

LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA HOY.  
SU REALIDAD Y PERSPECTIVA  
DENTRO DE LA ESCUELA DOMINICANA

---

MINERVA VINCENT  
ROCIO HERNANDEZ

### **A manera de introducción**

A fin de fundamentar la opción teórica y metodológica que hemos asumido, y aunque centraremos nuestra exposición en el elemento PROCESO que se desarrolla en el sistema educativo, consideramos pertinente señalar, aun de manera sucinta, los problemas de que adolece la educación dominicana del presente para así contextualizar el **por qué** y **para qué** de la Psicología Educativa.

Situamos la acción educativa como capaz de jugar un papel importante en la superación de una sociedad en crisis, al propiciar la formación de seres humanos capaces de pensar, de producir. Es en esta dirección que plantearemos el aporte que desde la Psicología Educativa, ciencia y profesión emergente, podríamos realizar los especialistas en el área.

### **El por qué y para qué de la Psicología Educativa**

Desde finales del siglo pasado se viene planteando que la Psicología constituye el fundamento de la Educación, ya que es ella quien le confiere validez a los métodos y resultados de dicha actividad.

No obstante, durante décadas, el paradigma dominante en la ciencia sólo consideró válidos los conocimientos generados por investigaciones desarrolladas en las condiciones estrictamente controladas del laboratorio, imposibilitándose, por tanto, la definición

de un proyecto científico que persiguiera sistematizar los aportes de la Psicología a la Educación.

Esta surge cuando la complejidad creciente de la actividad educativa demanda:

- Una descripción e identificación de los principios del aprendizaje complejo y relevante que se propicia en los programas formales y no formales de educación.
- La determinación de las condiciones de la enseñanza con el fin de mejorar las prácticas educativas.
- La determinación de las condiciones de la enseñanza con el fin de mejorar las prácticas educativas.
- La aplicación de principios y técnicas psicológicas a los problemas educacionales.

La finalidad de esta joven disciplina viene a ser pues el aportar a la educación un punto de vista, un cuerpo de principios y leyes y un conjunto de técnicas a ser aplicadas en situaciones concretas; en forma similar a como la Fisiología, por ejemplo, proporciona los fundamentos de la Medicina.

Una consideración de los problemas de que adolece la educación dominicana permitirá enmarcar adecuadamente la actividad de la Psicología Educativa. Especificaremos las características generales del contexto, de esa realidad concreta que se pretende afectar y que a la vez constituye su límite.

El problema más importante, determinado por la estructura social, es el de la escasa probabilidad de éxito de las mayorías marginadas. Marginadas en lo económico, marginadas por consiguiente en lo cultural e incluso en sus posibilidades de desarrollo biológico, en un sistema compulsivamente competitivo. Este acuciante problema de la deserción escolar necesariamente debe ser tomado en consideración.

Los problemas inherentes al sistema educativo en sí incluyen situaciones tan diversas como la planificación casi inexistente de las experiencias educativas, la inadecuación de los currículos a las características de los grupos sociales a los cuales van dirigidos, el incremento de la población de alumnos sin un desarrollo de alternativas metodológicas y técnicas que lo enfrenten, los nuestros estudiantes, la escasa práctica en contextos reales, la baja remuneración de la actividad académica a la cual se le añaden las limitaciones de recursos de toda índole.

En esta contextualización finalizaremos señalando algunos problemas que se encuentran vinculados a concepciones sobre el

aprendizaje, que confunden la actividad de transmisión y recepción de información con el proceso.

Existe un marcado énfasis en la fragmentación del conocimiento que desvirtúa la realidad y propicia el verbalismo y la memorización. Como estos mecanismos permiten al estudiante aprobar los exámenes, instrumentos privilegiados para la evaluación del aprendizaje, éste va perdiendo la capacidad para la realización de abstracciones, de análisis crítico, de la creación; en fin la capacidad de resolver nuevos problemas. La educación evidencia, entonces, una función eminentemente preservadora, tanto de los valores, costumbres, tradiciones, prejuicios y actitudes ante la vida; como de los conocimientos, técnicas y formas de interpretar la realidad.

Ahora bien, aceptar una determinación socio-política de la enseñanza; es decir, reconocer, explicar y hasta criticar los fines que dicta la sociedad, no garantiza en modo alguno su consecución o transformación. Para lograr unos u otros fines necesitaríamos de estrategias metodológicas y sus fundamentos los encontramos en la psicología.

Ya nos hemos referido a cómo en las décadas de los años sesenta y setenta el paradigma dominante centraba la tarea científica en la producción de leyes científicas de validez general como finalidad en sí y por ende apartadas de la producción de conocimientos de utilidad práctica. El solo planteamiento de la posibilidad de aplicación era considerado una irreverencia que ponía hasta en dudas las credenciales científicas del que se atrevía a proponerlo.

Tal concepción ha determinado que la mayoría de las investigaciones sobre el aprendizaje se hayan desarrollado en esa perspectiva de ciencia básica.

Lo que ha interesado ha sido explicar un tipo de aprendizaje simple, a través de la determinación de los procesos fundamentales y de los mecanismos que lo rigen. Los resultados obtenidos con esta línea de investigación al ser extrapolados al contexto aplicado resultaron irrelevantes para la solución de los problemas prácticos que le competen a la Psicología Educativa. Se hizo entonces necesaria una ruptura que posibilitase la generación de una investigación fructífera, que observando las normas del método científico, contextualizara el objeto de estudio en el ámbito de lo educativo, utilizando como sujetos a las mismas personas que se someten al proceso y trabajando sobre el tipo de aprendizaje complejo que se propicia en los programas educativos. Estos estudios derivaron en las teorías contemporáneas de la enseñanza, las

cuales se ocupan de esos cambios significativos y relevantes desde el punto de vista social. (Gage, 1972).

La Psicología Educativa surge, pues, como respuesta a dos grandes necesidades:

- El requerimiento de una fundamentación teórica para la actividad educativa.
- Las orientaciones metodológicas y técnicas demandadas para una optimización del proceso enseñanza-aprendizaje.

No obstante, las tareas tradicionales que el psicólogo ha venido desempeñando en el ambiente educativo han estado referidas a la psicometría, rehabilitación y reeducación. La primera se centra en la aplicación de pruebas para la orientación, clasificación, selección y/o predicción. Las restantes a la atención de dificultades de aprendizaje, modificaciones de repertorios conductuales, trastornos de personalidad, programas para grupos especiales, entre otros.

Ahora bien, de acuerdo con el marco conceptual definido anteriormente éstas no son las funciones de un psicólogo educativo. Corresponden a los que han sido denominados como psicólogos escolares -especie de clínicos al servicio de las instituciones educativas.

A nuestro juicio, se hace necesario precisar la pertinencia de este tipo de profesional mediante el establecimiento del tipo y los alcances de los servicios a ofrecer al interior de las instituciones educativas y aquellos que deben ser remitidos a otros ámbitos de la sociedad.

Las funciones coherentes con el proyecto que hemos asumido se dirigirían más bien a la planificación, organización y evaluación de sistemas educativos, a la promoción y desarrollo de los sujetos que los operan y al desarrollo de investigaciones psicoeducativas, actividad ésta que posibilitará el análisis de los procesos y resultados del aprendizaje propiciado, así como la definición de alternativas para afrontar los problemas educativos.

Tareas relevantes en este orden serían:

- Detectar las necesidades y demandas educativas de la población.
- Coordinar planes concretos de concientización, formación, entrenamiento, perfeccionamiento, actualización, reciclaje, a partir de las necesidades detectadas.
- Asesorar sobre las estrategias metodológicas y técnicas culturalmente idóneas para la promoción y desarrollo de grupos y sectores sociales.

- Desarrollar sistemas curriculares y planes para el desarrollo curricular. En esta función asumiría las tareas, a partir de los fines y objetivos definidos, de determinar las secuencias adecuadas y de establecer las combinaciones de objetivos-estrategias idóneas; considerando en todo momento un análisis de los sujetos participantes, de los contenidos en cuestión y del contexto en el que se desarrollan dichos sistemas.
- Concebir y diseñar sistemas de evaluación.
- Producir o seleccionar y aplicar modelos de evaluación institucional, para programas o individuos.
- Seleccionar o construir los instrumentos adecuados para el establecimiento de juicios sobre la marcha de procesos y resultados, los cuales serían utilizados en la toma de decisiones.
- Divulgar las principales innovaciones, enriquecimientos o cambios que se producen en las explicaciones o formas de intervención en este campo particular de acción.

La actividad de investigación viene a constituir el común denominador de todas las tareas antes señaladas. Es ella la que posibilitará la generación de innovaciones que se constituyan en alternativas auténticamente nacionales y con capacidad, por tanto, de ofrecer respuestas concretas a nuestras necesidades.

En la perspectiva que nos ubicamos, la investigación en esta área produciría el conocimiento requerido para ejercer algún tipo de control práctico en el proceso de aprendizaje, que es como hemos visto el objeto de la Psicología Educativa.

Este conocimiento produciría, a su vez, la fundamentación a una tecnología educativa propia o por lo menos adaptada a nuestra idiosincracia cultural y a los fines educacionales que nos demos.

Para la asunción de estas tareas de diagnóstico, planificación, diseño, coordinación y evaluación que eleven la eficiencia interna de los servicios educativos vinculándolas al nivel de las demandas que generan la complejidad de nuestros problemas, se hace necesario la integración del psicólogo educativo en un equipo interdisciplinario, de manera que se logre la sistematización de los diferentes factores que se manifiestan en lo educativo.

Si concebimos la educación como un fenómeno complejo, dentro del cual se interrelacionan factores de diferente naturaleza, es preciso establecer también las especificidades de las funciones de cada uno de los profesionales que intervienen en su desarrollo.

El psicólogo educativo, en ese equipo, tendrá como función esencial la promoción del aprendizaje.

Pasemos entonces a especificar el tipo de aprendizaje que debemos propiciar, como consecuencia de una opción filosófica específica, para concluir estableciendo un mayor nivel de concreción en torno a la propuesta metodológica que se deriva lógicamente de la opción adoptada.

### **Aprendizaje memorístico vs. aprendizaje significativo: de la repetición a la reconstrucción y la producción**

En el transcurso de los últimos años se ha operado una reconceptualización del complejo fenómeno educativo, la cual se evidencia en el desplazamiento del énfasis de la enseñanza del aprendizaje, del maestro al estudiante.

La enseñanza es así concebida como una actividad que tiene por objetivo la consecución del aprendizaje y el papel del maestro tiene sentido en tanto contribuya al desarrollo de este proceso.

En el tratamiento de esta temática se presentan divergencias importantes que tocan cuestiones epistemológicas, metodológicas, teóricas, las cuales dan lugar a diversas interpretaciones en torno al eje central de dicho proceso.

El objetivo que nos proponemos es encontrar, en medio de la diversidad, el tipo de aprendizaje que requiere de nuestros estudiantes la sociedad. Partimos del supuesto de que el aprendizaje, como objeto de estudio asume diferentes expresiones, lo cual determina que diversas teorías que pretenden explicarlo trabajen tipos de aprendizajes diferentes, exigiendo cada uno un reconocimiento y tratamiento especial. Cuestión ésta todavía no entendida por muchos.

Consideramos que al abordar el tema del aprendizaje, en su relación con lo educativo, lo relevante no consiste en establecer si los hombres aprendemos por condicionamiento, por relaciones instrumentales o por comprensión de las significaciones. La investigación y teorización psicológica ha dejado bien establecido que los seres humanos actuamos unas veces mecánicamente, otras porque hemos sido condicionados para ello y también en base a la comprensión de las significaciones. El verdadero problema estriba, a nuestro juicio, en el establecimiento del tipo de aprendizaje que deseamos propiciar, de acuerdo al tipo de hombre que nos proponemos formar.

Asumimos que si bien existe un contenido a dominar en el desarrollo del proceso educativo lo importante radica en que se modifiquen las formas de percibir, de pensar, de sentir y de actuar de los sujetos involucrados. El énfasis, entonces, no debe ser puesto en el dominio de las informaciones sino en la forma y calidad de las experiencias generadas cuando el estudiante aprende.

Nuestro planteamiento gira en torno a elevar el proceso formativo a la comprensión de las significaciones. Es decir, que partiendo del dominio de conceptos, de esas abstracciones que sintetizan lo fundamental de las características relevantes de la realidad y su generalización, se hace necesario situar al estudiante en una perspectiva que posibilite el paso de la comprensión a la transformación a que todos aspiramos. Optamos pues por un aprendizaje significativo.

### **Estrategias metodológicas**

El aprendizaje significativo puede lograrse a partir de una estrategia inductiva o de descubrimiento lo mismo que de una deductiva.

La estrategia de descubrimiento es absolutamente necesaria en la educación de niños (nivel preescolar y primeros cursos de la primaria), porque la transmisión de información a través de la palabra escrita y oral es un factor poco efectivo aún; circunstancia que incrementa el énfasis en la autonomía de este joven alumno para enfrentarse a su medio.

En este nivel educativo, el "buen" profesor debe seguir a cada alumno en las diferentes formas que espontáneamente manifieste para establecer contacto con los objetos de su medio, bien sea en actividades individuales o de grupo. Partiendo de la necesaria experiencia con objetos reales, el niño va descubriendo las propiedades físicas del mundo que le rodea y derivando las relaciones lógico-matemáticas que lo explican. Estas experiencias resultan significativas porque el alumno le ha conferido libremente el ordenamiento posible de acuerdo al desarrollo de sus estructuras cognitivas.

Así concebida la labor educativa, tendríamos a los niños en permanente actividad, resultando por ello a todas luces arbitraria la distinción entre "juego" y "trabajo". La experiencia escolar es, entonces, motivante en sí misma. El niño dirige su propio aprendizaje. Esta autonomía necesariamente es creativa y la creatividad es propiamente una alternativa crítica a lo establecido. Dentro de este contexto, la evaluación como una medida de los aciertos y errores producidos por los niños es un sinsentido, pues ésta sólo es posible en referencia a una comparación con un programa específicamente preestablecido que en este caso el profesor no posee. La evaluación sólo adquiere sentido como registro de los progresos de cada niño hacia ese pensamiento adulto libre y creador.

La estrategia deductiva con la cual se alcanza también el aprendizaje significativo es la que se describe como transmisión

estructurada de información. El valor de esta transmisión social como factor de producción de conocimiento es innegable desde la primaria hasta el aprendizaje logrado por el adulto autodidacta. He aquí todo el peso de nuestra cultura y la necesidad de dominar las informaciones que de forma vertiginosa se produce desde el ámbito científico en nuestros días. Pero han de observarse dos condiciones para evitar el verbalismo, la memorización. La primera, **que los alumnos deben poseer un razonamiento conceptual bien desarrollado.** La segunda, **que tengan la intención de establecer relaciones entre la información nueva que reciben y los conocimientos que ya poseen,** de manera tal que adquieran la capacidad de realizar una estructuración más amplia, compleja y profunda de la realidad. Única forma por la cual el estudiante logra realizar una "reconciliación integrativa" que evite la dispersión que por desgracia caracteriza el pensamiento de los estudiantes en nuestros días. Cuando existen los "anclajes ideacionales" adecuados les será posible aplicar esta nueva estructuración conceptual a las situaciones pertinentes, y hasta generar nuevos conocimientos.

El "buen" maestro preparará los contenidos de enseñanza observando una estructuración lógica general que permita su asimilación. Específicamente, debe considerar la cantidad de material por cada tarea de aprendizaje, su grado de dificultad, "la magnitud relativa de la transición de dificultad", "la magnitud relativa de la transición entre unidades de tarea" (Ausubel 1978 p. 378) y el acompañamiento de un material a otro. Esta labor supone que el maestro conoce (ha evaluado) las competencias específicas de su grupo de alumnos en relación a las tareas que desea sean trabajadas. Además, todo material nuevo se introducirá presentando una relación organizada de todos los conceptos, supra-conceptos y sub-conceptos imprescindibles que los alumnos conozcan para poder establecer esa relación intencionada a que nos hemos referido (Ausubel, 1978).

Elaboración de materiales e intención de aprendizaje evidencian una conjunción de factores externos e internos que propician el aprendizaje significativo, dentro de esta estrategia de recepción. La motivación intrínseca (que viene dada por estos mismos factores de intención y autonomía) se reconoce en la actividad de relación de informaciones y re-estructuración de la realidad que cada alumno logra de acuerdo a la complejidad de su estructura cognoscitiva. La creatividad y el espíritu crítico están implícitos en todo este proceso descrito que el estudiante debe agotar.

El aprendizaje significativo logrado con cualquiera de las estrategias descritas, de descubrimiento o receptiva, evidencia el proceso autónomo y creativo que tiene lugar en los alumnos luego de ciertas experiencias educativas. Esta concepción del aprendizaje

como proceso es positivamente diferente de aquella que establece como relevante los resultados observados en el alumno. El aprendizaje descrito como resultado ha implicado el desarrollo de procedimientos y técnicas de instrucción basados en la manipulación de las condiciones externas o del medio ambiente. El ejemplo más radical de esta concepción lo constituye la enseñanza programada. La tarea a que debe someterse el alumno se encuentra ya estructurada pero fraccionada en unidades simples de respuestas observables, previamente organizadas por un agente externo al estudiante. Este sólo debe responder ante varias alternativas y si escoge (aun por azar) la opción considerada como correcta, se le instruye para seguir adelante con la letra. La conducta del alumno se controla desde "fuera" mediante el manejo de las contingencias reforzantes que provee la máquina, el texto o el profesor. El rol del alumno queda reducido, como vemos, a recibir y a repetir; a la reproducción tan alejada de la producción. Nos preguntamos: ¿Es ese el tipo de hombre que nos proponemos formar?

Al abogar por un aprendizaje significativo que propicie la creatividad estamos abogando por la formación de hombres y mujeres capaces de captar los problemas de su realidad natural, social y cultural, con capacidad de problematizar y profundizar su saber. Con este planteamiento nos situamos en el ámbito teleológico, en el problema de los fines que, como todos sabemos, constituye un problema político que, a su vez, se deriva de las consideraciones filosóficas en torno a lo educativo.

Nosotros hemos realizado una opción que, a nuestro entender, conlleva a una ruptura con las concepciones epistemológicas que fundamentan las prácticas educativas prevalecientes en nuestro medio.

En nuestro trabajo hemos pretendido enjuiciar y superar la forma de concebir y conducir el proceso educativo en nuestro medio. De una concepción tradicional que se traduce en una educación libresca, memorística e intelectualista propugnamos por una educación que posibilite la formación de un individuo vinculado a su realidad con el objetivo de transformarla.

Planteamos que el objetivo que debemos privilegiar es el logro de parte del estudiante del entendimiento, la comprensión o la apropiación del conocimiento generado. A partir de ello estará en capacidad de operar sobre el sector de la realidad que trabaje, sea cual sea el nivel educativo en que se encuentre. Las diferencias vendrán determinadas por la complejidad de las tareas a que deberá enfrentarse. El paso de la comprensión a la transformación a que todos aspiramos se hará posible en la medida en que incentivemos la criticidad, la capacidad de solucionar problemas de manera creativa.

## BIBLIOGRAFIA

- Ausubel, David. **Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.** México: Editorial Trillas, 1978.
- Bijou, Sidney. "Lo que la Psicología puede ofrecer hoy en la Educación ". En: Bijou, S. y Rayek, E. **Análisis conductual aplicado a la instrucción.** México: Editorial Trillas, 1978.
- Bruner, J. S. "Algunos teoremas sobre la instrucción". En: Stones, E. **Psicología de la Educación.** España: Editorial Morata, 1972. pp. 137-151. V.I.
- Bugelski, B. R. **Psicología del aprendizaje aplicada a la enseñanza.** España. Taller de Ediciones J.G. 1974.
- Cuadernos de Educación (95). **Aprendizaje y Enseñanza (I).** Skinner: Opciones y Desviaciones. Venezuela. Cooperativa Laboratorio Educativo. Mayo 1982.
- Furlan, A.S. & Colaboradores. **Aportaciones a la didáctica de la educación superior.** México: Imprenta E.N.E.P.I. 1979.
- Gage, N.L. "Concepciones psicológicas de la enseñanza". En: Stones, E. **Psicología de la educación.** Madrid: Editoriales Morata, 1972. pp. 109-120. V.I.
- Kamii, C. & Devries, R. **La teoría de Piaget y la educación pre-escolar.** España: Pablo del Río Editor, 1981.
- Lafourcade, P.D. **Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior.** Argentina: Ed. Kapelusz, 1974.
- Piaget, J. **Psicología y Pedagogía.** España: Ediciones Ariel, 1971.
- Piaget, J., Mackenzie, W.; Lazarfeld & otros. **Tendencias de la investigación en Ciencias Sociales.** España: Alianza Editorial, S.A., 1973.
- Shulman, L.S. & Keislar, E. **Aprendizaje por descubrimiento. Evaluación crítica.** México: Ed. Trillas, 1974.
- Skinner, B.F. **Tecnología de la enseñanza.** España: Ed. Labor, S.A., 1979.
- Vincent, M. & Moya, Antonio de. **Hacia una psicología relevante: Perspectiva de la formación y el ejercicio profesional del psicólogo dominicano,** Mimeo, 1984.