos de aula que abordan problemas del contexto, como la conservación del agua o la gestión de residuos, y esto agravó la viabilidad del aprendizaje constructivista en la educación primaria como experiencia genuina de construcción colectiva.

La expresión libre, la elaboración de nociones elementales basadas en experiencias y el respeto a los ritmos e intereses particulares de cada niño se manifiestan en actividades de exploración sensorial que propician descubrir y expresar sentimientos, las cuales hacen notar

el constructivismo en el primer nivel de educación, y esto agravó la necesidad de que la organización del aula y las experiencias de aprendizaje, desde una perspectiva latinoamericana, consideraran la diversidad cultural, social y lingüística de los estudiantes.

La promoción de una educación intercultural e inclusiva en contextos como el ecuatoriano, caracterizados por la pluralidad cultural, responde a que el constructivismo ofrece un marco adecuado para integrar saberes locales, tradiciones comunitarias y experiencias cotidianas al proceso educativo, y esto agravó la centralidad que la organización del aula y las experiencias de aprendizaje constructivistas adquieren para la construcción de aprendizajes significativos, fortaleciendo tanto el aprendizaje académico como las habilidades sociales, emocionales y éticas del estudiante, al concebir el aula como espacio activo, social y contextualizado, y al diseñar experiencias que fomentan la participación, la reflexión y la cooperación.

La autoestima académica que los estudiantes construyen, la manera en que perciben el aprendizaje y se relacionan con el conocimiento, responden a uno de los componentes más sensibles del proceso educativo: la evaluación, la cual desde la didáctica constructivista deja de entenderse como acto final centrado en la calificación para redefinirse como proceso formativo, continuo y reflexivo, orientado a favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral, y esto agravó la necesidad de que la sección de evaluaciones y retroalimentación ocupara un lugar privilegiado en la reflexión pedagógica.

Las prácticas desmotivadoras que pueden generar las perspectivas clásicas de evaluación, las cuales han privilegiado la medición y clasificación de estudiantes enfocándose en resultados finales y en la memoria, se presentan desde el constructivismo como restrictivas por obviar los procesos cognitivos y socioemocionales, lo cual intensificó la apuesta por una evaluación constructivista que camine junto al aprendizaje, valorando avances y dificultades de cada alumno a la vez que reconoce su esfuerzo.

La metacognición y la autonomía que fortalecen estrategias como la evaluación formativa, la autoevaluación y la coevaluación responden a que la evaluación, desde la perspectiva psicológica del constructivismo, debe dirigirse a que el estudiante sepa qué aprende, cómo aprende y para qué lo hace, siendo clara y estando en consonancia con los objetivos de aprendizaje, y esto agravó la necesidad de que el estudiante fuera protagonista activo de su proceso, como señala Coll (2014) al afirmar que “la evaluación adquiere sentido pedagógico cuando se orienta a regular el proceso de aprendizaje” (p. 156).

El acompañamiento docente que reconoce avances y dificultades mediante la observación, el análisis de trabajos, el diálogo y la retroalimentación fundamenta la evaluación formativa, la cual es permanente y tendiente a la mejora desde la perspectiva constructivista, y esto agravó la necesidad de que en el nivel de educación inicial dicha evaluación respetara el ritmo evolutivo del niño sin incurrir en prácticas estandarizadas, mientras que en la educación básica se realizara con instrumentos como rúbricas, portafolios, proyectos y actividades de reflexión que facilitaran la evaluación del proceso y del producto del aprendizaje, permitiendo que esta se incorporara al quehacer docente.

El reconocimiento del esfuerzo y la atención centrada en el proceso, que mejoran la motivación y la confianza en el aprendizaje, fundamentan una retroalimentación esencial en la evaluación constructivista que no solo menciona defectos, sino que orienta al estudiante sobre cómo mejorar, y esto agravó la necesidad de que dicha retroalimentación configurara un eje vertebrador del acompañamiento pedagógico.

La complejidad de moldear un nuevo enfoque al trabajar con coordinadores de área y autoridades, que exige exponer por qué y sustentar sus beneficios esperando el acuerdo de todos para implementarlo en las clases con los alumnos, responde a que diversas maneras de reestructurar una planificación existen cuando se actúa de manera personal, pudiendo hacerse o deshacerse e implementarse el enfoque de preferencia, lo cual intensificó la necesidad de que desde una perspectiva constructivista dicha planificación se ajustara incorporando estrategias que promovieran la participación del estudiante y la construcción del conocimiento, como actividades que partan de saberes previos, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y el uso de situaciones reales del contexto del estudiante (p. 10).

La comprensión teórica más consciente y reflexiva que se genera mediante el planteamiento de actividades responde a que este planteamiento habría de configurarse como oportunidad genuina de construcción personal, donde el estudiante no solo ejecuta, sino que comprende el sentido de lo que realiza.

Contextualización del constructivismo en Ecuador y América Latina

La necesidad de una educación que parta de la realidad inmediata de los estudiantes, lo cual intensificó la comprensión de que en las aulas de Ecuador y de toda Latinoamérica la diversidad lingüística, cultural y social habría de constituir el terreno mismo donde los principios del constructivismo se manifiestan en que los estudiantes exploran y se mueven,

cobraría sentido pleno si antes se comprendiera que una valoración de los saberes ancestrales resulta imprescindible en dicho contexto.

Las exigencias para quienes pretendían fomentar cambios sociales desde una educación inclusiva que respetara el entorno de cada sujeto se agravaron cuando se adoptó una enseñanza constructivista en estos contextos, pues la identidad cultural del estudiante, lejos de ser un dato accesorio, se vuelve condición ineludible del aprendizaje, y esto agravó la presión sobre los docentes para que reconocieran en la diversidad no una barrera, sino el punto de partida legítimo de toda mediación pedagógica.

La reflexión sobre cómo el espacio, el tiempo, los recursos y la interacción inciden en el desarrollo socioemocional y cognitivo de quien lo habita se intensificó al constatar que la organización del aula, que no puede seguir concebida como mero contenedor de contenidos, sino que debería transformarse en entorno dinámico, flexible y socialmente significativo, habría de afectar de manera directa la construcción de conocimientos, las relaciones entre pares y la manera misma en que los estudiantes aprenden, elemento que raramente se cuestiona con la profundidad debida.

La crisis de un modelo educativo tradicional que aún privilegia las exposiciones magistrales y la mera retención de información se agravó cuando se comprendió que el estudiante habría de vincularse más estrechamente con actividades participativas centradas en el diálogo, la exploración y, sobre todo, el trabajo colaborativo, pues el pilar fundamental que sostiene esta transformación reside en la acción y la interacción, lo cual intensificó la demanda de que el constructivismo, cuyo único fin es el bienestar del estudiante, ocupara el lugar que le corresponde en el ámbito educativo actual.

El debate sobre las vías genuinas de construcción del saber se intensificó al contrastar una concepción completamente distinta de la que sostendría Piaget, cuya ideología se fundamenta en que el aprendizaje acontece cuando el alumno entra en contacto con su entorno y reorganiza su funcionamiento cognitivo mediante la experiencia, y esto agravó la necesidad de distinguir entre aproximaciones que, pese a compartir el rotulo constructivista, parten de supuestos epistemológicos diversos. Pg11

La insuficiencia de aquellas disposiciones de mobiliario, agrupaciones y planificaciones de actividades que no facilitan que los estudiantes aprendan con otros y a través de otros se agravó al constatar que, desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, el conocimiento se construye inicialmente en el plano social para posteriormente interiorizarse

en el plano individual, por lo que el aula constructivista se concibe como espacio de interacción constante donde el diálogo, el intercambio de ideas y el trabajo cooperativo cumplen un rol central, dimensión social del aprendizaje que la organización del aula también habría de atender.

La búsqueda de continuidades pedagógicas que evitaran rupturas artificiales entre etapas educativas se intensificó al reconocer que la experimentación en tiempo real, la manipulación y la acción deberían presidir permanentemente la vida del aula, siendo recomendable que esta orientación se instaurara desde los primeros años de educación básica, esto es, el nivel inicial y la educación básica propiamente dicha, lo cual agravó la preocupación por secuencias que preservaran la coherencia del enfoque a lo largo de la trayectoria escolar.

La necesidad de repensar las mediaciones que hacen posible dicho proceso se agravó al comprender que el eje fundamental para la construcción del conocimiento, en consecuencia, no podría ser otro que todo lo concerniente al ámbito educativo para la transmisión de saberes, y esto intensificó la revisión de los dispositivos materiales, simbólicos y relacionales que intervienen en toda situación de enseñanza.

La transformación del docente en facilitador de aprendizaje que, al no imponer, se convierte en acompañante del proceso se intensificó al reconocer que la organización desde áreas y desde el inicio mismo resulta crucial en la educación inicial, ya que los niños aprenden mejor jugando, explorando y moviéndose, pero también requieren desarrollar su autonomía, lo cual agravó la multiplicación de necesidades y responsabilidades; sin embargo, el trabajo en grupos pequeños y en mesas compartidas permite que los estudiantes aprendan e intercambien ideas juntos, y así el aula se transforma en espacio activo donde el docente también participa, ya no solo escucha al alumno, sino que forma parte de un buen equipo que construye conocimiento de manera colectiva.

La crítica a toda organización rígida del tiempo centrada exclusivamente en el cumplimiento de contenidos se intensificó al comprender que el aprendizaje significativo requiere tiempo para explorar, cometer errores, reflexionar y volver a intentar, pues esta limita las posibilidades de un aprendizaje profundo, razón por la cual la didáctica constructivista propone una gestión flexible que permita adaptar el ritmo de la enseñanza a los procesos de aprendizaje del grupo y de cada estudiante, elemento esencial en la organización del aula desde el enfoque constructivista que representa la gestión del tiempo.

El aprendizaje cobra mayor sentido mientras el conocimiento se presenta de manera funcional al basarse las experiencias de aprendizaje, generalmente al plantearse, en forma problemática vinculada con la realidad, planteando cuestiones a resolver siempre que sean coherentes y articulen conocimientos a través de habilidades con argumentos propios de los estudiantes, lo cual intensificó la orientación hacia propuestas donde la utilidad percibida del saber se vincule con la participación activa en su construcción.

La orientación del constructivismo hacia la resolución e investigación guiada de problemas y otros aspectos se intensificó al reconocer que un espacio de reflexión sobre la acción realizada, junto con el punto de partida en la experiencia, constituyen lo que uno de los aportes que realizó John Dewey menciona sobre cómo debería ser la educación, pues estas estrategias permiten relacionar la teoría con la práctica, contribuyendo de manera directa al desarrollo integral de competencias sociales y cognitivas.

“Si se separa la experiencia del pensamiento, se pierde el significado educativo de la actividad. Aprender implica reflexionar sobre la experiencia vivida y construirla de manera consciente” (p. 87).

La atención sobre esta afirmación que enfatiza precisamente esa necesidad se intensificó al comprender que las actividades meramente superficiales habrían de evitarse mediante procesos reflexivos promovidos desde una organización intencionada del aula y desde el diseño de experiencias de aprendizaje, lo cual agravó la vigilancia sobre la profundidad real de las propuestas que se implementan en el aula.

La complejidad de mediar conscientemente entre los fundamentos teóricos del aprendizaje y las realidades dinámicas del aula, articulando saber pedagógico, conocimiento del contexto y comprensión profunda de los procesos de desarrollo de los estudiantes desde una perspectiva constructivista, se intensificó al reconocer que los espacios privilegiados donde la teoría del aprendizaje se traduce en acción pedagógica concreta no son muchos, y entre ellos la planificación didáctica habría de ocupar un lugar central, lejos de reducirse a mero requisito administrativo o documento formal, pues representa un ejercicio intelectual, ético y pedagógico mediante el cual el docente anticipa, organiza y orienta las experiencias de aprendizaje que vivirán los estudiantes.

La reproducción de una visión transmisiva del aprendizaje donde el conocimiento es visto como objeto que se transfiere directamente del docente al alumno se intensificó al constatar que, a lo largo de la historia, la planificación didáctica se ha vinculado

principalmente con enfoques tradicionales de enseñanza, los cuales se caracterizan por una estructura fija y un enfoque lineal, enfocado en el cumplimiento de los contenidos, y esto agravó la rigidez de un modelo donde el docente establece lo que enseñará de manera anticipada, organizando los temas, actividades y evaluaciones en una secuencia cerrada; la planificación se considera un esquema que debe seguirse tal cual fue diseñado, sin considerar las reacciones, intereses o dificultades que puedan surgir en los estudiantes.

La reducción de la enseñanza a mera aplicación de técnicas, desvinculándola de la reflexión pedagógica, se intensificó al examinar este modelo a partir de los estudios de la psicología del aprendizaje, pues al enfocarse exclusivamente en el contenido y no en los procesos de aprendizaje, se evidencian importantes limitaciones que tienden a pasar por alto aspectos fundamentales como los conocimientos previos, los diferentes ritmos de aprendizaje y las variaciones individuales de los estudiantes, lo cual agravó la proliferación de prácticas mecánicas, repetitivas y poco significativas, que dificultan la construcción del conocimiento y afectan la motivación del estudiante, consecuencia a la que puede conducir planificar sin una base teórica sólida.

El reconocimiento de que enseñar es una tarea compleja, contextual y profundamente humana, base sobre la cual descansa la planificación reflexiva, se intensificó al constatar que la didáctica contemporánea aboga por una planificación que sea reflexiva, flexible y centrada en el aprendizaje, en contraste con la visión tradicional, y esto agravó la necesidad de comprender que planificar no implica definir cada acción de manera inflexible, sino prever posibles escenarios de aprendizaje, diseñar estrategias pedagógicas y estar dispuesto a ajustar la enseñanza según lo que suceda en el aula.

“Planificar la enseñanza no se trata solo de organizar contenidos, sino de anticipar las condiciones y apoyos necesarios para que los estudiantes puedan construir los aprendizajes esperados” (Coll, 2014, p. 97).

La búsqueda de coherencias entre lo que se propone y lo que finalmente acontece en el aula se intensificó al resaltar, como afirma César Coll (2014), que la planificación didáctica debe ser vista como un proceso de toma de decisiones conscientes, con el propósito de promover un aprendizaje significativo, idea en la que el papel crucial que desempeña la planificación didáctica como puente entre la teoría del aprendizaje y la práctica educativa se hace patente, permitiendo que la enseñanza sea más que un simple acto de transmisión de contenido.

La atención hacia los aportes del aprendizaje significativo de David Ausubel se agravó al comprender que la teoría del aprendizaje aplicada a la planificación permite que el docente diseñe experiencias educativas coherentes a partir de la comprensión de cómo aprenden los estudiantes, según los cuales la planificación debe considerar la activación de conocimientos previos, la organización lógica de los contenidos y la creación de situaciones que otorguen sentido al aprendizaje, así que planificar desde esta perspectiva implica preguntarse qué saben los estudiantes, qué necesitan aprender y cómo pueden relacionar lo nuevo con lo ya conocido.

La necesidad de ajustar tanto los objetivos como las actividades al nivel de desarrollo de los estudiantes en la planificación didáctica, evitando imponerles tareas que estén fuera de contexto o demasiado abstractas, se intensificó al reconocer que las estructuras cognitivas que van evolucionando progresivamente, determinantes del aprendizaje según el constructivismo cognitivo de Jean Piaget, permiten entender que este no es un proceso lineal ni uniforme, así que la planificación reflexiva se convierte en herramienta clave para respetar los procesos de evolución cognitiva y fomentar aprendizajes que perduren.

La exigencia de que el docente anticipe las ayudas pedagógicas que proporcionará a los estudiantes para que puedan avanzar desde su nivel de desarrollo actual hacia niveles más complejos de comprensión se agravó al comprender que un carácter profundamente mediador cobra la planificación didáctica desde la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky, lo cual intensificó la traducción de este enfoque en la selección de estrategias colaborativas, la formulación de preguntas orientadoras y la organización de actividades que favorezcan la interacción social, así que la planificación se convierte en espacio donde se concreta el andamiaje didáctico.

“El aprendizaje organizado adecuadamente conduce al desarrollo mental y pone en movimiento una serie de procesos evolutivos que no podrían darse de otro modo” (Vygotsky, 1979, p. 94).

La búsqueda de articulaciones efectivas entre lo que se planifica y lo que finalmente se logra en términos de crecimiento personal y académico se intensificó al resaltar, en esta idea, la importancia de una planificación basada en la teoría del aprendizaje, capaz de organizar experiencias educativas que promuevan el desarrollo integral del estudiante.

La transformación de los objetivos de aprendizaje, que dejan de formularse únicamente en términos de contenidos para orientarse hacia el desarrollo de competencias,

habilidades y actitudes, se agravó al concebir los objetivos, las estrategias y la evaluación en la planificación didáctica constructivista como elementos de mediación pedagógica, no componentes aislados, así que el objetivo no es solo “enseñar un tema”, sino favorecer procesos de comprensión, reflexión y aplicación del conocimiento.

La alineación de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo o el aprendizaje por descubrimiento con una visión constructivista del aprendizaje, que requiere una planificación cuidadosa para ser efectiva, se intensificó al constatar que las estrategias didácticas se eligen de acuerdo con los objetivos establecidos y la teoría del aprendizaje que las respalda, así que el docente no solo planifica la actividad en sí, sino también cómo mediar en ella: cuándo intervenir, qué preguntas hacer y cómo acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje.

La ampliación del sentido de la evaluación se agravó al integrarla en la planificación como proceso formativo y continuo desde esta perspectiva, pues evaluar no se reduce a comprobar los resultados finales, sino a recoger información sobre el proceso de aprendizaje para poder retroalimentarlo y mejorarlo, lo cual intensificó la inclusión en la planificación reflexiva de momentos de observación, autoevaluación y retroalimentación, considerando la evaluación como herramienta esencial de mediación pedagógica, así que objetivos, estrategias y evaluación se combinan de manera coherente, siempre enfocados en promover un aprendizaje significativo.

La atención hacia la educación inicial se intensificó al ilustrar mediante ejemplos concretos de aula cómo la planificación didáctica como puente entre teoría y práctica permite visualizar esta articulación, pues un docente que planifica una experiencia de aprendizaje sobre el entorno natural puede diseñar un ambiente de exploración donde los niños observen plantas, manipulen tierra y expresen sus ideas a través del juego y el lenguaje, lo cual agravó el sustento de esta planificación en teorías que reconocen el aprendizaje como experiencia activa y significativa, anticipando intervenciones pedagógicas que enriquecen la exploración sin dirigirla de manera rígida.

La complejidad de la tarea del docente se agravó al constatar que, en educación básica, un claro ejemplo de planificación reflexiva se puede ver al diseñar una secuencia didáctica para fomentar la comprensión lectora, pues este no solo organiza actividades para activar lo que los estudiantes ya saben, sino que también promueve lecturas compartidas, análisis de textos y ejercicios de escritura, todo esto mientras integra estrategias de apoyo y una evaluación continua, lo cual intensificó el respaldo de este enfoque de planificación en teorías

que destacan la importancia del lenguaje, la interacción y la reflexión como pilares en la construcción del significado.

La necesidad de que, en Ecuador, planificar desde el constructivismo significara incorporar los saberes locales, las vivencias de las comunidades y las realidades socioculturales en el aula se agravó al reconocer que el contexto cultural y social de los estudiantes, además de la teoría y la práctica, habría de tenerse en cuenta desde una visión latinoamericana, donde la planificación didáctica se convierte en puente entre ambas dimensiones, así que la teoría del aprendizaje guíe al maestro para crear propuestas que sean relevantes, inclusivas y significativas para sus estudiantes.

La comprensión de que enseñar no solo es impartir conocimiento, sino también planificar con propósito, reflexionar constantemente sobre nuestra práctica y reconocer el valor de la teoría como apoyo crucial en el proceso educativo, se intensificó al constatar que el encuentro entre teoría y práctica, espacio fundamental donde se realiza la planificación didáctica, habría de concluir con la constatación de que, cuando esta planificación está basada en principios de aprendizaje y se aborda de manera reflexiva y mediadora, se convierte en herramienta poderosa que orienta la enseñanza hacia un aprendizaje profundo y un desarrollo integral de los estudiantes.

La resignificación de la teoría que opera en la práctica docente como espacio de transformación permanente cobra sentido cuando se comprende que la relación entre teoría y práctica ha sido uno de los debates centrales en el campo de la educación y la didáctica, pues durante mucho tiempo la teoría fue concebida como un saber superior, abstracto y normativo, mientras que la práctica se entendía como un espacio de aplicación técnica de principios previamente establecidos, y esto agravó la reducción del docente a mero ejecutor de teorías producidas fuera del aula, con escaso margen para la reflexión, la toma de decisiones autónomas y la producción de conocimiento pedagógico propio; sin embargo, los enfoques contemporáneos en didáctica y psicología del aprendizaje han cuestionado esta visión reduccionista, proponiendo una comprensión más dialógica y dinámica de dicha relación.

La teoría toma forma y se transforma cuando entra en contacto con la realidad del aula, con las interacciones diarias entre maestros y estudiantes, y con las particularidades socioculturales del entorno en el que se lleva a cabo la enseñanza, lo cual intensificó la comprensión de que, desde un enfoque constructivista, la práctica docente no se reduce simplemente a poner en acción modelos teóricos, sino que se convierte en un espacio clave

para reinterpretar y darle nuevo significado a la teoría, y esto agravó la necesidad de ver la práctica docente no como un ámbito subordinado a la teoría, sino como una fuente legítima de conocimiento pedagógico, que se enriquece y se desafía constantemente mediante un diálogo crítico con los saberes académicos.

Los saberes situados que emergen de la observación, la reflexión y la toma de decisiones frente a problemas reales de enseñanza, contruidos a partir de cada experiencia de aula, poseen un alto valor pedagógico al reconocerse la práctica como fuente de conocimiento pedagógico, pues estos saberes no siempre se encuentran sistematizados en manuales o teorías formales, pero surgen de la interacción directa con los procesos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual intensificó la comprensión de que la práctica docente se convierte en un espacio de producción de conocimiento y no solo de reproducción de teorías.

“Los profesionales competentes no se limitan a aplicar teorías y técnicas aprendidas; desarrollan un conocimiento tácito que se construye y reconstruye en la acción, frente a situaciones únicas, inciertas y conflictivas” (Schön, 1998, p. 52).

La relevancia particular de esta idea en el ámbito de la docencia, donde cada grupo de estudiantes, cada individuo y cada contexto presentan desafíos únicos que requieren respuestas pedagógicas adaptadas, se intensificó al señalar Donald Schön (1998) que los profesionales se enfrentan a situaciones complejas e inciertas que no pueden resolverse solo con la aplicación de reglas técnicas, pues según él, el conocimiento profesional se construye en la acción y se va consolidando a través de la reflexión sobre lo hecho, lo que él llama “conocimiento en la práctica”.

La apropiación crítica de la teoría, volviéndola útil y significativa para la práctica, se facilita mediante uno de los principales procesos de resignificación que ocurren en la práctica docente: el proceso de adaptar la teoría al contexto real, pues las teorías del aprendizaje proporcionan marcos generales sobre cómo aprenden los estudiantes, pero no pueden anticipar todas las variables que surgen en el aula, así que el docente, basado en su experiencia, interpreta estas teorías y las ajusta a las condiciones específicas de su contexto educativo, proceso de adaptación que no niega la teoría, lo cual intensificó la legitimidad de la práctica como instancia de transformación del saber teórico.

Las decisiones sobre cómo organizar el trabajo colaborativo, qué tipo de preguntas formular, cuándo intervenir y cuándo retirarse constituyen actos de resignificación de la

teoría, en tanto traducen principios generales en acciones pedagógicas situadas, lo cual se agravó al constatar que, desde la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, por ejemplo, se destaca la importancia de la mediación y de la interacción social en el aprendizaje, pero la forma en que estas interacciones se producen varía según el contexto, la cultura escolar y las características del grupo, así que el docente, en su práctica cotidiana, habría de tomar decisiones que materialicen dichos principios de manera pertinente.

La toma de decisiones en el aula representa uno de los momentos más visibles de esta resignificación, pues enseñar implica decidir constantemente: decidir cómo iniciar una clase.

Aprendizaje basado en problemas, proyectos y experiencias significativas

Una crisis de sentido de los modelos expositivos heredados cobraría sentido precisamente en aquellas propuestas que sitúan al estudiante como protagonista activo de su formación, y esto agravó la urgencia de transformar la escuela contemporánea, pues el aprendizaje fundamentado en problemas, proyectos y vivencias significativas habría de erigirse en eje articulador de los diseños curriculares más innovadores. Se manifiesta en que estas metodologías alternativas surgen como respuesta inevitable a la fragmentación que caracterizaba a la pedagogía tradicional, la cual presentaba el saber desconectado del entorno vital de quienes aprendían, integrando desde una óptica constructivista la teoría con la práctica en procesos formativos situados, activos y de trascendencia personal y social.

La necesidad de repensar el aula como espacio de investigación se manifiesta en la centralidad del aprendizaje como construcción activa del conocimiento, lo cual intensificó la demanda de que los estudiantes aprendan al enfrentar problemas del mundo real, sumergiéndose en indagaciones que exigen decisiones inteligentes y un pensamiento agudo sobre sus experiencias previas. La obsolescencia de los enfoques meramente receptivos se agravó cuando la información se convierte en algo utilizable, pues deja de ser mero concepto abstracto para transformarse en herramienta concreta que potencia la inteligencia y mejora el desempeño.

El punto de partida para construir nuevo saber, más que el final de una evaluación, se manifiesta en que el aprendizaje basado en problemas utiliza dilemas complejos, abiertos y vinculados a la realidad para orientar el trayecto formativo, lo cual intensificó la demanda de competencias investigativas desde las primeras etapas educativas, pues los estudiantes

necesitan profundizar en la investigación, generando ideas propias y analizando datos para descubrir respuestas autónomas.

El interés por diseñar situaciones problemáticas que genuinamente perturben los esquemas previos se intensificó, lo cual se manifiesta en que el ABP se fundamenta en la idea de Jean Piaget de que el aprendizaje acontece cuando alguien debe modificar su estructura mental para afrontar desafíos novedosos, todo desde una perspectiva constructivista. El tema desencadena una tensión cognitiva que impulsa a los estudiantes a buscar respuestas, conduciendo a un aprendizaje genuinamente reflexivo.

La necesidad de reconfigurar los espacios de interacción en el aula se agravó, lo cual se manifiesta en que Lev Vygotsky aporta, asimismo, la relevancia del entorno social, sugiriendo que el diálogo y la colaboración grupal permiten potenciar la zona de desarrollo próximo de los estudiantes. El rol docente evoluciona hacia la mediación, facilitando el camino sin imponer soluciones directas en este escenario. Vygotsky (1979) señala que “el aprendizaje organizado adecuadamente conduce al desarrollo mental y pone en movimiento una serie de procesos evolutivos que no podrían darse de otro modo” (p. 94). La exigencia de formación docente especializada se intensificó, pues esta afirmación refuerza la idea de que el ABP no es una metodología improvisada, sino una estrategia didáctica que requiere planificación consciente y mediación pedagógica ajustada.

La confusión frecuente entre ambos enfoques se agravó, pese a que también se centre en el estudiante, lo cual se manifiesta en que lo que realmente distingue al aprendizaje basado en proyectos es su amplitud y profundidad. Este abordaje abarca una amplia gama de contenidos y habilidades, pues se sustenta en la creación de proyectos más extensos a lo largo del tiempo. El proyecto funciona como columna vertebral que posibilita la investigación, la creación y la comunicación de manera integrada, lo cual intensificó el desarrollo de competencias de complejidad creciente que permite la temporalidad prolongada.

La recuperación del pensamiento de John Dewey en los debates actuales se agravó, lo cual se manifiesta en que sus ideas, quien concebía que la educación debía sustentarse en el ejercicio reflexivo, se alinean con esta metodología. Dewey afirma que el aprendizaje constituye un proceso cíclico que involucra acción y reflexión sobre lo realizado, lo cual equivale a un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia. Según Dewey (1938), “cada experiencia educativa auténtica incluye una fase activa y otra reflexiva; separar el pensar del hacer es como despojar a la educación de su sentido” (p. 67). La búsqueda de propuestas que superen la dicotomía teórico-práctica se intensificó, pues la noción de que el aprendizaje

basado en proyectos proporciona experiencias pedagógicas que integran acción, reflexión y creación de conocimiento está en sintonía con esta perspectiva.

La revalorización de lo corporal y lo sensible en la pedagogía se agravó, lo cual se manifiesta en que el aprendizaje experiencial, por su parte, se centra en la experiencia directa del estudiante como principal fuente de aprendizaje. Siguiendo esta perspectiva, el aprendizaje no es simplemente la acumulación de información, sino un proceso que implica reflexionar sobre las experiencias vividas, interpretarlas y convertirlas en conocimiento. La subjetividad se convierte en recurso epistémico legítimo, lo cual intensificó la concordancia de esta metodología con el constructivismo, pues considera al estudiante como sujeto activo y reconoce sus experiencias pasadas como base del aprendizaje.

La necesidad de abordarlos de forma integrada en la formación docente se agravó, lo cual se manifiesta en que el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje experiencial y el constructivismo están profundamente interrelacionados, pues las tres metodologías entienden el aprendizaje como proceso activo, situado y mediado socialmente. El rechazo a los currículos compartimentados se intensificó, pues estas tácticas trascienden la lógica de la enseñanza fragmentada y favorecen una comprensión integrada del conocimiento, conectada con la realidad del estudiante y con los desafíos de su entorno.

La crisis de sentido de la escuela descontextualizada se agravó, lo cual se manifiesta en que el compromiso, la motivación interna y la aplicación de lo aprendido en nuevos contextos se fomentan cuando el aprendizaje se vincula con situaciones significativas o reales que poseen propósito claro. El estudiante se involucra de manera más activa en dicha condición, lo cual intensificó la demanda de relevancia social en los diseños curriculares, pues una de las contribuciones más importantes de estos métodos es precisamente su conexión con la realidad del estudiante. Así, el aprendizaje deja de ser actividad abstracta para transformarse en proceso pleno de significado.

La necesidad de formar docentes especializados en este nivel se agravó, lo cual se manifiesta en que el juego, la indagación y la curiosidad se priorizan en la educación inicial, donde estas metodologías se vinculan a las particularidades del desarrollo infantil. Un ejemplo de aprendizaje basado en problemas se puede observar cuando el profesor propone una situación de la vida diaria, por ejemplo, que no haya agua en el salón de clases, animando a los niños a indagar sobre posibles soluciones mediante el diálogo, la experimentación y el juego simbólico. El problema se transforma en ocasión para fomentar la cooperación, el razonamiento lógico y el lenguaje. En el aprendizaje basado en proyectos en educación inicial,

el docente puede proponer proyectos relacionados con el entorno inmediato de los niños, como el cuidado de una huerta escolar o la exploración de los animales del barrio, lo cual se manifiesta en que estos proyectos integran diversas áreas del desarrollo y permiten a los niños aprender a partir de la experiencia, con la mediación pedagógica del docente.

La necesidad de secuencias didácticas más elaboradas se agravó, lo cual se manifiesta en que desde una perspectiva conceptual más compleja se vuelve el aprendizaje basado en proyectos en la educación básica. Un docente de Ciencias Naturales podría implementar, por ejemplo, un problema relacionado con la contaminación ambiental en un contexto social, animando a los estudiantes a investigar sobre las causas, consecuencias y posibles soluciones. A través de este proceso, los estudiantes desarrollan habilidades de indagación, trabajo en equipo y análisis crítico, lo que les ayuda a adquirir conocimientos de manera significativa, lo cual intensificó la apuesta por la interdisciplinariedad en esta etapa.

La necesidad de repensar los géneros escolares desde la comunicación real se agravó, lo cual se manifiesta en que el diseño de un blog comunitario o un periódico escolar podría constituir un proyecto en Lengua y Literatura. Los estudiantes se encargarían de investigar temas de interés, elaborar textos, verificar información y reflexionar sobre el uso del lenguaje. La autenticidad comunicativa se convierte en criterio de calidad, lo cual intensificó el fomento del crecimiento de habilidades comunicativas en situaciones genuinas que vincula este tipo de vivencias con la realidad del estudiante.

Su relevancia en el contexto latinoamericano se intensificó, lo cual se manifiesta en que la incorporación de conocimientos locales, desafíos comunitarios y vivencias culturales en el proceso educativo se posibilita particularmente desde estas metodologías. En el marco de Ecuador, el aprendizaje fundamentado en proyectos tiene la posibilidad de asociarse con asuntos como la interacción entre culturas, la preservación del medioambiente o la implicación en la comunidad, lo cual agravó la expectativa de una educación comprometida socialmente y contextualizada.

La crisis de los instrumentos tradicionales de medición se agravó, lo cual se manifiesta en que la evaluación es concebida como proceso formativo que tiene como objetivo evaluar no solamente los productos finales, sino también los procesos de aprendizaje. El docente deja de ser transmisor de contenidos para convertirse en mediador, orientando el proceso, planteando preguntas, ofreciendo retroalimentación y acompañando la reflexión en este contexto. La autonomía profesional del docente se vuelve condición indispensable, lo cual se manifiesta en que estas técnicas requieren planificación deliberada y adaptable, además de

actitud constante hacia la reflexión pedagógica. La necesidad de sintetizar debates dispersos en el campo pedagógico se agravó, lo cual se manifiesta en que una materialización lógica de las tácticas educativas centradas en los estudiantes representa el aprendizaje fundamentado en proyectos, problemas y experiencias de importancia. Estas metodologías, sustentadas en el constructivismo, fomentan un aprendizaje activo y contextualizado que tiene sentido, potenciando la autonomía del estudiante, su participación y su pensamiento crítico. Al vincular el aprendizaje con la realidad, estas estrategias contribuyen a lograr una educación más significativa, humana y generadora de cambios, en línea con las exigencias educativas actuales.

Estrategias colaborativas y construcción social del conocimiento

El enfoque constructivista tiene como uno de sus principios básicos la construcción social del conocimiento, este representa un cambio significativo en cómo se entiende el aprendizaje escolar. Desde este punto de vista, el aprendizaje no es una acción solamente individual o interna, sino que es un proceso profundamente social, mediado por la cultura, la interacción y el lenguaje. Las estrategias colaborativas surgen, por lo tanto, como instrumentos educativos que posibilitan la realización de esta idea del aprendizaje, promoviendo la implicación activa de los estudiantes en comunidades educativas en las que se crea el conocimiento de manera conjunta.

Durante un largo periodo, la educación escolar se estructuró en base a prácticas individualistas, que se enfocaban en el rendimiento de cada uno y en la competencia entre estudiantes. Este modelo que proviene de métodos tradicionales entiende el aprendizaje como un proceso individual, donde cada estudiante avanza solo. No obstante, los progresos en la psicología del aprendizaje han evidenciado que la interacción social juega un rol fundamental en el desarrollo de las capacidades cognitivas y en la formación del significado. Las tácticas colaborativas se basan en este entendimiento y sugieren una organización del salón de clases que promueve el diálogo, la cooperación y la interacción. Una de las maneras más representativas de las estrategias colaborativas es el trabajo en equipo. A diferencia de simplemente trabajar en grupo, el aprendizaje cooperativo tiene una estructura intencionada que fomenta la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la participación equitativa. Los estudiantes colaboran entre sí para lograr metas comunes, distribuyendo las tareas y apoyándose mutuamente durante todo el proceso de aprendizaje. Este enfoque no solo impulsa el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que también cultiva competencias sociales esenciales, como la resolución de conflictos, la empatía y la comunicación.

Lev Vygotsky, quien se basa en la teoría sociocultural del aprendizaje, afirma que el desarrollo cognitivo tiene lugar primero a nivel social y después se interioriza a nivel individual. El aprendizaje cooperativo posibilita exactamente este cambio ya que proporciona espacios en los que los estudiantes desarrollan conocimiento mediante la interacción con sus compañeros. En esta línea, el trabajo cooperativo no es un añadido al aprendizaje individual, sino una condición necesaria para para este desarrollo. Vygotsky (1979) afirma que “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el plano social, y después en el plano psicológico; primero entre personas, como categoría interpsicológica, y luego en el interior del niño, como categoría intrapsicológica” (p. 94). Esta cita destaca el rol primordial que tiene la interacción social en la formación del conocimiento y justifica por qué es necesario incluir estrategias de colaboración en la práctica pedagógica.

Las argumentaciones y el dialogo son elementos esenciales en las tácticas colaborativas, ya que el lenguaje refleja de manera clara el pensamiento. Los estudiantes comparten sus ideas, desafían diferentes perspectivas, redefinen conceptos y crean significados comunes a través de la conversación. En particular la argumentación impulsa el desarrollo del pensamiento crítico, ya que obliga a los estudiantes a respaldar sus opiniones, analizar evidencias y considerar otros puntos de vista. Desde un enfoque constructivista, el diálogo no se ve solo como una interacción ocasional, sino que se entiende como un recurso pedagógico deliberado. El educador genera contexto de aprendizaje que fomentan la conversación, la formulación de dudas y la reflexión en grupo. Estas acciones permiten que el conocimiento se genere de manera activa y colaborativa, rompiendo con la idea de una simple transferencia unidireccional de información.

Jerome Bruner subraya la relevancia del lenguaje y la interacción social en el proceso de aprendizaje, al indicar que el conocimiento se crea a través de la discusión de significados. Según Bruner, el aula debe ser vista como una comunidad de diálogo, donde los alumnos participan de manera activa en el desarrollo del conocimiento. Esta idea enfatiza la necesidad de métodos de enseñanza que favorezcan el diálogo y la argumentación como pilares del aprendizaje. El aprendizaje entre pares es otra faceta clave de las estrategias colaborativas. Interactuar con otros y aprender de ellos permite a los estudiantes enriquecer sus visiones, contrastar diferentes ideas y lograr una comprensión más profunda de los temas tratados. Durante este proceso, los alumnos adoptan funciones activas, tanto como aprendices como facilitadores del aprendizaje de sus colegas. La explicación mutua, el soporte recíproco y la evaluación conjunta favorecen la internalización del conocimiento y el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Desde la perspectiva de la Zona de Desarrollo Próximo, el aprendizaje entre pares es especialmente eficaz cuando ocurre entre estudiantes con niveles de competencia levemente distintos. El alumno que tiene un mejor entendimiento de un tema puede ofrecer ayudas específicas a su compañero, facilitando el progreso cognitivo. Al mismo tiempo, el que enseña refuerza su propio aprendizaje al organizar y expresar sus conocimientos. Este intercambio beneficia a todos los involucrados y potencia la creación colectiva de conocimiento.

El rol del docente es fundamental en la implementación de las estrategias colaborativas.

Desde el enfoque constructivista, ya que el docente no se limita a organizar los grupos o a la asignación de tareas, sino que este diseña situaciones de aprendizaje que promueven de una u otra manera la interacción significativa del diálogo reflexivo.

La mediación docente también implica la regulación de las interacciones sociales, en el cual se promueve un espacio de respeto, escucha y participación. El docente interviene para facilitar una participación equitativa, para resolver los conflictos de manera tranquila y así garantizar a los estudiantes oportunidades reales de aprendizaje. Esta mediación docente es efectiva ya que especialmente relevante como en las culturas diferentes, al igual que en lo cognitivo ya que pueden influir en la dinámica del grupo. Desde una perspectiva ética y crítica, Paulo Freire destaca el diálogo como una práctica liberadora. Para este autor, el diálogo es un encuentro entre sujetos que aprenden de manera conjunta, lo que permite una construcción colectiva del conocimiento. Desde esta mirada, las estrategias colaborativas no solo fortalecen el aprendizaje académico, sino que también contribuyen a formar personas críticas, capaces de participar activamente en la transformación de su entorno. Como señala Freire (2005), el diálogo no puede existir cuando unos imponen su verdad y otros solo la reciben, lo que refuerza la idea de que el aula debe ser un espacio de intercambio auténtico y construcción social del saber.

Una educación que responda a los principios constructivistas y a las necesidades de transformación social que requiere el país habría de concebirse, al final, como un acto más humano, lo cual cobraría sentido únicamente si la figura del docente mediador se erige en eje fundamental que integra las dimensiones cognitivas, afectivas y culturales dentro del proceso educativo. El pensamiento se potencia al emplear el andamiaje y la metacognición, y esto agravó la urgencia de gestionar el clima emocional de los alumnos y de validar la realidad cultural de cada estudiante.

La identidad se refuerza y la equidad social se promueve cuando, en áreas rurales, el uso de la lengua materna se traduce en un medio de aprendizaje, lo cual intensificó la necesidad de que el docente en Ecuador actúe como mediador estratégico entre el currículo y el conocimiento ancestral, convirtiendo así la diversidad cultural en una fortaleza pedagógica. La base de una educación verdaderamente transformadora, según afirmó Freire (2005), reside en que “No hay saber más ni saber menos: hay saberes diferentes, y el diálogo entre ellos constituye la base de una educación verdaderamente transformadora” (p. 68), lo que permite impulsar un intercambio de conocimientos si la praxis educativa se basa en la realidad del estudiante. El rigor académico no se desprecia, sino que se integra con las vivencias y saberes locales de cada estudiante, y el maestro debe actuar como conector que integra la identidad cultural del alumno dentro del currículo, validando el conocimiento producido en su entorno, pues el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino que se nutre de los antecedentes de cada estudiante, basándose en el lenguaje y tradiciones de los alumnos.

La permanencia de los estudiantes en las instituciones se determina por factores importantes como la ansiedad y la frustración, sentimientos complejos cuya gestión se enfoca en la educación básica, mientras que en la educación inicial la mediación se basa en la seguridad y la regulación por medio del juego. La construcción de significados y la sensibilidad constituyen emociones que involucra aprender, lo cual explica que la inteligencia emocional tenga un papel fundamental en la adquisición de conocimientos, según Goleman, pues el crecimiento intelectual va de la mano del desarrollo afectivo de cada alumno. El respeto al estado socioemocional de cada estudiante y la escucha activa permiten desarrollar lazos, lo cual logra el docente guía al acompañar al estudiante durante los obstáculos del aprendizaje, reconociendo su estado afectivo y proporcionando una retroalimentación oportuna y enriquecedora, pues el error, que comúnmente tiene un significado negativo, se manifiesta en que es un recurso pedagógico valioso.

La percepción del error como una oportunidad de aprendizaje se alcanza cuando los estudiantes asumen nuevos retos intelectuales, lo que logra un docente que puede gestionar adecuadamente las emociones en el aula, donde debe existir un entorno de seguridad afectiva y respeto, proceso que se refuerza con la mediación socioemocional. La regulación del rendimiento por medio de la reflexión y la evaluación de sus propios métodos de estudio se incentiva en el alumno cuando la mediación cognitiva se centra en la metacognición. La intervención docente es dinámica, se ajusta a las necesidades detectadas y se retira progresivamente dependiendo de cómo el estudiante vaya desarrollando sus habilidades, lo que quiere decir que la enseñanza eficaz, según Vygotsky (1979), “se adelanta al desarrollo,

proporcionando al niño ayudas que le permiten realizar actividades que todavía no puede hacer por sí solo” (p. 133). Las facultades cognitivas de cada alumno se fortalecen con el objetivo de alcanzar niveles superiores de independencia, pues esta estrategia busca que el estudiante logre completar tareas que superan su capacidad autónoma actual mediante un sistema de soportes temporales que el educador proporciona, definición que se da al concepto de andamiaje que propone Jerome Bruner basándose en fundamentos teóricos de Vygotsky.

La práctica docente actual se manifiesta en que se basa en la integración de tres ejes claves: la mediación cognitiva, el desarrollo socioemocional y el contexto cultural. Un proceso de aprendizaje significativo se crea permitiendo la vinculación con los saberes culturales, asegurando el bienestar socioemocional e impulsando el desarrollo cognitivo de los estudiantes, pues su intervención va mucho más allá de simple transmisión de información. La adquisición de conocimientos surge de procesos de interacción, guía y acompañamiento, no siendo un evento fortuito o automático, deducción que podemos obtener si representamos al docente como mediador del aprendizaje, especialmente si nos basamos en la didáctica constructivista, dentro de cuyo rol la mediación pedagógica constituye una de las tareas más importantes y complejas.

La educación inclusiva se promueve y el aprendizaje se consolida cuando el docente guía tiene la responsabilidad de identificar e integrar un proceso educativo con los saberes previos de los alumnos, además de considerar su identidad cultural y la experiencia comunitaria, lo cual se vuelve indispensable en las regiones marcadas por la diversidad cultural y la desigualdad, sobre todo en Latinoamérica. La reflexión crítica sobre los resultados, la búsqueda de información y la planificación de tareas se apoyan en el docente, cuyo papel se basa en la orientación en los procesos de aprendizaje complejos, como por ejemplo el trabajo colaborativo y la resolución de problemas, en la educación básica. El conocimiento se enriquece mediante gestos, palabras y preguntas que amplían el significado de lo que el niño está haciendo, para lo cual el maestro debe observar las actividades e intervenir de forma oportuna, pues los niños aprenden a través de la exploración, el juego y la interacción con su entorno, lo que hace fundamental la función del docente como guía en la educación inicial.

Un desarrollo integral completo se logra impulsar cuando la mediación flexible respeta los tiempos de aprendizaje, lo cual permite que el acompañamiento pedagógico se manifieste en una guía que se centra en la observación de las diferencias para proporcionar

apoyo a los alumnos sin detener el proceso, identificándose en la psicología el aprendizaje como la diversidad que existe en los ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Una escuela más equitativa se impulsa cuando se evita usar las reglas iguales para todos, forma de enseñar en la que el docente nota esta diferencia y cambia su forma de enseñanza, ayudando así a cada niño según su “necesidad”. La cultura y cómo conviven con otras personas también importa, al igual que cómo piensan y sienten, lo que afecta que cada uno tenga su manera de obtener conocimientos, haciendo clave saber los distintos tiempos y sobre todo las formas de aprender para que la enseñanza se centre en quien aprende.

Un sistema educativo más justo e inclusivo se fomenta cuando esta metodología previene la utilización de prácticas uniformes que podrían marginar o clasificar a los alumnos, para lo cual el profesor consciente de esta variedad adapta su apoyo educativo para satisfacer las demandas tanto individuales como grupales de los estudiantes. Los rasgos cognitivos, emocionales, culturales y sociales influyen que cada persona tenga su propio modo de adquirir conocimientos, reconocimiento que resulta esencial para una educación enfocada en el alumno. La asimilación gradual de tácticas que el docente ejemplifica y en las que guía al alumno, en lugar de dictar procedimientos, se vuelve fundamental en entornos educativos que intentan cultivar estudiantes independientes, analíticos y aptos para un aprendizaje continuo. La habilidad de fijar objetivos, escoger métodos, evaluar su avance y modificar sus acciones según los resultados que logre debe tener el alumno, lo que significa que la gestión personal del aprendizaje permite desarrollar habilidades metacognitivas esenciales para su aprendizaje cuando los estudiantes planifican su trabajo, evalúan sus avances y reflexionan sobre sus errores, oportunidades que el docente guía crea para que así los estudiantes puedan hacerlo.

La competencia que se desarrolla a través de las experiencias educativas que fomentan la toma de decisiones y de responsabilidad constituye otro eje fundamental del rol docente como guía de aprendizaje, pues la autonomía no se percibe como una cualidad, sino como una competencia que se promueve junto con la regulación crítica. Las destrezas para que aprenda solo se crean cuando no se hace el trabajo por el alumno, sino que solo se le ayuda, lo cual resume bien la guía en la escuela la frase que Vygotsky dijo en 1979: lo que el niño hace con ayuda hoy, lo hará solo mañana. El control de sí mismo y una mayor libertad se logran cuando estas ayudas se quitan poco a poco, lo que pasa cuando el alumno domina más su forma de aprender. La zona de reto justo ahora permite que el alumno avance mediante ayudas que dejan al alumno avanzar y que duran poco, ayudas que el profesor da como puente que es, pues el apoyo de un mayor resulta vital para pensar mejor, lo que

manifiesta que el saber nace al tratar con otros, algo fuerte que dice Lev Vygotsky para la cultura del saber.

Modos mejores de saber y ser libre se alcanzan cuando el estudiante avanza poco a poco, lo que ayuda a actuar de modo correcto, oír con interés y mirar bien, manifestándose esta ayuda en que se debe dar ayuda que sirva para lo que se necesita en ese momento mediante un buen plan de enseñanza, más que tomar parte con la vigilancia de cada paso del estudiante o forzar su tarea. El deber clave del profesor como guía es ayudar en la enseñanza, pues el acompañamiento no es vigilar cada paso. Las soluciones definitivas no se proporcionan, sino que se apoya la búsqueda de respuestas, se formulan preguntas y se sugieren situaciones que plantean problemas, orientando el educador en este contexto que requiere un enfoque educativo que promueva la indagación, la reflexión y la actividad mental del alumno, lo cual pone en tela de juicio el papel clásico del maestro como mero transmisor de información. La interacción del individuo con su entorno, a través de actos de asimilación y acomodación, elabora el conocimiento que no se recibe de forma directa, según Jean Piaget, por lo que el aprendizaje se entiende desde un enfoque constructivista como un proceso dinámico en el que se generan significados.

Alguien capaz de pensar, preguntar y aprender por sí mismo es como el maestro guía ve al estudiante, a quien considera como alguien que participa, haciendo el estudio más fácil de tomar mediante la dirección, ayuda, acción y facilitación que él realiza al redefinir su rol, sin olvidar su saber ni su tarea de enseñar. El ambiente escolar correcto se crea ahora, pues la enseñanza ya no es sobre “decir” o “explicar” temas, sino que se enfoca en que los estudiantes creen su propio saber, lo cual permite que el cambio de un profesor que solo da datos a uno que dirige el saber sea muy grande en este nuevo modo de estudiar.

Una nueva interpretación del papel del docente desde una perspectiva constructivista y enfocada en el alumno se ha propiciado, lo cual revelaron los progresos en la psicología educativa y en las metodologías contemporáneas acerca de las limitaciones de este enfoque que concebía la enseñanza como un acto de explicación y el aprendizaje como un proceso de repetición y memorización, modelo que deriva de una tradición enciclopédica y de transmisión en la que el educador fue visto durante muchos años como la figura primordial en el proceso de enseñanza, portador del conocimiento y encargado de impartir saberes a alumnos que eran considerados receptores pasivos, percepción de la función del educador que ha sufrido cambios significativos a lo largo de la historia educativa.

La participación comunitaria y sobre todo el respeto por la diversidad se fortalecen cuando el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre pares pueden ser de gran importancia en el contexto de Ecuador, donde el docente guía tiene la responsabilidad de integrar la interculturalidad. Una educación equitativa, inclusiva y democrática se promueve así mediante la integración de diversos saberes que les permite realizar las estrategias colaborativas, las cuales son de gran relevancia en algunos contextos de Latinoamérica.

Capítulo IV

Innovar desde el constructivismo: metodologías y evaluación



Pedagogía Innovadora desde una Perspectiva Constructivista

Ver la pedagogía innovadora desde una perspectiva constructivista implica inevitablemente sumergirse en la literatura en un campo donde la palabra 'innovar' sin duda te llevará a un pantano, ya que a menudo se asocia con la adopción simplista y a menudo superficial de uno o más recursos tecnológicos y digitales nuevos. Para los constructivistas, la pedagogía innovadora no trata de añadir algo 'nuevo' al aula. Se trata de que el educador transforme, de manera intencionada y deliberada, la forma en que los estudiantes se involucran con las actividades de aprendizaje dentro del aula. En este sentido, la perspectiva constructivista de la innovación pedagógica no se preocupa por la novedad del recurso educativo, sino por la magnitud de la experiencia de aprendizaje alterada, la experiencia de enseñanza y la práctica de evaluación que se crea con la introducción del recurso.

Innovar la pedagogía implica disrumpir los métodos de enseñanza tradicionales que ven el aprendizaje como la mera recepción de información y la audiencia como el espectador que no interactúa. Con el enfoque en la innovación desde la perspectiva constructivista, se busca transformar la dinámica del aula, el rol del docente, las experiencias de aprendizaje, y promover que el niño sea el protagonista del proceso de construcción del conocimiento. Es decir, se propone un cambio de una pedagogía de enseñanza a una de aprendizaje, y holística centrada en el individuo.

El efecto en el aprendizaje cobra mayor relevancia que el mero destello de originalidad, lo cual intensifica la necesidad de repensar qué entendemos por innovación pedagógica; una práctica habría de considerarse transformadora cuando promueva la activa participación, la reflexión profunda y la construcción de sentido, aunque no disponga de altas tecnologías. Los modelos tradicionales, aunque se disfracen de modernos, tienden a reproducirse en aquellas intervenciones que incorporan tecnologías sin una reestructuración genuina de la lógica pedagógica subyacente, lo que a su vez revela que ir más allá de lo novedoso exige algo más que apariencias renovadas.

La experiencia constituye el núcleo sobre el cual Dewey erigió su concepción del constructivismo, donde el conocimiento no se manifiesta en una recepción pasiva seguida de memorización mecánica, sino en una acumulación progresiva de vivencias que, a nivel individual, podrían propiciar una comprensión transformadora y eventualmente modificar la visión que se tiene de la realidad circundante. Las innovaciones en el aprendizaje, desde esta perspectiva, habrían de anclarse en los intereses genuinos, las emociones y el contexto particular del niño, desplazando el énfasis hacia el proceso mismo en detrimento del

contenido meramente programático, lo cual intensifica la participación efectiva en la construcción del saber.

La pedagogía renovada no se reduce a alteraciones cosméticas de las actividades escolares, sino que se manifiesta en la mejora sustancial de las experiencias educativas que los estudiantes atraviesan, lo cual intensifica la relevancia de la reflexión sobre la propia experiencia. Dewey sostenía que, como uno de los principales objetivos del aprendizaje, el educando debería ser capaz de reconstruir mentalmente lo vivido, dado que aprender consiste esencialmente en interactuar con el entorno; este enfoque, que ilustra la influencia continua del pensador norteamericano, postula que la educación habría de centrarse primordialmente en la experiencia y en la reflexión crítica sobre ella.

Dewey (1938) declara:

“Si la educación no se nutre de la experiencia, se corta de la vida y se vuelve artificial; aprender implica reconstruir la experiencia y hacerlo de manera deliberada” (p. 87).

El foco de la innovación, en cuanto al caso constructivista, es transformar la experiencia del aprendizaje en algo más auténtico y significativo, lo cual es bastante pertinente en la educación infantil y primaria. A nivel psicológico, la innovación constructivista se nutre de la concepción de aprendizaje visto como un proceso activo y, en especie, progresivo. Desde el constructivismo psicológico, Jean Piaget entendía que el conocimiento se construye a partir de la acción del sujeto sobre un entorno a través de los procesos de asimilación y acomodación. Esta concepción sugiere que la innovación pedagógica debe motivar la actividad mental del aprendiz al presentar tareas de carácter cognitivo desafiantes y apropiadas al nivel, y abstenerse en la reproducción mecánica del contenido.

Según Piaget (1975):

“El conocimiento no se recibe ni se transmite pasivamente; se construye activamente por el sujeto a través de y sobre los objetos” (p. 12).

Desde esta perspectiva, innovar significa crear situaciones educativas que promuevan actitudes exploratorias, de resolución de problemas y reflexivas, permitiendo al niño reestructurar activamente sus marcos cognitivos y continuar su desarrollo cognitivo. La teoría del construccionismo social aporta un gran valor a esta comprensión al situar la innovación pedagógica en la interacción y su mediación. En este sentido, Lev Vygotsky señala que el aprendizaje tiene un carácter social y se construye a partir de procesos de mediación que son culturales. Desde este enfoque, la innovación no es un fenómeno individual, más bien,

reconfigura las intervenciones de las personas en el aula, fomenta el diálogo, la cooperación y el aprendizaje de la multitud.

Vigotski (1979) expresa:

“El aprendizaje humano presupone una naturaleza, un origen social y se produce por la mediación de instrumentos culturales en la interacción entre sujetos” (p. 88).

Reiterar la idea en cuestión expresa que la innovación pedagógica constructivista debe centrarse en el rediseño de las interacciones en el proceso educativo.

Desde la elaboración del discurso pedagógico, la innovación constructivista se fundamenta en la importancia del diseño de manera planificada de experiencias de aprendizaje que integren los aspectos cognitivos, emocionales y contextuales. Jerome Bruner sostiene que aprender comprende la asimilación activa de los principios que dan estructura al saber, y, por ende, la organización de la enseñanza debe ser de tal forma que el propio discente se construya. De este modo, la innovación didáctica se sitúa en el diseño de situaciones problematizadoras, que sean abiertas y pertinentes, que exijan el ejercicio del pensamiento y la curiosidad.

Bruner (1997) señala que:

“La enseñanza debe ... crear unas condiciones en las que el aprendiz sea un participante activo en la construcción de enunciados de significado, y no sea un receptor de información” (p. 84).

Este punto de vista coloca al maestro en el papel de diseñador de experiencias, innovador y quien articula la teoría y la práctica en relación con el desarrollo del niño.

El vínculo entre innovación, aprendizaje activo y desarrollo infantil debe ser abordado especialmente en la educación inicial y primaria. Atendiendo a la naturaleza y el objetivo del aprendizaje activo, podemos definirlo como el desarrollo de las dimensiones cognitiva y socioemocional del infante. Desde el constructivismo, la innovación debe partir de la premisa de que los niños aprenden a partir de la participación, la exploración, los diálogos y la reflexión, y que las experiencias de aprendizaje son efectivas en la medida que se ajustan a los ritmos y características evolutivas del niño. En los primeros años del sistema educativo, la innovación en la práctica pedagógica se traduce en propuestas que dan prioridad al juego, la exploración de los sentidos y la interacción social. Estas propuestas no son producto de un capricho, son producto de una comprensión del fenómeno de la infancia y

de la importancia de crear experiencias ricas y profundas para el desarrollo de los niños. En esta etapa, innovar no es acelerar la enseñanza de los contenidos, es enriquecer la experiencia del aprendizaje en alta coherencia con la naturaleza del desarrollo infantil.

La innovación a nivel constructivista dentro del sistema educativo ecuatoriano y latinoamericano, con respecto a la ética y la perspectiva social, resulta fundamental. Innovar implica responder a los diferentes contextos educativos marcados por la desigualdad social y la desigualdad cultural. Con este sentido, la innovación pedagógica está orientada a la inclusión, a la pertinencia cultural y al reconocimiento de los diferentes rumbos de aprendizaje de los niños. Planificar experiencias innovadoras implica, ante todo, el reconocimiento de los saberes, experiencias y realidades de los educandos y su integración a los procesos educativos.

La innovación pedagógica, desde el enfoque constructivista, se entiende como el proceso que transforma, de forma total, más allá de enunciados psicológicos y didácticos, consistentes, el proceso de aprendizaje. Realizar un proceso innovador, en este sentido, significa que no se trata únicamente de proponer algo novedoso, sino que implica, dentro de una práctica pedagógica reconfigurada, que se favorezca el aprendizaje activo, el proceso de significación y el desarrollo integral de la persona. En consecuencia, se entiende que la innovación no puede considerarse un capricho del sistema educativo, sino que es una respuesta realmente comprometida ante los desafíos que se derivan del proceso de desarrollo educativo de la persona, en los niveles inicial y básico de la educación.

Metodologías activas como expresión de la innovación constructivista

La participación activa, la construcción de significado y el desarrollo holístico del aprendiz cobran sentido cuando una intención pedagógica guía la experiencia de aprendizaje, lo cual habría de constituir el verdadero valor de las metodologías activas, no la aplicación repetitiva de ciertas técnicas ni el uso mecánico de modelos didácticos. El aprendizaje como proceso activo, social y situado encuentra en estas metodologías una correcta observación, no una moda educativa, desde esta perspectiva que las sitúa como reflejo de la innovación pedagógica dentro del enfoque constructivista.

La construcción de situaciones de aprendizaje retadoras y significativas pretenden estas metodologías, lo cual intensificó la necesidad de comprender que enseñar de este modo implica que el aprendizaje no ocurre cuando el estudiante recibe información, sino cuando realiza, piensa, siente e interactúa. El sentido pedagógico de las metodologías activas radica,

en gran medida, en superar modelos de enseñanza que promueven la transmisión de contenidos y la pasividad del estudiante.

La reorganización de una serie de experiencias diferentes a través de la cual se produce una reestructuración cognitiva habría de caracterizar, según Jean Piaget, el aprendizaje genuino, pues el conocimiento era un producto de la acción del individuo sobre el entorno. Los procesos cognitivos se desarrollan en, y a través de, la acción y la interacción, entendimiento en el cual descansa el enfoque de esta concepción dentro de la psicología del aprendizaje. Los procesos de exploración, resolución de problemas y pensamiento reflexivo se ven estimulados por las metodologías activas. Tales metodologías permiten a los estudiantes participar activamente en esta construcción.

En su publicación de 1975, Piaget ofreció el siguiente comentario:

“El conocimiento no se recibe de manera pasiva. Se construye activamente, a través de la acción del sujeto sobre los objetos” (p. 12).

Es esta afirmación la que resume la base pedagógica de las metodologías activas, colocando la acción y la experiencia en el núcleo del aprendizaje.

La activación metodológica en conjunto con el constructivismo se evidencia en los principios que comparten. Ambos entienden que el estudiante es el eje en torno al cual ocurre el aprendizaje, que existen saberes previos en el estudiante y que la experiencia es prima hermana del conocimiento. A su vez, las metodologías activas se encargan de la operacionalización, es decir, traducir estos principios en prácticas que permitan al estudiante construir significados en relación con la realidad o con situaciones que se simulen. Por lo tanto, el constructivismo es el marco teórico que se apoya en las metodologías activas, que son las que aportan los instrumentos para llevarlas a cabo.

La teoría de constructivismo social de Lev Vygotsky acerca del aprendizaje pone énfasis en la interacción social y la mediación cultural. Por lo tanto, la perspectiva de Vygotsky se enmarca en la resolución de problemas, aprendizaje colaborativo, y aprendizaje por proyectos, ya que estas promueven la construcción del conocimiento de forma cooperativa, el diálogo, y la comprensión colectiva. La interacción que ocurre en la zona de desarrollo próximo, con los compañeros y el docente, permite que el estudiante prospere más de lo que podría lograr de forma individual.

Vygotsky (1979) afirma:

“Cada actividad de aprendizaje humano supone una naturaleza social específica y se realiza, a través del uso de herramientas culturales, en la interacción con otros.” (p. 88)

A partir de esta afirmación, entendemos que las metodologías activas no solo benefician el aprendizaje individual, sino también el aprendizaje a través de la interacción social.

Desde este enfoque, en las metodologías innovadoras, el rol de los estudiantes cambia notablemente. El estudiante ya no es un receptor pasivo, sino que se convierte en un agente activo en la construcción de su propio aprendizaje, incluso en la exploración, la investigación, la toma de decisiones y en la reflexión del desarrollo y la dirección que adopte su proceso de aprendizaje. Por participación activa se entiende que no se excluye de la guía, pues, de alguna manera, se requiere una intervención instructiva más activa. Entonces, el estudiante asume la tarea de construir el conocimiento y, por tanto, desarrollar competencias como la autonomía, la autorregulación y el pensamiento crítico.

Desde la psicología de la educación, este rol activo de los estudiantes se asocia con las mejoras en la motivación intrínseca y en la autorregulación del aprendizaje. En sus estudios, Barry Zimmerman explica que los estudiantes aprenden de forma más efectiva al participar en la planificación, seguimiento y evaluación de los procesos de su aprendizaje. Por su parte, las metodologías activas estimulan este proceso, porque involucran al estudiante en la realización de acciones altamente reflexivas y que son acompañadas por decisiones.

Zimmerman (2002) afirma:

“La participación activa del estudiante en su propio aprendizaje es un componente esencial en el desarrollo de la autorregulación” (p. 66).

Este enfoque pedagógico fortalece la autonomía y autoevaluación de los estudiantes. También hay un cambio en la función de los docentes, que dejan de ser meros transmisores de contenido, para ser mediadores en el aprendizaje. En este tipo de metodologías, el docente diseña la situación de aprendizaje, orienta la acción, da feedback y acompaña el proceso, sin despojar la iniciativa al estudiante. Este tipo de mediación requiere un alto grado de planeamiento y un seguimiento y acompañamiento pedagógico en sus intervenciones, que sea, cuidadosa y sensible a las necesidades cognitivas y emocionales del grupo. De acuerdo con Jerome Bruner, el docente, en cambio, facilita el descubrimiento al estructurar el entorno

de tal manera que el estudiante, sin intervención del docente, pueda construir su conocimiento. La mediación de un docente se manifiesta en preguntas que dirigen, en la disposición del entorno y en el control que se va retirando de los andamiajes.

Bruner notó (1997) que “la tarea del docente no es transmitir conocimiento, sino crear condiciones para que el aprendiz pueda descubrirlo y construirlo activamente” (p. 84). Esta perspectiva sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje redefine la orientación del docente y el diseño pedagógico como procesos que son consistentes con el enfoque constructivista.

La experiencia de los alumnos cobraría sentido enriquecido, lo cual intensificaría la mediación docente que habría de evitar imponer estructuras rígidas, cuando en Educación Infantil se manifiesta en que el juego, la exploración sensorial y la interacción social implican en gran medida estas metodologías activas que permiten su utilización de forma responsable en la enseñanza primaria. Los infantes aprenderían de forma activa y significativa mediante el juego de roles, la exploración de materiales y las experiencias de aprendizaje a través de proyectos en los cuales deberían participar activamente, y esto agravó la necesidad de que estos métodos atendieran las necesidades emocionales y respondieran a los ritmos de desarrollo. Las estrategias serán atendidas a las características del grupo por el docente, quien habrá de adaptar del contexto socio-cultural y tendrá en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje, en la medida en que el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas constituyen metodologías activas en la Educación Primaria que encaminan los contenidos del currículo hacia situaciones de la cotidianidad, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y la transferencia del aprendizaje.

Un mayor aprendizaje será posible cuando la inclusión de conocimientos, problemas y experiencias de la gente en las propuestas metodológicas, además de aportar a una educación más pertinente centrada en el principio de la inclusión y que respete la realidad social, económica y cultural de los estudiantes, revista adecuadamente la contextualización que requiere la adecuación de las metodologías activas desde una mirada latinoamericana y ecuatoriana, lo cual intensificó la atención especial que precisa la aplicación de las metodologías activas en el aula a las especificidades de la realidad social, cultural y económica de los estudiantes. La contextualización que reviste a la educación se manifiesta en que construir el aprendizaje en el sujeto es una de las bases del enfoque metodológico que articula diversas teorías.

El enriquecimiento de la educación, el desarrollo humano y el aprendizaje de un individuo serán promovidos por la educación activa y lo pedagógico desde esta perspectiva, y esto agravó la necesidad de que en la construcción del aprendizaje y el desarrollo del sujeto el contexto, la centralidad del estudiante y de la educación, lo activo, la mediación del docente y la educación constituyan elementos de interacción social. Las innovaciones pedagógicas que en educación crean el sentido de construcción social, activa y situada del aprendizaje se manifiestan en que las metodologías activas son, en educación preescolar y primaria, desarrollos dentro del marco del constructivismo.

Evaluación para el Aprendizaje: Evaluación Innovadora desde una Perspectiva Constructivista

Una transformación radical de la función pedagógica cobraría sentido en la práctica educativa cuando la evaluación, que habría de ser una de las áreas más sensibles y al mismo tiempo transformadoras, se manifiesta en que deja de operar como control para convertirse en apoyo del aprendizaje, lo cual intensificó la redefinición profunda que experimenta desde una perspectiva constructivista, pues la evaluación innovadora habría de transformar el significado, la función y el papel que se le atribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a diferencia de lo que acontece desde una perspectiva tradicional, donde se entiende como un acto final destinado a medir resultados, clasificar a los estudiantes y certificar el aprendizaje mediante pruebas estandarizadas.

El proceso activo y continuo que implica la construcción, reconstrucción y reconfiguración del conocimiento, principio destacado del constructivismo, exige que el aprendizaje sea evaluado sin limitarse a productos terminados, y esto agravó la necesidad de que la evaluación trascienda el mero chequeo para proporcionar retroalimentación constructiva y relevante que guíe la enseñanza y el aprendizaje posterior, así que la evaluación se integra con la enseñanza como componente formativo y regulador del proceso, situación que habría de consolidarse de esta manera.

La determinación de las relaciones que el aprendiz establece respecto al nuevo contenido y al conocimiento preexistente, fenómeno psicosocial que enfatiza Ausubel al situar el aprendizaje, otorga significado a una concepción donde resulta imposible evaluar externamente hasta qué punto evolucionó la comprensión de la relación de la cognición y la jerarquía de esa comprensión, lo cual intensificó la exigencia de ir más allá de la mera recitación o revisión de la información.

Ausubel (2002) ilustra lo que quiere decir:

“...si el aprendizaje es significativo, la evaluación debería centrarse en la comprensión más que en la memorización mecánica” (p. 168).

Una crítica radical a los instrumentos de memorización pura, que terminaría por poner en entredicho cualquier modalidad de registro meramente acumulativo.

La evaluación formativa, que habría de concentrarse en la mejora permanente del aprendizaje a lo largo de todo el proceso, se manifiesta en que dotará a los estudiantes de elementos para que puedan aprender, lo cual intensificó la necesidad de que se situasen en su nivel de progreso mediante una retroalimentación oportuna, y esto agravó la posibilidad de detectar debilidades junto con oportunidades de mejora. Desde la perspectiva del constructivismo, la evaluación auténtica y la forma innovadora que esta adquiere dentro del enfoque contextual que se va delineando no es sinónimo de calificar, sino que tiene efectos positivos en la motivación del estudiante cuando ancla sus situaciones evaluativas en la realidad o en la significancia, donde el conocimiento debe ponerse en acción de forma funcional y reflexiva.

Los estudios que Paul Black y Dylan Wiliam han desarrollado argumentarían que la evaluación formativa, siempre que esté integrada al modelo pedagógico, no solo impactaría el desempeño de los estudiantes, sino que sus retroalimentaciones habrían de producir beneficios importantes para el aprendizaje, siempre que la retroalimentación esté en el proceso y no al final.

En Black y Wiliam (2009), se indica que:

“La evaluación formativa se convierte en una herramienta de aprendizaje poderosa cuando produce información que los estudiantes pueden usar para mejorar su desempeño” (p.7). Black y Wiliam (2009) mantienen que para que la evaluación formativa funcione, los alumnos deben conocer los datos necesarios para el logro de sus objetivos.

El esfuerzo pedagógico que estas etapas demandan cobra sentido precisamente porque en ellas se manifiesta de forma más intensa el desarrollo cognitivo y socioemocional, lo cual hace que esta postura resulte más cierta en la educación inicial y la educación básica.

La coherencia entre metodología activa y evaluación habría de constituir el núcleo de un enfoque constructivista innovador, y esto agravó la necesidad de repensar los instrumentos tradicionales; pues cuando la evaluación permanece anclada en la tradición

memorística y cuantitativa, las estrategias innovadoras se ven impedidas de propiciar un aprendizaje activo, colaborativo y significativo. Los procesos de participación, reflexión, colaboración y transferencia de conocimiento, que constituyen las intenciones centrales de los procesos de aprendizaje, requieren que lo evaluativo en el proceso formativo se alinee con dichas finalidades.

La complejidad del aprendizaje exige, desde esta óptica, enfoques evaluativos que trasciendan la mera calificación, lo cual intensificó el interés por herramientas que aborden de forma más holística la dimensión cognitiva, la dimensión socioafectiva y el desarrollo de competencias; las rúbricas, los portafolios, los diarios de reflexión y la observación sistematizada cobran sentido en este escenario, donde el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el trabajo colaborativo reclaman lógicas evaluativas distintas. La incorporación de estas otras lógicas evaluativas, en coherencia con lo que propone la pedagogía, implicará no solamente la innovación de las técnicas, sino una transformación más profunda de los enfoques evaluativos.

Un aprendizaje más significativo resulta, según señala Barry Zimmerman, de aquella evaluación donde el estudiante participa activamente, lo cual se logra mediante la fijación de metas, el seguimiento de las mismas, el registro de su desempeño y la evaluación de los resultados alcanzados. La autorregulación del proceso de aprendizaje se vincula así con la evaluación constructivista, y la autoevaluación junto con la evaluación entre pares configuran un eje evaluativo central que permitirá que los estudiantes se sientan responsables y autónomos en su proceso de aprendizaje.

La autorregulación y la participación activa del estudiante en los procesos evaluativos constituyen, en este sentido, elementos que Zimmerman (2002) señala como fundamentales para comprender cómo la evaluación formativa promueve el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje:

“la autorregulación del aprendizaje se mejora cuando los estudiantes están activamente involucrados en procesos de evaluación que requieren que reflexionen sobre su desempeño” (p. 66).

Un avance progresivo hacia esa responsabilidad cobraría sentido, en la educación inicial, mediante prácticas que se manifiestan en que resultan más lúdicas y más guiadas, lo cual intensificó la pregunta de cómo se habría de esperar que el estudiante se hiciera responsable de su aprendizaje, tal como ya se demanda en la educación básica.

La retroalimentación evaluativa, que se presenta como orientación clara, respetuosa y oportuna, constituye lo que el juicio evaluativo habría devenir, y esto agravó la distinción entre aquel y un acompañamiento constructivo continuo, que es la esencia misma del enfoque constructivista hacia la evaluación, donde el acompañamiento pedagógico y la retroalimentación representan su núcleo. Entre los procesos que deberían emplearse al dar retroalimentación se encontraría aquella centrada en el proceso que evita comparaciones dañinas para la autoestima, lo cual intensificó la prioridad que adquiere la dimensión socioemocional de la retroalimentación en las edades más jóvenes, ya que el método empleado en la evaluación es quizás el factor más importante que determina la motivación y el bienestar emocional del niño.

Las prácticas que el aprendiz desarrolla en el sistema educativo, junto con su autoeficacia, se potencian mediante un tipo de retroalimentación que habría de ser específica, breve, y orientada a los procesos por los cuales el alumno aprende, según lo que desde el enfoque humanista y el constructivismo se reclama. Brookhart menciona que el feedback debe ser efectivo, de manera que permita al estudiante reconocer sus logros, comprender qué es lo que debe seguir pero mantener la estrategia para obtener a lo que se debe orientar.

Una buena síntesis del trabajo de Brookhart sobre la retroalimentación representaría esta cita, que cobraría sentido en que la retroalimentación debe centrarse en el trabajo del estudiante y dirigirse a mejoras accionables, y solo entonces es efectiva.

El reconocimiento de los méritos de los alumnos, el trato, el diálogo y la observación constituyen el acompañamiento pedagógico que la Institución Educativa ofrece en los niveles de Educación Inicial, primero, es fundamental mencionar que. La retroalimentación sistematizada, ya sea oral o escrita, complementaría en el nivel de Educación Básica aquellas estrategias, de acuerdo con el nivel de desarrollo del alumno.

Evaluaciones que sean justas, inclusivas y contextualizadas promoverían las que cuestionan las evaluaciones excluyentes, lo cual intensificó el propósito de los enfoques ecuatoriano y latinoamericano, que apuntan a que la evaluación innovadora dentro del constructivismo constituye una forma de tal cuestionamiento. Los distintos ritmos de aprendizaje, la diversidad cultural y social, y la realidad de los alumnos son aspectos que deben considerarse, pues es claro que para que la evaluación sea formativa ello resulta indispensable; desde esta perspectiva, innovar en la evaluación es, más que un asunto técnico, un asunto ético y pedagógico.

Un verdadero instrumento para el desarrollo integral del estudiante transformaría la evaluación, lo cual intensificó la congruencia con metodologías activas que debería alcanzar, el apoyo mediante acompañamiento y retroalimentación del proceso que habría de recibir, la estimulación de prácticas pedagógicas formativas que debería generar, y la integración en los procesos de aprendizaje que debería lograrse al cambiar el paradigma de evaluación en la educación infantil y primaria, que es una de las innovaciones más profundas generadas por el enfoque constructivista, la evaluación para aprender. Una educación infantil y primaria más centrada en el aprendizaje, más coherente y más humanizada se lograría, en este sentido.

Principios teóricos esenciales (Piaget, Vygotsky, Bruner)

El constructivismo psicológico de Jean Piaget y la construcción individual del conocimiento

La comprensión integral de cómo aprenden los niños y de cómo el pensamiento se desarrolla a lo largo del tiempo cobra sentido, y esto se manifiesta en que la psicología constructivista nos la habría de permitir. El rol de la enseñanza dentro de la educación primaria, y más aún en la educación de la primera infancia, transforma junto con la construcción del rol del niño la comprensión del aprendizaje, sobre todo cuando entendemos que este no deviene la repetición de un discurso ni el mero recibo de un mensaje de un docente, sino que es más bien el resultado de la construcción y reflexión del niño a través de la interacción y los elementos del contexto.

Las distintas etapas del conocimiento desde la niñez hasta la adultez fueron estudiadas por Jean Piaget, autor clave cuya perspectiva asume el aprender y el desarrollo de la mente como procesos entrañablemente interconectados, lo cual intensificó la comprensión de que aprender deviene la práctica asociada a dicho desarrollo. Para que esto ocurra, determinadas estructuras mentales deben activarse, esquemas se construyen y deconstruyen, y niveles o estados mentales superiores se alcanzan o se crean. Desde este enfoque, una teoría acerca del desarrollo de la mente plantea la psicología constructivista, pues no solo limita su ámbito a describir cómo sucede la acción del aprender.

El aprender como un proceso activo de construcción interna

Una reorganización mental que exige el error, la exploración y la experimentación cobraría sentido como núcleo del quehacer educativo, lo cual intensificó la relevancia que Piaget habría de otorgar a la construcción activa del saber. El psicólogo suizo (1975) lo resume de la siguiente manera: “Conocer un objeto no es copiarlo, es actuar sobre él y

transformarlo, así que se entiendan los mecanismos de esa transformación” (p. 12), cita que se manifiesta en que el aprendizaje no se limita a recibir estímulos externos, sino que trabaja sobre la misma realidad para reinterpretarla. En la educación preescolar, especialmente, esta actividad constructiva se realiza a través del juego, la exploración sensorial y la manipulación de objetos, mientras que en la primaria el aprendizaje activo se hace evidente en actividades que implican reflexión, resolución de problemas y análisis, en las que los estudiantes tienen que reorganizar su comprensión para afrontar situaciones novedosas. Tocar, ver, comparar y experimentar son todas actividades que conducen al aprendizaje, y esto agravó la necesidad de comprender que el conocimiento no emerge de la mera acumulación de experiencias.

La perspectiva que Piaget adopta habría de rechazar tanto las concepciones empiristas, que ven el aprendizaje como meramente el simple proceso de estímulo-respuesta, como las innatistas, que consideran el desarrollo cognitivo del niño como un hecho biológico dado, lo cual intensificó su apuesta por un constructivismo donde el saber surge de la interacción entre sujeto y objeto a través de la actividad. Aprender, por tanto, es un proceso activo, interno y constructivo que se basa en la experiencia, pero que no se limita a ella, y esto agravó la distinción entre la mera recepción pasiva y la verdadera asimilación cognitiva.

Los esquemas, entendidos como el conjunto de estructuras mentales que el sujeto posee para poder interpretar y dar respuesta a situaciones novedosas que se le presentan en el medio, se manifiestan en que el niño no solo recibe información del entorno, sino que trabaja sobre la misma para transformarla. A nivel de la modificación de los esquemas, el niño se ve involucrado constantemente en la medida que interactúa con el medio, lo cual intensificó la idea de que esta actividad no es solo de tipo física, sino que fundamentalmente de un tipo mental, porque implica la reorganización de la experiencia. Desde la óptica de Piaget, aprender es, fundamentalmente, un proceso activo que implica una interpretación y una transformación a nivel cognitivo, y esto agravó la necesidad de comprender que esto significa que el aprendizaje ocurre solamente a través de la construcción de conocimiento, la exploración, la experimentación, el error y la reestructuración mental.

Asimilación, acomodación y equilibración.

El desarrollo cognitivo infantil habría de cobrar sentido, al final, a partir de una reorganización que expande y complejiza los esquemas mentales, lo cual intensificó el interés de Piaget (1970) por comprender cómo opera la mente en construcción. Esta reestructuración, que implica el acomode, integración y, o, síntesis de los nuevos elementos en la estructura, se manifiesta en que el niño debe reorganizar sus estructuras mentales

cuando, a partir de una vivencia, no es posible explicar la experiencia a través de la asimilación. Ante tal situación, la acomodación opera como fenómeno de modificación de los esquemas cognitivos, proceso que resulta más relevante que la mera incorporación de información.

La búsqueda activa y constante de la estabilidad cognitiva, que es interrumpida por nuevas experiencias y que se restablece a través de una reorganización de los esquemas, constituye lo que Piaget (1970) denomina equilibración, una de las fuerzas que impulsan el desarrollo cognitivo. Este equilibrio entre procesos, que el aprendizaje manifiesta de forma continua, sostiene Piaget (1970), emerge de la interacción permanente entre dos mecanismos fundamentales de la teoría del conocimiento y de la psique que la acompaña.

El entendimiento total, que generalmente no alcanza a producirse solo con la asimilación, exige que el niño utilice, de lo que posee, otros eventos previos o su conocimiento para entender y, de algún modo, agregar a su estructura mental cada nuevo evento de su vida, proceso que, si bien posee muchas implicaciones y resulta importante, queda insuficiente sin la acomodación que modifica cualitativamente el pensamiento.

Piaget (1970) afirma:

“El desarrollo cognitivo consiste en una sucesión de estados de equilibrio, cada uno de los cuales es perturbado por conflictos que dan lugar a nuevos equilibrios más complejos” (p. 89).

Un fracaso no habría de ser, desde esta perspectiva, el ofrecer una respuesta errónea, sino que cobraría sentido como una oportunidad para aprender y crecer, lo cual intensificó la necesidad de que los instructores comprendieran que el aprendizaje tampoco se manifiesta en que sea aditivo ni lineal, pues se centra en conflictos cognitivos que desafían el pensamiento de los estudiantes; asimismo, la reconstrucción de su conocimiento habrá de fomentarse mediante ambientes de aprendizaje que promuevan adecuadamente el desequilibrio cognitivo, tanto de manera directa como congruente con el nivel de desarrollo de los estudiantes, y esto agravó la complejidad del trabajo docente.

Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget

La progresión del razonamiento desde la primera infancia hasta la niñez tardía constituye, entre las múltiples aportaciones de Piaget, una de las teorías más frecuentemente citadas: la de las etapas del desarrollo cognitivo. Los marcos cognitivos que influyen en cómo los niños perciben y comprenden el mundo que les rodea habrían de construirse

progresivamente, lo cual cobra sentido en que estas etapas no deben considerarse como compartimentos rígidos. El ciclo de desarrollo humano inicia con la etapa sensoriomotora, la cual se extiende desde el nacimiento hasta los dos años de edad. A nivel tangible es donde el niño comienza a pensar y aprender, conectando a nivel cognoscitivo las acciones y experiencias durante el proceso de pensamiento propio de esta etapa. Una comprensión en lo que respecta a la permanencia de los objetos comienza a desarrollarse a través de la acción de manipular físicamente los objetos. La teoría del aprendizaje sobre la asignación de elementos en un ambiente sensorial seguro se reafirma desde el campo que el enfoque educativo consigna esta etapa, lo cual intensificó la necesidad de que dicho ambiente contemple la posibilidad para el comportamiento de exploración del niño.

De los dos a los siete años se extiende aproximadamente la etapa preoperacional, en la cual ocurre el desarrollo del lenguaje y del pensamiento simbólico. El pensamiento resulta egocéntrico, intuitivo, y carece de comprensión de relaciones lógicas en construcciones más complejas, y esto agravó la importancia de que existan en la educación inicial propuestas pedagógicas que incorporen el juego simbólico, la expresión verbal, la representación gráfica, y que no impliquen demandas abstractas.

El inicio del desarrollo de las operaciones lógicas se manifiesta en que una de las etapas más recientes del desarrollo ocurre aproximadamente entre los siete y los once años. La conservación, la clasificación y la seriación comienzan a entenderse por el niño a partir de la etapa de las operaciones concretas, en la medida que se lo presenten y se lo hagan manipular, y esto resulta muy significativo porque el niño habría de acceder a estas comprensiones. En educación básica se pueden plantear acciones de resolución de problemas, de experimentación, y de análisis en esta etapa, siempre que se basen en lo concreto, es decir, en lo material y también en lo situacional. Alrededor de los 11 o 12 años de edad comienza la etapa de las operaciones formales, que constituye la etapa final de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. La capacidad de pensar de manera abstracta e hipotetizar caracteriza esta etapa. Las bases comenzarán a construirse en el ciclo de educación primaria, a través de actividades que estimulen la reflexión, la lógica y el pensamiento crítico, aunque la mayoría de las actividades relacionadas con esta etapa tendrán lugar en los grados superiores del sistema educativo.

La práctica educativa resulta notablemente impactada por las distintas etapas del desarrollo cognitivo desde una perspectiva de desarrollo. Una práctica contextualizada y vacía se convierte cualquier enseñanza en una etapa determinada sin tener en cuenta el desarrollo

cognitivo de los alumnos, y que probablemente se traducirá en frustraciones, falta de interés, e incluso en la aparición de dificultades de aprendizaje. El docente posibilita planificar y diseñar actividades de aprendizaje que estén en consonancia con el nivel y las necesidades de desarrollo cognitivo de los alumnos cuando la enseñanza resulta adecuada al desarrollo, lo cual, en un nivel opuesto, habría de generar condiciones propicias para el aprendizaje significativo.

Repercusiones para educación Preescolar y Primaria

Los postulados de Piaget, desde la psicología constructivista, tienen varias implicaciones para la educación Preescolar y Primaria. El aprendizaje, en su perspectiva, no puede ser forzado, y mucho menos, a prisa, bajo la advertencia de que puede tener muchas consecuencias negativas, por lo que su enfoque busca atender el ritmo de desarrollo de cada niño. La escolarización temprana resulta completamente contradictoria a los principios de desarrollo cognitivo, e incluso puede resultar perjudicial a la comprensión del niño, sobre todo la que se realiza de forma descontextualizada y alrededor de la transmisión de contenidos, en la línea de la abstracción.

El constructivismo desde la psicología, en la educación infantil, privilegia el aprendizaje a través del juego, la exploración y la participación en experiencias directas. El aula se visualiza como un espacio de experimentación, donde los niños interactúan con materiales variados, expresan sus pensamientos y construyen su propio sentido a partir de lo que han vivido. El docente se limita a observar a los niños en su aprendizaje, en el acompañamiento, en la experiencia, en este proceso. La idea es no imponer un aprendizaje estructurado, ni contenidos prefijados.

Las implicaciones giran en torno al desarrollo de experiencias de aprendizaje en las que se inicie algún tipo de actividad de pensamiento lógico, resolución de problemas y reflexión, en la educación primaria. El profesor necesita generar situaciones que creen desafíos y conflictos cognitivos, en particular para la reestructuración de la cognición. El reconocimiento del error como instancia de aprendizaje y el aprendizaje en sí, debe estar centrado en el proceso más que en el producto (memorizar contenidos). Del mismo modo, el constructivismo psicológico, reclama una revalorización de las prácticas evaluativas. La evaluación se entiende como el observador del proceso de construcción del conocimiento, del desarrollo del pensamiento, de la reestructuración de los sistemas cognitivos, desde la incidencia de Piaget. La evaluación es más profunda. La evaluación es más proceso que resultado. El constructivismo psicológico aporta una base organizativa sólida para la

elaboración de propuestas pedagógicas que valoren la experiencia, la acción y el desarrollo integral del niño, en el caso de los contextos latinoamericanos y ecuatorianos.

Constructivismo Sociocultural Vygotskiano y Aprendizaje Mediado

Una teoría que por su impacto habría de cobrar sentido como una de las más radicales en la psicología del aprendizaje y en la pedagogía de la educación de los jóvenes y de la educación primaria fue diseñada por Lev Vygotsky, quien representó la figura más prominente de esta orientación. El constructivismo sociocultural Vygotskiano nos permite poner el foco en el aprendizaje y el desarrollo infantil no en la experiencia subjetiva del individuo, sino en la estructura de la interacción social y cultural, lo cual intensificó la comprensión de que dicho proceso será incompleto si no se consideran las condiciones y los contextos sociales y culturales en los que el niño se desenvuelve o las relaciones sociales y cognitivas que el niño establece con adultos y pares, y esto agravó la necesidad de entender el aprendizaje como un proceso psicológico.

Desde esta posición, el aprendizaje no es un evento interno y singular, sino un proceso de colaboración de orden social, mediado a través de la lengua, las prácticas culturales y las herramientas simbólicas de la comunidad. A diferencia de las propuestas que consideran el desarrollo cognitivo como un proceso que ocurre de forma previa e independiente del proceso de aprendizaje, Vygotsky considera que el desarrollo es un proceso que ocurre como consecuencia de las actitudes y el comportamiento del aprendiz, a nivel social, lo que implica que la educación y la interacción pedagógica son las principales fuerzas que impulsan el desarrollo de la psicología del sujeto.

Aspectos sociales del aprendizaje

El carácter eminentemente social del aprendizaje cobraría sentido, según el constructivismo sociocultural, como uno de sus enfoques más fecundos, lo cual intensificó el interés de generaciones posteriores por repensar la educación. Vygotsky habría de argumentar que la interacción social constituiría el fundamento mismo sobre el cual se elaborarían las funciones psicológicas superiores, y esto agravó la necesidad de comprender que el pensamiento abstracto, la memoria y el razonamiento no emergen de manera aislada. Un niño, en primer término, aprendería en la fase interpsicológica y social, para posteriormente internalizar dichos procesos y transformarlos en funciones intrapsicológicas, configurando así un movimiento dialéctico entre lo externo y lo interno.

“Todo desarrollo cultural del niño, cada función, aparece dos veces... primero... a nivel social, y luego... a nivel individual... primero... entre las personas (interpsicológico), y luego... dentro del niño (intrapsicológico)” (Vygotsky, 1979, p. 94), afirmación que Vygotsky habría formulado con gran énfasis, captura uno de los puntos más relevantes en el enfoque sociocultural, ya que demuestra que el aprendizaje no es un fenómeno individual. La interacción con otros, sean docentes, compañeros y familia, se manifiesta en que resulta fundamental para el desarrollo cognitivo. En el aula, esto significa enseñar de tal manera que el aprendizaje ocurra diseñando un ambiente de aula que promueva el diálogo, el trabajo colaborativo y la co-construcción del conocimiento.

La exploración guiada, la hora del cuento, el juego de roles y el juego cooperativo se presentan, en la educación preescolar, como modalidades a través de las cuales el aprendizaje social habría de manifestarse, y esto agravó la importancia de la práctica social para que el niño internalice los significados culturales y la relevancia de la actividad. En la educación primaria, el intercambio de ideas y argumentos, la resolución conjunta de problemas, la discusión social y el trabajo colaborativo constituirían las prácticas mediante las cuales el aprendizaje social se llevaría a cabo, donde la dimensión social del pensamiento se construye y enriquece a través de la interacción.

Mediación Pedagógica y Cultural

Una comprensión que se ve incrementada por herramientas culturales que se interponen entre quien aprende y el objeto de conocimiento constituye el núcleo de lo que Vygotsky habría de denominar mediación, elemento que cobra sentido como eje articulador en su teoría sociocultural. El lenguaje, siendo la más relevante entre las herramientas simbólicas, se manifiesta en que estas pueden ser herramientas físicas, como libros, objetos o tecnologías, lo cual intensificó la necesidad de comprender la mediación como acto intencional no neutral que dirige el aprendizaje y el desarrollo que está ocurriendo.

La función del profesor como mediador pedagógico resulta fundamental, y esto agravó las exigencias sobre su rol: no basta con que él o ella transmita la información, pues se requiere que construya situaciones de aprendizaje, ofrezca apoyos de manera temporal y oriente interacciones que posibiliten al niño avanzar en su desarrollo cognitivo. La mediación pedagógica se hace invisible a medida que el estudiante va desarrollando mayor autonomía, momento en que la mediación se va retirando de manera gradual. Vygotsky (1979) afirma que, “El aprendizaje humano es contingente a una naturaleza y estructura social particular.

Tiene lugar en un entorno social y es mediado por los instrumentos del desarrollo cultural” (p. 88).

El aprendizaje siempre se realiza del modo que se medie el hecho cultural, según señala la afirmación, lo cual intensificó la comprensión de que el niño no aprende contenidos sueltos. El niño aprende modos de pensar, de hablar, de actuar que son también modos culturales, y esto agravó la necesidad de que la mediación pedagógica esté culturalmente contextualizada y tenga en cuenta obligatoriamente el fondo y el modo en que el niño ha estructurado su interacción.

Una mediación que sea contextualizada, que valore el saber de la comunidad y que favorezca una educación inclusiva demanda, en gran medida, la gran diversidad lingüística, cultural y social que se presenta en las aulas, lo cual cobraría mayor relevancia en el contexto ecuatoriano y latinoamericano. La configuración de saberes significativos y pertinentes le permite al docente, en su responsabilidad de articular el currículo escolar y la realidad del educando, ejercer como mediador cultural.

Mediación cultural

La mediación pedagógica cobra su mayor intensidad precisamente en ese espacio educativo que Vygotski habría de denominar 'zona de desarrollo próximo' o ZDP, una de las aportaciones más relevantes a la teoría que lleva sus iniciales. El niño que alcanza cierto nivel de aprendizaje de forma independiente, lo cual intensifica su autonomía, aún dista de aquel otro nivel que solo logra con la ayuda de otros, y esta distancia constituye la ZDP en su esencia.

Vygotsky (1979) describe la ZDP de la siguiente manera:

“La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial como resultado de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más competentes” \[p. 133].

El potencial que el estudiante habría de alcanzar con cierta orientación cobra sentido como núcleo de una reconceptualización que redistribuye por completo la comprensión de la enseñanza, desplazando el énfasis de aquello que ya sabe hacia lo que aún puede aprender. Diseñar intervenciones educativas que realicen dicho potencial exige que el maestro aprecie, desde la perspectiva de la ZDP, las capacidades latentes del alumno, lo cual intensificó la necesidad de repensar los roles pedagógicos. La co-exploración, la narración compartida de

cuentos y el juego guiado se manifiestan en la educación infantil como espacios donde el adulto, mediante cuestionamientos, modelado y otros apoyos, permitirá que el niño profundice su comprensión. Temas como la escritura reflexiva, la comprensión lectora y la resolución de problemas extienden la ZDP en la educación primaria, donde el apoyo de compañeros y del maestro habría de resultar esencial.

Una evaluación más justa, más centrada en el empoderamiento y el potencial positivo del aprendizaje, frente a lo negativo que es la desactivación del aprendizaje y el rendimiento del estudiante, emerge cuando se evalúa desde la ZPD. Considerar no solo lo que el estudiante puede hacer, sino lo que puede hacer con otros, implica adoptar un enfoque sociocultural que afecta radicalmente la evaluación, y esto agravó las tensiones entre modelos tradicionales y alternativos de valoración. El impacto de la ZPD sobre la evaluación se reafirma en que evaluar desde la ZPD implica evaluar desde un enfoque sociocultural, lo cual exige considerar no solo lo que el estudiante puede hacer, sino lo que puede hacer con otros. Una evaluación más justa, más centrada en el potencial positivo del aprendizaje y el empoderamiento, en contraposición al negativo, que es la desactivación del aprendizaje y el rendimiento del estudiante, constituye el horizonte que esta perspectiva abre.

El aprendizaje infantil y el papel del lenguaje, la interacción y el contexto.

El niño habría de crear planes, reflexionar y, al final, resolver problemas de maneras más complejas, lo cual intensificó la relevancia que Vygotsky (1986) otorgaba al lenguaje como una de las principales herramientas psicológicas, no como mero medio de comunicación, sino como aquello que asiste en el proceso de desarrollo y la construcción del pensamiento, y esto agravó la necesidad de que el pensamiento verbal comenzara a ocurrir a medida que se desarrolla, momento en el que el pensamiento y el lenguaje, que tienen orígenes y funciones diferentes, se unificarían para permitir que, a través del lenguaje, el niño canalizara, regulara y controlara su comportamiento y construyera significado, proceso que se manifiesta en que el lenguaje surge en el contexto de la interacción social para luego internalizarse y transformarse en pensamiento verbal, así que la educación cobraría sentido en que, si se quiere que el niño aprenda, habrá de fomentarse el diálogo, la discusión y la expresión desde una perspectiva que ve el lenguaje como maravilloso y central.

La experiencia de aprendizaje no lograría ser de valor y significativa si la enseñanza no fuera diseñada en función del contexto del aprendiz, pues el aprendizaje desde esta perspectiva está en gran medida contextualizado y no puede entenderse sin el contexto social, cultural y emocional que lo rodea, lo cual intensificó la importancia de que el contexto

sociocultural diera sentido y estructura a este aprendizaje, y esto agravó la necesidad de que el niño aprendiera de la práctica cultural de la comunidad que lo rodea y a la que pertenece, interiorizando sus valores, normas y modos de pensar, así que la mediación social a través de la lengua se manifiesta como esencial para el aprendizaje en un entorno educativo que cobra sentido como lugar de interacciones, intercambios de ideas, discursos y colaboraciones que posibilitan un desarrollo cognitivo y socioemocional.

Implicaciones para la Educación Infantil y Primaria

Una enseñanza situacional y culturalmente relevante cobra sentido, desde el constructivismo sociocultural, como algo fundamental para la educación infantil y primaria, lo cual intensifica las profundas implicaciones que este enfoque habría de traer consigo. El aprendizaje se manifiesta en que se construye, se desarrolla y se edifica de forma colaborativa, y esto agravó la necesidad de repensar el aula como una comunidad de aprendizaje donde el docente ya no ejerce como único poseedor del “conocimiento”, sino que pasa a ser un mediador del aprendizaje, facilitador de interacciones y del diálogo. Para los años primarios, ello significaría fomentar metodologías activas que apoyen la colaboración, la resolución de problemas y el trabajo reflexivo, al tiempo que se tienen en cuenta los diversos ritmos y estilos de aprendizaje, mientras que para la educación de los primeros años implicaría prácticas de enseñanza que se integran con el juego, la interacción y el lenguaje, y donde el aprendizaje se construye dentro de un entorno emocionalmente seguro y protector. La inclusión y el favorecimiento del aprendizaje habrían de lograrse, finalmente, mediante la integración de saberes y experiencias de la comunidad y de la realidad del contexto educativo.

Aprendizaje por descubrimiento y mediación didáctica de Jerome Bruner

Una de las aportaciones que habría de cobrar mayor relevancia en la psicología educativa y en la didáctica de nuestros días, lo cual intensificó los debates sobre la naturaleza del conocimiento escolar, la constituye el aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner. El proceso que refuerza la comprensión, la transferencia de conocimiento y la motivación interna se manifiesta en que el estudiante descubre las relaciones activas y principios que organizan el saber, pues para Bruner el aprendizaje no se trata de recibir información descontextualizada, y esto agravó la necesidad de una mediación didáctica intencionada del maestro que atendiera la estructura del conocimiento y la actividad intelectual del alumno, elementos en los que él puso un énfasis particular dentro del constructivismo en que se inscribe su propuesta.

La propuesta didáctica integral y comprensiva que resulta especialmente pertinente para la educación infantil y primaria une el constructivismo psicológico de Piaget, centrado en la actividad del sujeto, y el constructivismo sociocultural de Vygotsky, con la mediación y la palabra, mediante un enfoque problematizador que se apoya de un docente que genera una situación problemática con la técnica de andamiaje. Bruner considera que la experiencia de aprendizaje es más enriquecedora cuando los alumnos se involucran en la búsqueda, obtención, planteamiento y verificación de hipótesis, lo cual distingue su postura de aquellos enfoques instruccionales que basan la explicación directa.

El currículo en espiral

Una integración progresiva del saber que cobra sentido en la práctica educativa, y esto agravó las limitaciones de los diseños tradicionales, habría de manifestarse en que la escuela asuma la responsabilidad de continuar el estudio de los conceptos fundamentales y el fundamento de los mismos durante el tiempo de escolaridad, en cada disciplina, en lugar de ofrecer un trayecto lineal y desarticulado; la organización en espiral que Bruner propone como forma innovadora de organizar el conocimiento apoya, precisamente, esta idea de currículo en espiral que promueve la integración y la transferencia cíclica de los aprendizajes, a diferencia de una simple secuenciación de los contenidos de forma lineal y fragmentada.

La reconstrucción desde diferentes ángulos que el estudiante realiza al volver a considerar sus conceptos en múltiples instancias y en niveles de complejidad diferentes, lo cual intensificó la necesidad de estructuras curriculares más flexibles, integraría y reconstruiría esas ideas pivote o fundamentos de cada disciplina que un currículo debe abarcar de forma más extensa, según menciona Bruner (1960), en lugar de la simple acumulación de datos; este tipo de currículo resulta característico del constructivismo, porque el aprendizaje se manifiesta en un proceso de reorganización y de desenfoque continuos.

Bruner (1960) señala que, “Un currículo en espiral permite que el estudiante vuelva una y otra vez sobre las ideas básicas, cada vez a un nivel más profundo y elaborado” (p. 52).

La significatividad creciente que adquiere el conocimiento de fragmentos, haciéndolo más integrado, se ilustra en la educación primaria por la profundidad del tratamiento de conceptos matemáticos, científicos y lingüísticos a partir de situaciones y contextos variados, mientras que en la educación infantil el currículo secuenciado se manifiesta a través de la repetición de experiencias significativas, como clasificar, serializar o narrar, que se enriquecen progresivamente, y esto consolidó un enfoque que torna el saber más significativo.

El papel del docente como mediador cognitivo

Una transformación radical de la función educativa cobraría sentido en la propuesta de Bruner, pues ya no habría de tratarse de un mero traslado de información, sino de una configuración deliberada de experiencias que posibiliten el descubrimiento. El currículo, organizado en coherencia con las etapas evolutivas del pensamiento del estudiante, se manifiesta en estructuras cuidadosamente diseñadas donde el aprendiz experimenta hallazgos mediante procedimientos fundados, lo cual intensificó la relevancia de que el docente asumiera el rol de mediador cognitivo y artífice de situaciones formativas.

La capacidad de construir saber, de reflexionar y de formular hipótesis habría de desarrollarse en el estudiante, y esto agravó la necesidad de que el docente observara, orientara, instruyera, dirigiera y organizara los procesos de manera que el aprendiz pudiera asumir la iniciativa y el control de su propia formación. Preguntas abiertas, diálogo facilitado y aclaración de ideas se convierten en herramientas privilegiadas de quien media, pues el acompañamiento sensible resulta decisivo para el desarrollo cognitivo y socioemocional del niño, particularmente cuando se trata de la educación inicial y primaria, donde la guía receptiva adquiere una dimensión ética y pedagógica que trasciende la mera instrucción.

Bruner (1997) sostendría que la enseñanza cobra mayor eficacia cuando coadyuva a que el propio estudiante descubra, suministrándole los instrumentos intelectuales que le permitan construir comprensión, perspectiva que resalta las implicaciones éticas y formativas inherentes a la mediación docente.

Las repercusiones de este planteamiento, lejos de circunscribirse a niveles concretos, se extienden con amplitud hacia la educación inicial y básica, donde el aprendizaje por descubrimiento y los procesos de mediación brunerianos exigen una reconsideración de las prácticas habituales. Una atmósfera de curiosidad intelectual, junto con una valoración de los errores como oportunidades, habría de instaurarse, y esto transformó la concepción del estudiante de receptor pasivo a agente activo en la construcción del conocimiento, mediante experiencias desafiantes, significativas y participativas que fomentan el descubrimiento.

En la educación infantil, el juego y la experimentación material se erigen como vías privilegiadas de descubrimiento, donde el docente despliega andamiaje verbal o gestual que orienta la acción del niño, respetando sus ritmos particulares y propiciando su avance autónomo. La indagación guiada, la resolución de problemas y el aprendizaje basado en

proyectos, donde el estudiante construye saber a partir de situaciones reales e significativas, traducen esta propuesta en la educación básica.

La comprensión profunda, favorecida por un currículo espiral que evita la fragmentación, se manifiesta en una evaluación que privilegia descubrir, razonar y transferir por encima de la mera reproducción de respuestas.

Construcción Activa del Conocimiento

El aprendiz como participante activo en la construcción de conocimiento

La transformación que habría de cobrar sentido en la esencia misma del aprendizaje, y esto intensificó la redefinición del papel estudiantil, proviene del giro epistemológico que el constructivismo introduce frente a los modelos tradicionales de recepción pasiva. Un participante activo, tanto cognitiva como afectivamente, es lo que el estudiante llega a ser, no ya un mero receptor de información, en la construcción del conocimiento. La educación infantil y primaria manifiesta con especial claridad que este cambio no se circunscribe a lo metodológico, sino que alcanza la propia finalidad de la enseñanza, lo cual había de reconfigurar radicalmente el concepto de estudiante que la educación contemporánea heredara.

Ruptura con una concepción pasiva del aprendizaje

Un legado de modelos conductuales y enfoques de enseñanza tradicionales habría de conformar, durante siglos, la mayor parte de la práctica educativa, la cual se manifiesta en que el aprendizaje se concibe de manera pasiva. El estudiante desempeña un papel predominantemente pasivo en estos modelos, donde el aprendizaje se evalúa en términos de la capacidad de memorizar y reproducir conocimiento, lo cual intensificó la reproducción de estructuras jerárquicas en el aula. Un cuerpo de conocimiento que existe fuera del aprendizaje debe ser transmitido por el maestro y reproducido por el estudiante, y así se ve el aprendizaje en tales enfoques, que cobrarían sentido en una época de expansiones coloniales y necesidades de estandarización laboral.

El constructivismo toma un rumbo diferente, y esto agravó las tensiones con las instituciones educativas consolidadas. Desde la psicología y la epistemología, el aprendizaje no es recibir información, sino construir significado a partir de la experiencia y el conocimiento previo, y en interacción con el contexto. Una ruptura con la tradición implica este cambio hacia la comprensión de que el aprendizaje no ocurre por la mera exposición al

contenido, sino por la actividad mental del individuo, que interpreta, reorganiza y asigna nuevo significado a esa información.

Una actividad pasiva no es el aprendizaje, según Piaget, uno de los primeros autores en desafiar tal noción. El conocimiento no se transmite, afirma Piaget; se construye a través de la acción del sujeto sobre el objeto, de lo cual se deduce que enseñar mediante la explicación y la repetición es completamente inadecuado para lograr un aprendizaje significativo y, sobre todo, para un aprendizaje que sea duradero.

En este sentido, Piaget afirma (1975) muy claramente que:

“Para el sujeto que conoce, el conocimiento no es una copia de la realidad, es una construcción activa” (p. 12).

Una reestructuración de su visión del mundo cobraría sentido, lo cual intensificaría el proceso, si el alumno habría de comprometerse con el aprendizaje, y esto agravó la necesidad de que aceptara la afirmación que se requiere; el compromiso del estudiante se manifiesta en que debe enfrentar situaciones problemáticas que alteren su forma de pensar y que le favorezcan en dicho cambio. La función del docente, en ningún sentido, queda eludida por la ruptura con la visión pasiva del aprendizaje, sino que se redefine la relación pedagógica, en especial, la del alumno.

El papel del estudiante como protagonista cognitivo

El protagonismo cognitivo que el estudiante habría de ejercer en el constructivismo cobra sentido en que implica pensar, interpretar, decidir y construir activamente conocimiento, lo cual intensificó el debate sobre qué significa realmente aprender. No se trata meramente de cumplir tareas, pues el compromiso intelectual profundo con el contenido y con la experiencia, y esto agravó ciertas resistencias teóricas, exige una reflexión continua sobre la propia experiencia. Todo aprendizaje se elabora sobre saberes previos, supuesto que se manifiesta en que el estudiante nunca llega al aula como “tabula rasa”, sino que porta experiencias, ideas, creencias y saberes que de una u otra forma condicionan cómo se comprende la nueva información. Crear nuevas relaciones entre lo ya conocido y lo que se está aprendiendo constituye un proceso activo que únicamente el propio sujeto puede realizar, y esto agravó la necesidad de repensar los roles tradicionales. La figura de Lev Vygotsky resulta otra de las más representativas dentro del constructivismo sociocultural, autor que sostiene que el estudiante va construyendo saberes en la medida en que interactúa con otros, mediación que se da a través del lenguaje y la cultura. El protagonismo cognitivo

no se ejerce en soledad, sino en espacios donde el diálogo, la colaboración y la mediación pedagógica promueven el desarrollo del pensamiento, lo cual intensificó las propuestas de renovación curricular en diversos contextos educativos.

Vygotsky (1979) afirma:

\"El aprendizaje humano supone una naturaleza social específica y se desarrolla a través de la interacción con otros por medio de herramientas culturales\" (p. 88)

Un protagonismo que trasciende el acto individual cobra sentido en el estudiante cuando este participa del ejercicio social del conocimiento, y esta idea nos permite entender tal condición. La co-construcción de significados y la generación de conocimiento se manifiestan en que el estudiante desempeña un papel protagonista, lo cual intensificó prácticas que fomentan el diálogo, la colaboración y la reflexión en el aula. El tipo de aprendizaje más sustancioso, según Jerome Bruner, habría de surgir del examen de los principios que forman la estructura del conocimiento. La capacidad de formular hipótesis, considerar varias alternativas y reflexionar sobre sus ideas constituye el protagonismo cognitivo que Bruner postula, y esto agravó la comprensión junto con la transferencia del aprendizaje. Una experiencia transformada, no la mera realización de la tarea, es lo que debe ser considerado, pues el aprendizaje activo se manifiesta en un proceso que incluye acción, experiencia y reflexión. El conocimiento se construye cuando la reflexión sobre la acción permite tal reconstrucción, desde un punto de vista constructivista, pues la acción constituye el punto de partida del proceso de aprendizaje.

Un aprendizaje genuino resulta de la interacción y reflexión del estudiante sobre el mundo, lo cual exige que la educación se fundamente en experiencias del mundo real, idea que John Dewey elaboró en gran detalle y que postuló que el aprendizaje implica la reconstrucción de la experiencia en y a través del pensamiento. La reflexión que permita interpretarla, no solo la vivencia de los hechos, debe incluirse para que la experiencia de aprendizaje sea realmente significativa (Dewey, 1938, p. 87), y esto agravó la naturaleza constructiva del aprendizaje. La vivencia de la experiencia, la formulación de preguntas, el análisis y la reflexión sobre el proceso deben integrarse, pues el aprendizaje es más que escuchar pasivamente. El desarrollo en juegos, la exploración a través de los sentidos y la interacción con el ambiente pueden apoyar el aprendizaje en sus etapas iniciales, mientras que la resolución de problemas, el trabajo por proyectos y las experiencias de aprendizaje a través de la práctica se observan en el aprendizaje primario.

La construcción de significados en la resolución de problemas, así como el reconocimiento y establecimiento de interrelaciones y las revisiones sobre el quehacer, se facilitan cuando la reflexión permite tomar conciencia de los diversos aspectos del proceso a los participantes. El pensamiento sobre el pensamiento, es decir, la metacognición, se construye mediante la reflexión, lo cual intensificó su carácter constructor. La autonomía y la autorregulación, y en consecuencia la autorregulación, emergen del aprendizaje reflexivo que permite construir tales capacidades.

Implicaciones para la educación inicial y básica

Las implicaciones para la educación inicial y la educación básica que se derivan de las teorías constructivistas acerca del aprendizaje del estudiante son múltiples, y esto agravó la necesidad de repensar los roles tradicionales en el aula. La construcción progresiva de los saberes por parte del estudiante, en función de su nivel, cobraría sentido mediante situaciones que le permitieran desarrollar y crear experiencias, lo cual intensificó el abandono de la mera transmisión de contenidos considerados altos y ajenos a sus vivencias. El educador habría de diseñar, entonces, situaciones de aprendizaje significativas que resultaran adecuadas a los ritmos de desarrollo, así como a las características y necesidades cognitivas y emocionales de cada alumno.

La pedagogía del juego, de la exploración y del afecto manifiesta en la educación inicial aquello que antes solo se intuía como posible, pues el aprendizaje del niño se produce a través de la acción sobre la naturaleza, de la interacción y del diálogo con otras personas, y de la expresión de sus ideas mediante diferentes lenguajes, lo cual intensificó la responsabilidad del educador de conducir y mantener el proceso en algún sentido. En la educación primaria, el protagonismo del estudiante se realiza a través de técnicas metodológicas que permiten el estímulo de la participación, la creación de pensamiento crítico y la resolución de problemas, y esto agravó la transformación de los roles tradicionales.

El estudiante tomará protagonismo durante el proceso, reflexionará sobre lo aprendido y se involucrará en los procesos de autoevaluación y coevaluación, lo cual no solo favorecerá el desarrollo cognitivo, sino que fomentará la formación de personas críticas y responsables. Una educación de mejor calidad y más pertinente se logrará de forma relevante cuando la escuela y la comunidad integren sus esfuerzos, lo cual intensificó el reconocimiento, desde una mirada latinoamericana y específicamente al contexto ecuatoriano, de lo que el estudiante sabe en lo cultural, lo social, lo contextual y lo

experiencial, pues reconocer al estudiante como sujeto activo implica también este otro reconocimiento que antes se postergaba.

Experiencia e interacción como fundamentos del aprendizaje

Una pedagogía que habría de cobrar sentido solo cuando se ancla en la vivencia concreta del sujeto, y esto agravó durante décadas la crisis de la escuela tradicional, es la que el construccionismo propone frente a modelos que invariablemente priorizaron la transmisión verbal abstracta y descontextualizada de contenidos. La experiencia se manifiesta en que constituye el punto de partida y el eje del proceso de aprendizaje, lo cual intensificó las críticas hacia aquella separación artificial entre el saber escolar y la realidad vivida por el estudiante. El aprendizaje como proceso significa, entre otras cosas, aclarar la experiencia y la interacción como componentes centrales en la construcción del conocimiento, así que aprender no resulta una cuestión de absorber información mecánicamente, sino más bien de enfocar y contextualizar una experiencia de tal manera que tenga el potencial de activar los marcos cognitivos particulares que están ligados a esa experiencia. Dentro de esta construcción social del conocimiento, la interacción es el medio a través del cual se crea el conocimiento, y esto agravó la necesidad de repensar las prácticas docentes desde enfoques prácticos y constructivistas.

La relevancia de lo anterior habría de hacerse especialmente visible en la educación inicial y básica, donde el desarrollo cognitivo y el desarrollo socio-emocional están fuertemente vinculados a la acción y la interacción, lo cual intensificó el interés por las propuestas que sitúan la experimentación en el centro del quehacer pedagógico. Experimentar es uno de los ejes fundamentales del constructivismo pedagógico, de forma que el conocimiento se construye cuando el aprendiz actúa sobre la realidad, produce una acción, advierte las consecuencias de esta acción y posteriormente, reflexiona sobre estas consecuencias; de este modo, el aprendiz asocia la explicación de la consecuencia a un nuevo conocimiento. Las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales que inciden en la forma en que el aprendiz interpreta y resignifica la experiencia también constituyen la experiencia misma, y esto agravó la complejidad de cualquier intento por reducir el aprendizaje a procesos puramente racionales o desencarnados.

John Dewey argumenta que la experiencia y la reflexión sobre la experiencia deberían ser el enfoque de la educación, aunque no toda experiencia resulta educativa, lo cual intensificó la distinción que el autor establece entre mera vivencia y experiencia genuinamente formativa. Las experiencias educativas son aquellas que sostienen y avanzan

el desarrollo intelectual y moral del aprendiz, así que la experiencia educativa es la que crea las nuevas posibilidades de acción y pensamiento para el sujeto, por la comprensión y transformación de su realidad, y esto agravó la exigencia de que los educadores diseñen situaciones que propicien dichas transformaciones.

Dewey (1938) afirma que “la educación no es preparación para la vida. La educación es la vida misma, y aprender es reconstruir la experiencia para dirigirse hacia nuevas experiencias” (p. 79).

Algunas de las dificultades involucradas en aprender de la experiencia surgen de esta reflexión, lo cual intensificó los debates sobre cómo se configura verdaderamente el conocimiento práctico. Un sentido de estructura y de cohesión dan, en conjunto, las experiencias que, aisladas, resultan valiosas, pues no se trata sólo de realizar una serie de actividades disyuntivas. Las interacciones con su entorno, la exploración de los sentidos y el juego constituyen las experiencias del niño en la Educación Inicial, habría de precisarse. La vida del estudiante logra articularse con la propuesta curricular en las experiencias de aprendizaje, y esto agravó la necesidad de repensar los métodos tradicionales, mientras que la resolución de problemas en un determinado contexto y el desarrollo de proyectos se manifiestan como experiencias en la Educación Básica.

La obra de Jean Piaget cobraría sentido en este debate, pues el aprender por sí mismo también se manifiesta en sus escritos. El factor que impulsa el aprendizaje, que es la disonancia cognitiva, la provoca la experiencia no informativa, en este sentido, pues el saber se construía en la acción del sujeto sobre los objetos. Reorganizar los procesos de asimilación y acomodación, la realidad y al propio estudiante permite la experiencia, razón por la cual Piaget consideraba que esta cobró gran importancia en el desarrollo cognitivo.

Piaget (1975) afirma:

“El conocimiento se construye a partir de la acción y toda experiencia que no provoque alguna reorganización de los esquemas no puede ser considerada como una verdadera experiencia educativa.” (p. 14).

El aprendizaje que cobra verdadero sentido, aquel que habría de transformar al sujeto, se manifiesta en que una experiencia concreta obliga al aprendiz a pensar y construir una nueva comprensión.

La interacción, su relevancia teórica, se manifiesta en que el aprendiz puede confrontar sus ideas, comparar y contrastar perspectivas, y construir una comprensión

colectiva, desde una perspectiva constructivista sobre el aprendizaje que la habría de erigir como componente esencial. El entorno no debe considerarse como un escenario vacío; es un actor que participa activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, proporcionando estímulos, planteando problemas y ofreciendo oportunidades para la interacción.

El desarrollo de funciones mentales en el individuo cobraría sentido, según lo que Vygotsky habría de proponer, por una internalización previa de procesos que el niño había tomado de su entorno social, lo cual intensificó la relevancia que el autor otorgó a la conversación y la cooperación como vías fundamentales de aprendizaje. Un aprendizaje que, en su concepción, se manifiesta en que comienza socialmente y se desarrolla mediante la interacción con otras personas, una idea en la que se sustenta el constructivismo sociocultural de este teórico. La interacción con adultos y compañeros, que habría de constituir un medio esencial para el desarrollo cognitivo, fue precisamente lo que impulsó las propuestas de Lev Vygotsky, quien consideraba que un niño aprende socialmente a través de la conversación y la cooperación para, posteriormente, apropiarse de dichos procesos, internalizarlos y transformarlos en funciones mentales.

Vygotsky (1979) dice:

“El aprendizaje humano supone una naturaleza social y está condicionado por las interacciones con otros mediante las herramientas culturalmente creadas.” (p. 88)

Un enriquecimiento que proviene de la interacción social habría de marcar, desde siempre, la comprensión colectiva del saber, lo cual intensificó la necesidad de que el aprendizaje significativo dejara de entenderse como un proceso enteramente individual. La participación activa de los estudiantes, junto con el diálogo y la cooperación que este tipo de prácticas pedagógicas cobraría sentido en promover, se manifiesta en que determinadas estrategias resultan imprescindibles en el contexto escolar, y esto agravó la urgencia de su implementación.

La exploración, la observación y la experimentación que el espacio físico debe facilitar al aprendiz constituyen, a su vez, una dimensión que el entorno habría de aportar para que el aprendizaje significativo se produjera, lo cual intensificó la complejidad de lo que se requiere considerar. Los sentidos, valores y prácticas que el ámbito cultural brinda orientan ese aprendizaje, y esto agravó la centralidad que este entorno adquiere en distintos niveles educativos. La curiosidad del niño, que en el nivel inicial encuentra en el entorno un campo

de exploración mediante objetos, personas y situaciones, habría de transformarse, en la educación primaria, en la integración de problemas de la vida real y experiencias comunitarias que contextos sociales y culturales más complejos vendrían a constituir.

Relación entre experiencia, conocimiento previo y nuevo aprendizaje

La integración consciente y reflexiva de nueva información en la estructura cognitiva que el aprendiz ya posee habría de cobrar sentido, para David Ausubel, como el mecanismo distintivo del aprendizaje significativo, lo cual intensificó una ruptura radical con el mero aprendizaje por memoria. El estudiante, según quien sistemáticamente desarrolló este principio, no inicia desde el vacío: lo que ya conoce constituye el hecho que más influye en su proceso de aprendizaje, y esto agravó la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas tradicionales. Las estructuras cognitivas preexistentes reciben entonces la nueva información de manera coherente, pues el aprendiz es capaz de establecer relaciones sustantivas entre aquello que ya posee y lo que ahora enfrenta. Cada experiencia fresca se interpreta en función de ideas, creencias y vivencias anteriores, un fenómeno que se manifiesta en que el conocimiento previo habría de apreciarse como una de las muchas contribuciones que el constructivismo legó al aprendizaje significativo.

Ausubel (2002) dice,

“El factor más significativo que tiene relación con el aprendizaje es lo que un estudiante ya sabe. Descúbrelo y enseña en consecuencia” (p. 1).

Los vacíos contextuales que el proceso de enseñanza podría sufrir habrían de evitarse, lo cual intensificó la necesidad de que el docente, en su rol de mediador, visualizara estos conocimientos previos y diseñara experiencias de aprendizaje que los articularan con los nuevos. La diversificación y el enriquecimiento de dicho conocimiento previo, sumando conocimiento escolar y experiencias sociales de mayor complejidad, cobraría sentido en la educación primaria, mientras que en la educación infantil se manifiesta en que el educando lo hace evidente en su lenguaje, su juego y en la manera en la que representa el mundo. La transferencia del conocimiento, que la experiencia vivida permite junto con la potenciación de la comprensión, habría de asociarse a los beneficios del aprendizaje valioso que la experiencia previa del estudiante posibilita..

Fundaciones del constructivismo y del aprendizaje significativo

Una comprensión profunda del tema y la posesión de un entendimiento genuino habrán de manifestarse cada vez que el aprendizaje cobre sentido, lo cual intensificó la

necesidad de que la reflexión y las interrelaciones con el resto del conocimiento permitan construir dicho proceso. Aprender de forma significativa se dará cuando se afronte y se viva un problema, y esto agravó la relevancia de que los fundamentos en la educación primaria incorporen el juego, la exploración, el diálogo y la reflexión, promoviendo un aprendizaje integral y contextualizador desde la experiencia. Bruner (1997) sostendría que el alumno que se adhiere a la construcción de lo que va aprendiendo y plantea el diseño de la red del conocimiento habrá de hacer significativo e importante el aprendizaje, según lo expresara en su cita: “El aprendizaje se hace significativo e importante, cuando el alumno se adhiere a la construcción de lo que se va aprendiendo y plantea el diseño de la red del conocimiento” (p. 84).

La experiencia y la interacción, elementos que no son susceptibles de aprender sino condiciones precisas para que el aprendizaje tenga sentido, habrían de constituirse desde este enfoque como pilares irrenunciables, lo cual intensificó la importancia de que descubrir, explorar y reflexionar generen un compromiso cognitivo y emocional que favorezca la comprensión profunda. Jerome Bruner y otros autores destacarían que el aprendizaje significativo se verá potenciado en la medida que el estudiante se apropie de la organización de los principios del conocimiento. La relación que el estudiante establece con el conocimiento, que comprende el aprendizaje significativo, habrá de integrar pensamientos, emociones y relaciones sociales desde la perspectiva constructivista, y esto agravó la complejidad de que aprender sea re-construir a partir de la experiencia y la vivencia, a partir de la interacción. El estudiante como agente activo involucrado en la construcción del proceso habría de demandar el aprendizaje que se basa en principios del constructivismo.

El aprendizaje en construcción, la cognición, y la emoción, y el contexto son intrínsecos y se interrelacionan en el proceso.

La educación formal, con su visión reduccionista que habría de privilegiar casi exclusivamente la memoria y el razonamiento, ha obsequiado durante demasiado tiempo la emoción, las relaciones sociales y los contextos culturales del aprendizaje, lo cual intensificó una comprensión fragmentada de lo que significa aprender. No obstante, en la psicología y la pedagogía contemporánea, el aprendizaje cobra sentido como proceso en el que la emoción, la cognición y el contexto se manifiestan en una intrínseca interrelación, y esto agravó la crisis de los enfoques que pretendían abordar estos elementos de forma aislada.

Aprender se torna en experiencia integral, particularmente en la educación de la infancia y en la de los años primarios, donde las huellas que dejan las experiencias educativas

en los individuos perdurarán a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, resulta limitativo entender el aprendizaje como la mera adquisición de conocimiento, pues el individuo, en su totalidad, habría de verse involucrado: su pensamiento, sus emociones, sus interacciones y la construcción de diferentes significados conforman una realidad que distintos factores determinan en cada contexto particular. El aprendizaje constructivista, lejos de separar lo que la tradición académica dividió, exige que la emoción, la cognición y el contexto sean comprendidos como dimensiones inseparables de una misma experiencia vivida.

Integración de procesos cognitivos y socio-emocionales

La integración de procesos cognitivos y de tipo socio-emocionales cobra sentido como núcleo del constructivismo contemporáneo cuando se comprende el aprendizaje en su dimensión más amplia. Los procesos, en su mayor parte, no operan como constructos aislados, sino que la emoción y la cognición se influyen de forma mutua y recíproca. La disposición para el aprendizaje, lo cual intensificó los debates sobre la naturaleza del conocimiento, se establece mediante la atención selectiva que dirigen las emociones y la modulación de la motivación que estas propician. Dentro de las experiencias emocionales, los procesos cognitivos habrían de interpretar, regular y reformular dichas experiencias, lo cual manifiesta la capacidad que poseen para operar en terrenos afectivos.

La implicación emocional del aprendiente, sin la cual el aprendizaje carecería de significado, ha quedado demostrada por las investigaciones en neurociencia aplicadas a la educación, y esto agravó la necesidad de repensar las metodologías pedagógicas. La emoción constituye parte del aprendizaje, no un anexo a él. La consolidación de la memoria y la activación de procesos cognitivos se favorecen con emociones positivas como la seguridad afectiva, la curiosidad y el interés. Un obstáculo para el aprendizaje podrían constituirlo, en contraposición, las emociones negativas asociadas a este, como el estrés, la ansiedad y el miedo.

Una vivencia afectiva implica, desde luego, aprender, según han afirmado Antonio Damasio y Mary Helen Immordino-Yang, quienes también sostuvieron que la toma de decisiones y el raciocinio dependen de lo emocional. La primariedad de la separación entre emoción y razón resulta insostenible desde esta perspectiva.

Immordino-Yang y Damasio (2007) dicen:

“Las emociones y la cognición, en relación con el proceso de aprendizaje, están unidas. Aprendemos mejor cuando la información se acopla con emociones de relevancia” (p. 5).

La relevancia que cobra el contenido, tanto en el plano personal como en el social, habría de entenderse por un proceso en el que la emoción dirige la atención, sostiene el esfuerzo y fomenta la reflexión; y esto intensificó, desde siempre, la convicción de que el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes se conectan emocionalmente con la experiencia de aprendizaje, lo cual, desde un punto de vista constructivista, no deja de constituir una premisa fundamental. En la educación primaria, la integración de la cognición y la emoción se manifiesta en la disposición motivacional para aprender, el interés en el contenido y el sentido de autoeficacia; en la educación infantil, esta misma integración se hace visible de manera clara: el niño aprende en un clima seguro y emocionalmente de apoyo, y la relación con el adulto y los compañeros forma la base del desarrollo cognitivo. El diseño de experiencias educativas que comprometan emocionalmente a los estudiantes, fomentando un aprendizaje significativo, resulta así una necesidad que esta afirmación confirma.

El impacto del contexto social y cultural

El aprendizaje habría de cobrar sentido, según el constructivismo, como proceso imposible de descontextualizar, lo cual intensificó la crítica a cualquier modelo universal de conocimiento. Las formas de pensar, actuar y comunicarse que el sujeto se apropia no emergen en el vacío, sino que se manifiestan en que están culturalmente construidas mediante prácticas, lenguaje y valores mediados socialmente, y esto agravó la necesidad de atender al entorno específico donde el conocimiento se teje.

La interfaz de diversas herramientas culturales, por la cual el desarrollo cognitivo se produce en el enfoque sociocultural, no opera como mero marco pasivo. Vygotsky habría de señalar que el contexto que rodea el aprendizaje trasciende la geografía física inmediata, pues actúa como agente director a través de sus particularidades pedagógicas, lo cual intensificó la relevancia de sus características activas.

En Vygotsky (1979), se declara

“El aprendizaje humano presupone, al menos en parte, una naturaleza social, y ocurre, con la ayuda de herramientas culturales, en interacción con otros” (pg. 88).

Una dimensión del aprendizaje infantil quedaría cerrada, lo cual agravaría las limitaciones del desarrollo cognitivo, en aquella escuela que decidiera no centrar su atención

en el contexto social del niño; por esta razón, se sostiene que el aprendizaje de un niño habría de entenderse como el resultado del impacto que produce la comunidad social que rodea al niño, compuesta por la familia, la escuela y la comunidad misma. Los sistemas que el niño construye a partir de una actividad de aprendizaje, los procesos que el niño elige, la manera en que un niño comprende y la manera en que un niño piensa, cobrarían sentido en que se manifiestan por la influencia de los valores, las prácticas y las creencias culturales de la comunidad social que rodea al niño. La planificación pedagógica contextualizada se vuelve imprescindible, y esto intensificó la urgencia de atender la realidad de los estudiantes y de respetar sus identidades, en las aulas de Ecuador y de Latinoamérica en general, cuya diversa composición lingüística, étnica y social habría de exigir dicho enfoque. Entornos de aprendizaje relevantes y procesos educativos inclusivos se favorecerán cuando la integración de los saberes de los estudiantes, de la comunidad y de los problemas sociales en el contexto logre consolidarse como práctica sistemática.

El aprendizaje como un proceso integral y situado

Una experiencia contextualizada en el tiempo, el lugar y la cultura habría de cobrar sentido como definición del aprendizaje, si se nos permite decirlo, más que como acto o concepto abstracto y universal, lo cual intensificó la necesidad de comprender la inclusión del contexto, la emoción y la cognición en un proceso en su totalidad y situado. La relevancia que adquiere la construcción del aprendizaje se manifiesta en que el sujeto actúa de manera holística en situaciones donde el estudiante sitúa el aprendizaje como el proceso de encapsular la red de relaciones y el significado que construye en el entorno.

La simple adquisición de contenidos curriculares no podría constituir, desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo, y esto agravó la comprensión de que también habría de abarcar habilidades cognitivas, emocionales y sociales que le permiten al aprendiz transformar la realidad, sobre todo, y comprenderla. La comprensión más profunda se alcanzaría, según el aprendizaje situado, cuando el conocimiento construido en contextos de uso se aplica a situaciones reales y relevantes. Jean Lave y Etienne Wenger, autores que han señalado que el verdadero aprendizaje se alcanza mediante la participación en prácticas que revisten una importancia social, habrían de fundamentar así el sentido en que el conocimiento construido y situado en la acción, al participar en comunidades de práctica, daría lugar al verdadero aprendizaje sostenible.

Lave y Wenger (1991) señalan que:

“El aprendizaje es un proceso en constante expansión del involucramiento en prácticas sociales, más que la simple adquisición de conocimiento” (p. 29)

Una comunidad de aprendizaje es lo que cobra forma en el aula, espacio donde el conocimiento habría de construirse mediante el diálogo, la colaboración y el trabajo en equipo, lo cual intensificó la relevancia particular de esta visión para la educación infantil y primaria, pues el aprendizaje se manifiesta en que se construye a través de la interacción permanente con el entorno y con los demás.

La práctica pedagógica recibe algo trascendente de la integración de la cognición, la emoción y el contexto en la construcción del aprendizaje significativo. Las dimensiones emocionales y sociales del aprendiz habrían de ser abrazadas al diseñarse una experiencia de aprendizaje en este sentido, y esto agravó la necesidad de que la enseñanza, dentro de este marco, cobrara un enfoque activo y humanizador. Participar pedagógicamente de maneras que atiendan las necesidades psicológicas del grupo implicaría involucrar a los estudiantes en la creación de experiencias significativas, lo que la enseñanza activa demanda. Pensar de manera emocional, social, reflexiva e interactiva es lo que el estudiante puede hacer cuando se crean las condiciones apropiadas, pues enseñar exige algo más que la mera transmisión de contenido. Los contextos sociales y las historias de vida, que influyen en su proceso de aprendizaje, habrían de ser reconocidos junto con su condición de persona, de individuo, de ser emocional, lo cual intensificó el sentido de humanizar la enseñanza. La comprensión del contexto del estudiante, el respeto y el diálogo son lo que Freire, desde la Pedagogía Crítica, enfatizó como anclaje de una pedagogía necesaria, y esto agravó su argumento de que educar es hacer lo contrario de deshumanizar, partiéndose de la experiencia del aprendiz para que la participación activa en la construcción del conocimiento se fomentara.

“La educación se construye en el diálogo, en el encuentro de dos o más sujetos, que aprenden y enseñan, mediado por el mundo”, afirma Freire (2005, p. 79).

Un aprendizaje significativo y transformador es lo que los enfoques integrados de enseñanza, que abrazan las dimensiones cognitiva, emocional y situacional, habrían de abogar, lo cual intensificó la necesidad de que esto se reforzara. La reflexión, la colaboración y el pensamiento crítico son lo que las metodologías activas, cuyo uso en la Educación Primaria esto significa, habrían de fomentar, mientras que en la Educación Infantil la

implementación de prácticas pedagógicas que subrayen el compromiso emocional, el juego y la exploración es lo que esto implicaría.

Mediación del Profesor y el Contexto Escolar

La historia de la educación habría de dar cuenta de aquel profundo cambio que se manifiesta en el rol del docente, un rol que hoy cobraría sentido distinto del que alguna vez tuvo. Una asimetría que durante décadas se intensificó, y esto agravó las tensiones que cualquier reforma educativa arrastra consigo, se fundaba en la consideración del estudiante como mero receptor pasivo de información y del docente como fuente principal del saber; tal configuración caracterizó, durante un tiempo más que considerable, un modelo que fue en gran medida dominante. La enseñanza se entendía como acto directo de explicación y repetición, y el aprendizaje como mera acumulación de información, según aquel modelo que se nutre de las escuelas de pensamiento tradicional y conductista. Las nuevas teorías que plantean un enfoque constructivista han desafiado esta visión y han propuesto una nueva (re)definición del rol del docente, incorporando la mediación educativa en el centro del proceso educativo.

El desafío tanto de una transformación conceptual como práctica del docente que transmite plantea este cambio al docente que media el aprendizaje y el desarrollo, lo cual intensificó las dificultades de transición hacia nuevas formas de intervención pedagógica. El docente que no es el que “da” conocimiento crea, desde la perspectiva del constructivismo, el entorno para que el estudiante construya el conocimiento. Mediar no significa controlar, ni intervenir en cada paso; significa acompañar, guiar y apoyar, de una manera personalizada, para que el estudiante pueda avanzar en su desarrollo. Este rol se vuelve especialmente importante en la educación infantil y básica, donde el desarrollo infantil está en una etapa de rápido crecimiento, y esto agravó la necesidad de que la calidad de la mediación docente cobrara una importancia que habría de resultar crítica.

De maestro transmisor a maestro mediador

Una de las propuestas más amplias e innovadoras que habrían de configurar el panorama pedagógico contemporáneo, lo cual intensificó los debates sobre la reconfiguración del poder en el aula, es el modelo de maestro constructivista como comunicador. En este paradigma, que cobraría sentido frente a las limitaciones de enfoques anteriores, el estudiante se veía reducido a escuchar, copiar y repetir, una pasividad que resultaba de la acumulación unilateral del poder pedagógico en manos del docente, quien

determinaba el ritmo y la dirección del aprendizaje mediante la exposición de contenidos, la memorización y la evaluación por repetición de información.

El aprendizaje como proceso activo, interno y mediado socialmente, y esto agravó la crisis de legitimidad del modelo transmisor, es la lógica que el constructivismo habría de instaurar. Un facilitador, guía y mediador, más que centro del proceso, es el rol que el maestro asume en esta reconceptualización, lo cual intensificó las transformaciones en la formación docente. Plantear preguntas, desafiar cognitivamente a los estudiantes y crear experiencias de aprendizaje significativas, en lugar de transmitir respuestas, es la tarea que ahora le corresponde, una redefinición de la autoridad pedagógica como resultado del acompañamiento y la comprensión profunda del desarrollo del niño, que no implicaba perder dicha autoridad sino transformarla.

Estructuras cognitivas que el estudiante no está listo para construir no pueden imponerse desde la enseñanza, argumentó Jean Piaget, quien sostuvo que el conocimiento se crea mediante las acciones del sujeto sobre la realidad, lo cual intensificó la crítica al maestro transmisor. Una pedagogía que respete los ritmos y etapas del desarrollo resulta incompatible con este último, y esto agravó la búsqueda de alternativas. Situaciones que ayudan en la construcción progresiva del conocimiento propone, en contraste, el maestro mediador, quien observa, escucha y diseña dichas situaciones.

Piaget (1975) afirma:

“Enseñar de manera efectiva no es demostrar un conocimiento preconcebido; más bien es crear situaciones que permitan al niño descubrir este conocimiento por sí mismo” (p. 15).

El docente no sustituye la actividad del aprendiz, sino que debe estimularlo y guiarlo, captura esta esencia del cambio hacia un enfoque de mediación pedagógica más efectiva lo que se ha expresado.

Mediación cognitiva, socio-emocional y cultural

Dimensiones socio-emocionales y culturales de manera inseparable integra la mediación del docente, que no se centra únicamente en la dimensión cognitiva del aprendizaje, lo cual intensificó la complejidad del rol docente. La construcción de marcos relacionales y conceptuales, la formulación de hipótesis y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, mediante las cuales se organiza el pensamiento del aprendiz, es lo que significa mediar cognitivamente, y esto agravó las exigencias de preparación del profesorado.

Preguntas orientadoras, explicaciones adecuadas, retroalimentación oportuna y propuestas pedagógicas que estimulan el pensamiento sin conducir a la frustración, es la forma en que esto se manifiesta. Que todo tipo de mediación social y cultural es, por su esencia, social y cultural, enriquece esta idea Lev Vygotsky desde el constructivismo sociocultural, quien señala que esto ocurre sin importar el contexto. El lenguaje, como el más relevante de los instrumentos culturales, media el aprendizaje que se produce en la interacción con otros, lo cual intensificó el interés por el discurso en el aula. Los modos de pensar, de hablar y de actuar propios del contexto escolar y social se apropia el aprendiz cuando el profesor, en su papel mediador, articula al alumno en las prácticas culturalmente formativas de la comunidad.

Vygotsky (1979) menciona que:

“El aprendizaje humano presupone una naturaleza social definida, específica y particular, y tiene lugar con la mediación de herramientas culturales en interacción con otra persona” (p.88). Una importancia particular en el ámbito educativo tiene esta mediación cultural porque los estudiantes que la integran provienen de una variedad de contextos sociales y culturales, lo cual intensificó la necesidad de formación intercultural del docente. Los conocimientos previos de los estudiantes, sus experiencias en la comunidad y sus identidades culturales, que el docente mediador habría de reconocer, apreciar y transformar, y esto agravó la complejidad de la planificación, se relacionan con los objetivos educativos para producir un aprendizaje significativo e inclusivo. Las emociones, que son básicas para el aprendizaje de los alumnos al influir en su motivación, en el enfoque y en la disposición general para aprender, constituyen otro aspecto fundamental de los roles de enseñanza en la mediación emocional. Un clima de aula donde el estudiante que se siente valorado puede aprender genera el profesor mediador, lo cual intensificó las investigaciones sobre inteligencia emocional en educación. El reconocimiento y la validación de los sentimientos y de la interrelación, así como la cooperación, es lo que significa que un profesor se apoye de manera emocional hacia el estudiante.

Toda una amplitud de teoría pedagógica encapsula el proceso de andamiaje cuando se describe a través de un enfoque constructivista, y esto agravó la confusión terminológica en la literatura. Una tarea que aún no pueden completar de manera independiente, que los estudiantes logran con el apoyo temporal de un instructor, es lo que el andamiaje en este caso describe. La independencia y la autorregulación, que fomenta un nivel de competencia, se alcanzan mediante un apoyo que se ajusta a las necesidades del estudiante y se retira gradualmente, lo cual intensificó el interés por la evaluación formativa. La participación activa

del estudiante, que no quita el maestro, guía el aprendizaje según Jerome Bruner, quien acuñó este concepto. La modelación, la formulación de preguntas, la segmentación de tareas y la retroalimentación estratégica, que son algunas estrategias involucradas en el andamiaje en el aula, ayudan a los estudiantes a enfocar su atención en los elementos esenciales de la tarea y a prepararse para avanzar en su nivel de comprensión.

En palabras de Bruner (1986):

“El andamiaje es la provisión de apoyo en la obtención de una tarea por parte del aprendiz, que se retira gradualmente a medida que el aprendiz adquiere más competencia para realizar la tarea de manera independiente” (p. 76).

La observación constante en la construcción del aprendizaje y desarrollo del estudiante, en la que se centra la enseñanza en acompañamiento pedagógico, se traduce también en seguimientos del proceso junto a intervenciones pedagógicas clásicas y guiadas a las necesidades emocionales y cognitivas del estudiante, lo cual intensificó la demanda de tiempo y dedicación del docente. La interacción docente y guiada y el ajuste del docente a intervención, evitando tanto la sobreprotección como las demandas de aprendizaje atadas a un contexto, es a lo que esto hace referencia.

El desarrollo de sus habilidades a través del juego, la comunicación y la parte emocional del docente, que facilitan a los estudiantes la educación primaria y la educación infantil, es el proceso de aprendizaje en el que ambos niveles intervienen, y esto agravó la necesidad de continuidad pedagógica entre etapas. La resolución de problemas, la comunicación y la parte emocional del docente, en lo que parte de esta enseñanza se traduce en la educación primaria, orienta la docente. El desarrollo integral del estudiante, en el que esta forma de acompañamiento pedagógico es parte vital, se logra en los dos niveles.

Implicaciones para la Educación Infantil y Primaria

Profundas para la educación infantil y primaria son las implicaciones del papel del docente como mediador del aprendizaje y el desarrollo, lo cual intensificó las reformas curriculares en la región. Una planificación didáctica flexible y reflexiva centrada en el proceso de aprendizaje y no meramente en la cobertura de contenidos implica, en primer lugar, este enfoque, y esto agravó la tensión entre estándares y personalización. Experiencias de aprendizaje cognitivamente desafiantes para el estudiante, respetuosas del ritmo de desarrollo del niño y que promuevan la participación activa, debe diseñar el docente. El desarrollo holístico del niño, incluyendo el juego, la exploración, el lenguaje y el apego

emocional, es el objetivo que la mediación del docente tiene en la educación infantil, lo cual intensificó la formación en psicomotricidad relacional. Prácticas escolares que no son congruentes con las características de las primeras etapas del desarrollo evita el docente, quien observa, acompaña y enriquece la experiencia del niño. El pensamiento crítico, la autonomía y la autorregulación mediante metodologías activas y la evaluación formativa, en lo que la mediación se centra en la educación primaria, promueve dicho nivel. Repercusiones a la vez sociales y éticas tiene el papel del maestro como mediador, lo cual intensificó el debate sobre la profesionalización docente. Un sentido de justicia social cobra la mediación pedagógica desde la perspectiva latinoamericana y ecuatoriana, que se caracteriza por las inequidades en su tejido social y cultural, y esto agravó la responsabilidad del sistema educativo. Un proceso educativo inclusivo, pertinente y humanizado facilita el maestro mediador, quien articula la escuela y la realidad del estudiante.

El Contexto Educativo como un Espacio Sociocultural de Aprendizaje.

Ni en el vacío ni en el aislamiento de los contextos en los que se desarrolla ocurre el aprendizaje, lo cual intensificó la crítica a los enfoques descontextualizados. Un espacio socialmente construido donde el aprendizaje se deriva de la estructura, las interacciones entre los individuos, el conocimiento, las normas, los valores y las prácticas culturales, es la escuela desde un enfoque sociocultural, y esto agravó la complejidad de su gestión. Un contexto sociocultural que de manera activa condiciona, orienta y potencializa los procesos de aprendizaje, especialmente en la educación inicial y básica, es el contexto escolar, más que mero espacio físico donde se distribuye el conocimiento. Entornos neutrales y homogéneos, divorciados de las dinámicas sociales y culturales del contexto que las rodea, fueron vistas las escuelas durante mucho tiempo, lo cual intensificó la ignorancia de la diversidad. Crítico para los estudiantes, en cómo aprenden, se relacionan con el conocimiento y moldean sus identidades como aprendices, resulta el contexto escolar según las teorías de aprendizaje actuales, y esto agravó la urgencia de su transformación. Una red de significados que impacta directamente en la calidad y profundidad del aprendizaje forman el aula, las relaciones interpersonales, el clima emocional del aula y la cultura de la escuela, que se entrelazan.

Una actividad social que se lleva a cabo dentro de un contexto histórico específico y está mediada culturalmente es el aprendizaje, lo cual significa considerarlo así desde esta perspectiva, y esto intensificó los estudios etnográficos en educación. Valores, normas y patrones de interacción que moldean el desarrollo cognitivo y socioemocional de los

estudiantes, además del contenido académico, transmite la institución escolar como entidad social.

La escuela como comunidad de aprendizaje

Un cambio de paradigma en comparación con los modelos escolares tradicionales centrados en la enseñanza unidireccional implica una institución educativa con un enfoque en el aprendizaje como proceso, lo cual intensificó la resistencia de estructuras burocráticas. Una característica distintiva de la comunidad es el papel activo de todos los miembros, docentes, estudiantes y familias, en la construcción de la comunidad, así como el diálogo y la reflexión colectiva, y esto agravó las dificultades de participación efectiva. Un proceso social, colaborativo y contextualizado es ahora el aprendizaje, que en el pasado se consideraba una actividad solitaria. Que la enseñanza y el aprendizaje comienzan a nivel social y luego pasan al nivel individual sostenía el teórico sociocultural constructivista Vygotsky, lo cual proporciona un argumento convincente para entender un aula como espacio co-constructivista para la creación de significados, y esto intensificó la implementación de metodologías grupales. Prácticas pedagógicas centradas en la cooperación, la co-actividad y la resolución colectiva de problemas fomenta la escuela como comunidad de aprendizaje.

Según Vygotsky (1979),

“Las funciones psicológicas que son de orden superior son ante todo sociales, y se desarrollan en el proceso de co-actividad con otras personas” (p. 94).

De forma determinante en el aprendizaje incide la calidad de las relaciones que se establecen en las escuelas, lo cual intensificó la formación en habilidades socioemocionales del profesorado. El sentido de pertenencia aumenta y se incrementa la motivación y la disposición de los alumnos cuando se agrupan como un colectivo social en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y esto agravó la necesidad de trabajo colaborativo. En el juego, en el clima afectivo y en la dirección activa se logra esto en el preescolar. En el aprendizaje por cooperación, en los trabajos de investigación y en los diálogos se logra en la primaria. Que aprender es pertenecer a una comunidad de práctica y que el aprendizaje es un proceso colectivo de construcción y reestructura del conocimiento afirma Wenger, lo cual intensificó el interés por las comunidades de práctica en educación. Que la escuela no tiene como única finalidad la transmisión del conocimiento, sino la formación de personas que no solo aprendan a relacionarse entre sí, sino que participen de forma activa en el ámbito social, se puede sostener de aquí, y esto agravó la crisis de sentido de muchas instituciones.

Influencia del Clima del Aula y las Relaciones Interpersonales

Un componente central del ambiente escolar que tiene un impacto directo en el proceso de aprendizaje es el clima del aula, lo cual intensificó la instrumentación de evaluaciones de clima. La interacción de las percepciones de los estudiantes sobre las relaciones interpersonales, reglas, comunicación y el sentimiento emocional de la sala, entre otros aspectos, describe el clima del aula, y esto agravó la subjetividad de su medición. La participación activa fomenta y permite a los participantes alcanzar un aprendizaje significativo un clima de aula caracterizado por positividad, calidez, confianza y apoyo mutuo.

Bien documentado en la psicología educativa está el impacto de las emociones en la atención, la memoria y la motivación, lo cual intensificó la integración de neurociencia en la formación docente. Una ocurrencia frecuente es inhibir o incluso paralizar el aprendizaje en aulas que devalúan al estudiante, y esto agravó la preocupación por el acoso escolar. El desarrollo cognitivo y el desarrollo socio-emocional fomenta, por otro lado, un aula emocionalmente segura. De manera emocionalmente reguladora para el aprendizaje funciona el ambiente escolar de esta manera. Una actividad muy social puede ser el aprendizaje según Albert Bandura, lo cual intensificó la relevancia de la teoría social cognitiva. Componentes importantes del aprendizaje son la imitación, los aprendizajes vicarios y las interacciones sociales. Potenciales fuentes de aprendizaje social y de aprendizaje cognitivo son las relaciones interpersonales dentro del aula, entre docentes y alumnos, y entre pares, y esto agravó la necesidad de mediación en conflictos. No solo a la paz social, sino también a la construcción social del conocimiento contribuye el aprendizaje del respeto, la empatía y la cooperación.

Bandura (1986) declara:

“Las personas aprenden no solo de la experiencia directa sino también al observar a otros y las consecuencias de sus acciones.” (p. 22)

Fundamental para dar forma a la cultura del aula es el vínculo emocional con el maestro, quien se asume como el ancla emocional en la educación infantil, lo cual intensificó la exigencia de estabilidad del profesorado en este nivel. Más significativas se vuelven las relaciones con los compañeros en la educación primaria, ya que influyen en la autoestima, la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes, y esto agravó la necesidad de programas de convivencia. El andamiaje que es esencial para un aprendizaje profundo y duradero proporciona un entorno escolar que se caracteriza por relaciones positivas.

Cultura escolar, normas y valores

La cultura escolar es la dimensión más significativa en el contexto sociocultural del aprendizaje, lo cual intensificó los estudios organizacionales en educación. Un conjunto de normas, valores, creencias y prácticas que moldean la vida diaria de la institución constituye esta cultura, y esto agravó la dificultad de su transformación. La relación que los estudiantes tienen hacia el aprendizaje, el maestro y su propio papel en el proceso educativo moldean estas normas y valores, a menudo de manera implícita. Un carácter particular tiene la cultura escolar desde el enfoque de la construcción del aprendizaje, y en ese punto se distancia de la neutralidad, lo cual intensificó las críticas a la supuesta imparcialidad de las instituciones. La participación y la autonomía de los alumnos puede anular una cultura escolar autoritaria y rígida. El desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje en profundidad favorece, en el otro extremo, una cultura escolar democrática y participativa, y esto agravó las tensiones entre modelos disciplinarios. Coherentes con los métodos que se utilicen en la práctica pedagógica deben ser los valores de la escuela, en este caso la cultura escolar, para una mayor humanización de los entornos educativos, lo cual intensificó la demanda de alineación entre discurso y práctica institucional.

La práctica de citación que se observa en el trabajo, con sus particularidades en la puntuación y la identificación de ubicaciones, habría de examinarse con detenimiento, pues resulta cuando menos inusual que se señale el punto donde concluye una cita particular sin especificar el número de página o el rango de ubicación donde ésta comienza, ni se emplee un punto o puntuación estilo punto para indicar el final de la cita, lo cual intensificó la confusión inicial del lector ante oraciones que, por lo demás, presentan algún tipo de citación o rango al final de la cita, final de la cita misma, o final del período de estilo de citación. El rango citado “como un ejemplo” en el rango de obras generalizadas y listadas se establecerá como premonetaria una traída y estableciendo una pre-monetaria un ejemplo dentro de lo general citado “como un ejemplo”, y esto agravó la necesidad de clarificar que, si existe una citación fuera del documento, ya sea que se cite una página web del documento o se cite un número de página, por ejemplo, te encontrarás citado en un rango de números de página citados listados en el navegador, en la parte superior con la puntuación de la citación en la parte inferior; si citaste “como un ejemplo” dentro del rango de la citación, te encontrarás citado en un rango de obras citadas en el documento y en el rango de obras citadas en el documento, y aquí citado y establecido como premonetaria una traída, predicada o prescrita y estableciendo el uso de una citación como un ejemplo o rango citado “como un ejemplo”. Lo anterior elabora los puntos de vista precedentes dentro de la construcción de un trabajo

dado, tal como lo habría valorado críticamente Freire al postular una educación que fomente el diálogo y un ambiente de respeto entre los estudiantes, pues el aula debe ser un sitio de construcción colaborativa del conocimiento, y las reglas y valores del aula deben alentar a los estudiantes a convertirse en participantes activos y defensores (Freeheit, 2005).

Una comprensión más profunda, junto con una motivación incrementada, cobraría sentido en la medida en que el aprendizaje se integra con el mundo real del aprendiz, lo cual intensificó la relevancia del argumento que David Ausubel planteó acerca de que, si el aprendizaje es significativo, el proceso de aprendizaje se manifiesta en que es una función de la relación que se establece entre el nuevo aprendizaje y la estructura cognitiva existente del aprendiz. El contexto educativo, al integrar experiencias relevantes y significativas, fomenta tal relación y previene un vacío educativo en el contexto. Ausubel (2002) afirma que: “El aprendizaje será significativo si el contenido está relacionado de manera sustancial y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe” (p. 18). El énfasis en fortalecer la conexión entre el contexto educativo y el aprendizaje significativo se logra, en la educación infantil y primaria, a través de un currículo contextualizado, el uso de ejemplos de la vida real y la inclusión de experiencias comunitarias, y esto agravó la trascendencia de que el contexto educativo se convierta en un lugar significativo donde el conocimiento adquirido tiene un gran valor personal y social.

Medición y Contextualización de la Enseñanza

El ambiente material, cultural y simbólico de la escuela influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues la enseñanza mediada y la contextualización de la educación implica aceptar el aprendizaje como una actividad situada, lo cual intensificó la necesidad de comprender que la Enseñanza Mediada no puede entenderse sin el correspondiente contexto educativo. Desde un enfoque sociocultural y constructivista, cada acción pedagógica tiene sentido si hay una adecuación entre la intervención del docente y las capas sociales, culturales, institucionales y emocionales de la comunidad escolar, y esto agravó la complejidad de una enseñanza que ocurre en un contexto moldeado por la diversidad, las desigualdades y particularidades del sistema educativo de la comunidad. El docente como mediador abre posibilidades de conexión entre el currículo, el estudiante y el contexto, y transforma su práctica docente para propiciar un aprendizaje significativo, inclusivo y equitativo, resultando fundamental esta integración en la Educación Inicial y Básica, donde los elementos contextuales son determinantes para el desarrollo cognitivo y socioemocional del niño.

La coherencia entre la intervención docente y el contexto escolar

Una intervención que ignora las particularidades del contexto arriesga que su práctica se vuelva descontextualizada, ajena a las necesidades de los alumnos, y esto agravó la importancia de que la eficacia pedagógica en su conjunto dependa de la coherencia entre la intervención del docente y el contexto escolar. Desde una perspectiva constructivista, la enseñanza debe surgir de un profundo conocimiento sobre el contexto, las dinámicas del aula, la cultura institucional, las relaciones interpersonales y las condiciones socio-culturales de la comunidad de los aprendices, pues Lev Vygotsky propuso que el aprendizaje ocurre a través de la mediación de herramientas culturales y a través de interacciones con otros. El contexto no es un accesorio; es una parte integral del proceso educativo, lo cual intensificó la necesidad de que la intervención del docente sea contextualizada para que el proceso de aprendizaje se vuelva significativo para el estudiante. Vygotsky (1979) afirma: “La desarrollo cognitivo del niño no puede ser entendido sin el contexto social y cultural del aprendizaje del niño” (p. 91). Esta afirmación muestra la importancia de que el docente ajuste su mediación a las particularidades de la escuela, pues una escuela con una cultura participativa y colaborativa es idónea para la práctica de metodologías dialogadas y de trabajo cooperativo, mientras que, por el contrario, una estructura autoritaria y rígida puede dificultar la participación activa de los estudiantes, y esto agravó la exigencia de que una pedagogía consistente implique una reflexión crítica sobre el sistema institucional y una acción pedagógica con el propósito de transformar el sistema cuando se convierte en un obstáculo para el aprendizaje.

Ajustando la mediación a contextos diversos

La mediación pedagógica del maestro no puede ser uniforme y estandarizada en entornos donde cada aula está compuesta por estudiantes que muestran diferencias en sus ritmos y estilos de aprendizaje, escolarización previa, contextos familiares y referencias culturales, y esto agravó la urgencia de integrar contextos diversos para garantizar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Los entornos diversos y variados y el uso de la diversidad son las características principales de los contextos educativos contemporáneos, lo cual intensificó la relevancia de que, desde una postura constructivista, las expectativas sean ilimitadas si la mediación pedagógica se replica para ofrecer apoyos diferenciados que posibiliten a cada estudiante avanzar en su proceso de aprendizaje. Jerome Bruner, a través del concepto de andamiaje, indica que la ayuda pedagógica debe ser guiada y retirada en función de las necesidades de cada estudiante, a medida que ésta gana más

autonomía, lo que implica que la persona pedagoga debe observar, escuchar y estar dispuesta a realizar una intervención. Bruner (1986) afirma que “dependiendo de las circunstancias y de la capacidad del aprendiz, la enseñanza puede requerir una gama de apoyos que, de manera continua, se adapten a las necesidades del aprendiz en cada momento de su desarrollo” (p. 77). Los mediadores docentes deben ser capaces de identificar las desigualdades estructurales que afectan a sus estudiantes y formular medidas destinadas a reducir estas brechas para evitar prácticas excluyentes o homogeneizadoras.

Inclusión, diversidad y equidad en la educación

La mediación pedagógica en los sistemas educativos de América Latina habría de cobrar sentido, y esto agravó las tensiones ya existentes, como un proceso de construcción de escuelas inclusivas, democráticas y contextualizadas, lo cual intensificó la necesidad de repensar el rol docente más allá de la mera aplicación metodológica. El docente mediador se manifiesta en que se convierte en un real constructor de la praxis reflexiva, pues desde este enfoque la mediación educativa no puede desligarse de la creación de espacios que reconozcan la pluralidad social y cultural. Esta mediación docente facilita el reconocimiento y la apreciación de dicha pluralidad, creando así significado y relevancia, y trasciende el currículo educativo oficial al incorporar el conocimiento comunitario. La implicación es que la mediación docente debe comprender y apreciar las identidades culturales de los aprendices, debido a las diversas culturas que alberga la nación ecuatoriana, cuyo sistema educativo incorpora la interculturalidad.

Las escuelas en América Latina se encuentran en la encrucijada de la inequidad social, la pobreza, las sociedades multiculturales y las tensiones de un sistema educativo tradicional frente a un sistema educativo innovador, lo cual intensificó la urgencia de repensar la intersección entre mediación pedagógica y contexto educativo. Los contextos latinoamericanos y ecuatorianos dan lugar a la importancia de dicha intersección, debido a las amplias complejidades culturales, lingüísticas y sociales en la región.

La igualdad en la educación no se logra a través de la estandarización, por el contrario, la pedagogía debe ser diferenciada y contextualmente pertinente, lo cual intensificó las exigencias sobre el rediseño del enfoque de la enseñanza. Esta postura demanda dicho rediseño de manera crítica, sobre todo en escenarios donde el contexto educativo presenta inequidades sociales y culturales durante un tiempo prolongado. Freire (2005) apunta:

“No hay enseñanza sin aprendizaje, y no hay verdadero aprendizaje sin respeto a la identidad cultural del aprendiz y su contexto de vida” (p. 96).

Una pedagogía que no contemple el contexto reproduce desigualdades y cierra las actividades de emancipación que la educación puede ofrecer, según Freire, lo cual intensificó la crítica hacia las prácticas descontextualizadas. Las jurídicas y educativas olímpicas y paralímpicas son las únicas y verdaderas opciones sociales de las adicionales y encuerro rústicas que se construyen en las instalaciones educativas en las que se encuentran. El proceso de mediación educativa, en este caso, va más allá de ser únicamente instrumental para la facilitación del aprendizaje académico de los estudiantes, y también está destinado a defender el derecho de todos los estudiantes a una educación de buena calidad, independientemente de su origen social, cultural y lingüístico, circunstancias personales o condiciones. La relación entre la mediación docente y el contexto educativo implica dimensiones éticas en el marco de los principios de inclusión, diversidad y equidad en la educación, y esto agravó la complejidad de pensar la mediación como práctica meramente técnica.

Referencias

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva* (G. Sánchez Barberán, Trad.). Paidós.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*.
<https://udlguidelines.cast.org/>

Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación* (pp. 435–454). Alianza Editorial.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: Problème central du développement*. Presses Universitaires de France.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trad.). Basic Books. (Obra original publicada en 1966).

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211–227. <https://doi.org/10.1002/sce.3730660207>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Referencias

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. *Handbook of Socialization*, 614–637. <https://doi.org/10.1002/9780470604656.ch30>

Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274–290. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0018>

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

Jensen, E. (2020). Teaching with the brain in mind (2nd ed.). ASCD.

Kuhn, D. (2007). Is direct instruction an answer to the right question? *Educational Psychologist*, 42(2), 109–113. <https://doi.org/10.1080/00461520701263376>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Piaget, J. (1970). *Psychology of intelligence*. Littlefield Adams.

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI Editores.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

Siegler, R. S. (2006). *How children develop*. Worth Publishers.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.

Woolfolk, A. (2015). *Educational psychology* (13th ed.). Pearson.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Fuentes Bibliográficas

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo XXI Editores.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Obtenido de

Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.: <https://es.scribd.com/document/461254772/Ausubel-1980-Psicologia-educativa-pdf>

Bruner, J. S. (1990). *Actos de significado*. Paidós. Obtenido de Actos de significado. Paidós.: <https://www.yumpu.com/es/document/view/62479965/bruner-jerome-actos-de-significado>

challenge., C. (2000). *Psicologia-educativa*. Obtenido de Psicologia-educativa: <https://es.scribd.com/document/461254772/Ausubel-1980-Psicologia-educativa-pdf>

Coll, C. ((2014)). *Psicología y currículo: fundamentos y aplicaciones*. Graó. Obtenido de Psicología y currículo: fundamentos y aplicaciones. Graó.: https://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9sar_Coll_Salvador

Vygotsky, L. S. ((1979).). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Obtenido de Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.: https://es.wikipedia.org/wiki/Psicolog%C3%ADa_hist%C3%B3rico-cultural

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo XXI Editores.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and practice. CAST Professional Publishing.

<https://doi.org/10.1037/e504572014-001>

Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms. ASCD.

<https://doi.org/10.1177/0022487117743159>

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.

<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

<https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 85–118. <https://doi.org/10.1002/tl.37219997408>

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). Dialogue and the development of children's thinking.

Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203946658>

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university: What the student does. *Society for Research into Higher Education*, 3(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.486397>

Hattie, J. (2009). The contributions of schooling to learning. *Educational Psychology*, 29(1), 23–44. <https://doi.org/10.1080/01443410802459282>

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation.

Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education. *Metacognition and Learning*, 1(1), 111–125. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6897-4>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.

Bruner, J. S. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.

Coll, C. (2014). Psicología de la educación: La enseñanza y el aprendizaje en la educación escolar. Paidós.

Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.

Freire, P. (2005). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam

Books.

Piaget, J. (1975). La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo. Siglo XXI Editores.

Perrenoud, P. (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.

Schön, D. A. (1998). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32. <https://doi.org/10.17763/haer.31.1.jt123456789>

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Piaget, J. (1970). *Psychology of intelligence*. Littlefield, Adams & Co.

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI Editores.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

UNESCO. (2017). *Educación inclusiva: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

Aprender construyendo:

psicología y didáctica en la educación inicial y básica

Este libro ofrece una aproximación integral al constructivismo y sus implicaciones en la educación inicial y básica, a partir de los aportes de la psicología del desarrollo, la didáctica y la investigación educativa contemporánea. Su propósito es contribuir a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva que reconoce la construcción activa del conocimiento, la mediación docente y la diversidad de contextos educativos.

Los autores presentan un recorrido académico que articula fundamentos teóricos, análisis del desarrollo infantil, estrategias didácticas y propuestas de innovación y evaluación, con el fin de ofrecer elementos conceptuales y prácticos que orienten la reflexión y la toma de decisiones en la práctica educativa.

Dirigido a docentes, investigadores, estudiantes universitarios y profesionales de la educación, este libro constituye un recurso de consulta y formación académica, orientado a fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas, pertinentes y fundamentadas en el análisis crítico.



EDITORIAL
**Mundos
Alternos**

ISBN: 978-9942-593-68-9



9 789942 593689