



# REVISTA de PSICOLOGÍA

Revista N°5

Volumen 3

Año 2007

## CONSEJO EDITORIAL

Departamento de  
Psicología

Facultad de  
Psicología y Educación

Pontificia  
Universidad  
Católica Argentina

Rector  
Alfredo H. Zecca

Vice Rector  
Ernesto Parselis  
Secretario Académico  
Jorge N. Lafferriere

Decano  
Lorenzo García Samartino

Secretario Académico  
Cecilia Loitegui

Directora  
Departamento de Psicología  
Inés Di Bartolo

Av. Alicia M. de  
Justo 1500  
Ciudad de Bs. As  
C1107AFD  
Argentina  
Tel. 4338-0805

[revistapsicologia@uca.edu.ar](mailto:revistapsicologia@uca.edu.ar)  
[www.uca.edu.ar/revistapsicologia](http://www.uca.edu.ar/revistapsicologia)

Luis Ahumada Figueroa (UCV, Valparaíso, Chile)  
Amada Ampulia Rueda (UNAM, D.F, Mexico)  
Cleomar Azevedo (PUC de San Pablo, San Pablo, Brasil )  
José Bayo Margalef ( Universitat de Barcelona, España)  
María Rosa Caride (UBA, Buenos Aires, Argentina)  
María Martina Casullo ( CONICET, UBA, UP, Buenos Aires, Argentina)  
Mario Carretero ( FLACSO, UAM)  
Ana C. Clérico de Ceutsch (PTV, California, EE.UU)  
Nuria Cortada de Kohan ( UBA, UB, UK, Buenos Aires, Argentina )  
Cristian Cortés Silva (PUCC, Santiago, Chile)  
Néstor Costa (UK, AFIPA, Buenos Aires Argentina)  
Fray Rafael Cúnsulo (UNSTA, Tucumán, Argentina)  
Orlando D'Adamo (UB, Buenos Aires Argentina)  
María Elisa de Mattos Pires Ferreira, (UNIFIEO, San Pablo, Brasil)  
Luis De Nicolás ( U.D. , Bilbao, España)  
Juan Francisco Diaz Morales (UCM, Madrid, España)  
Carlos Díaz Usandivaras (UB, Inst. Familia, Buenos Aires, Argentina)  
Ana Inés di Gianni ( UBA,USAL, Buenos Aires, Argentina)  
Roberto Doria Medina (UCA, Buenos Aires, Argentina)  
Bernardo Ferdman (Alliant International University, San Diego, USA)  
Héctor Fernández Álvarez ( AIGLE, UB, Buenos Aires, Argentina)  
Horacio A. Ferreyra ( UCC, UCA, Córdoba, Argentina)  
Silvia Franchi (UNLP, UCA, Bs. As., Argentina)  
Renata Frank de Verthelyi (Virginia Tech, Virginia USA.)  
Claudio García Pintos (UCA, Buenos Aires, Argentina)  
Félix Guillén García ( U de las Palmas de Gran Canaria, Canarias, España)  
Lorenzo García Samartino (UCA, Buenos Aires, Argentina)  
Rafael Gargurevich (UCL, Lovaina, Bélgica)  
Pablo Gelsi (UCU, Montevideo, Uruguay)  
Eva Ada Goldenstein Muchinik (UBA, Buenos Aires, Argentina)  
Marina Gómez Prieto (UCA, Buenos Aires, Argentina)  
Fernando González Rey ( Pont. Universidad Católica de Campinas)  
Dora Isabel Herrera Paredes (UL, Lima, Perú)  
Rainer Holm-Hadulla (U.H. Heidelberg, Alemania)  
Juan Antonio Huertas (UAM, Madrid, España)  
David Jáuregui Camasca (Universidad de San Marcos, Lima, Peru)  
Ethel Kacero (UBA, Buenos Aires, Argentina)  
Horst Kächele (Psychotherapy Research Stuttgart, Munich, Alemania)  
Hugo Klappenbach ( UNSL, San Luis, Argentina)  
Francisco Leocata (UCA, Buenos Aires, Argentina)



# REVISTA de PSICOLOGÍA

Revista N° 5

Volumen 3

Año 2007

Juan Antonio León (UAM, Madrid, España)  
Elena Lugo (Universidad de Puerto Rico, Cabo Largo, Puerto Rico)  
Helena Lunazzi (UNLP, Buenos Aires, Argentina)  
Carlos Maffi (UP. Paris, Francia)  
Facundo Manes (INECO - UCA, Buenos Aires, Argentina)  
Miguel Marquez (Hospital Francés, Buenos Aires, Argentina)  
Nuria Masjuan (UCU Montevideo, Uruguay)  
María Isidora Mena (PUCC, Santiago, Chile)  
Ignacio Montero García-Celay (UAM, Madrid, España)  
José Eduardo Moreno (CONICET- UCA, Buenos Aires, Argentina)  
Bernardo Nante (USAL, Buenos Aires, Argentina)  
Salvatore Parisi (SRR, Roma, Italia)  
Alicia C de Pereson (UCA, Buenos Aires, Argentina)  
José María Pincemin (UCA, Paraná Argentina)  
Abelardo Felix Pithod (Universidad Nacional de Cuyo-CONICET, Buenos Aires, Argentina)  
Pedro R. Portes (UOFL, Louisville, EE.UU)  
Juan Ignacio Pozo (UAM, Madrid, España)  
Janine Puget (Buenos Aires, Argentina)  
Cecile Rausch Herscovici (USAL, Buenos Aires, Argentina)  
Marco Antonio Recuero del Solar (PUC de Chile, USACH, Chile)  
Cristina Richaud de Minzi (CIIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina)  
Alberto Rosa Rivero (UAM, Madrid, España)  
María Rodríguez Moneo (UAM, Madrid, España)  
Martha Verónica Rodríguez (USAL, Buenos Aires, Argentina)  
Néstor Roselli (IRICE-CONICET, Rosario, Argentina)  
María Lucrecia Rovaletti (CONICET, UBA, Buenos Aires, Argentina)  
Carla Sacchi (CIIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina)  
Juan José Sanguineti (USC, Roma, Italia)  
Jorge Serrano (UCL, Lovaina, Bélgica)  
María Tamashiro Sakuda (PUC Perú, Lima, Perú)  
Antonio Tena Suck (Universidad Iberoamericana, México)  
Lilia Urrutia de Palacios (UCSMLA, Panamá, Panamá)  
Daniel Valdez (UAM, UBA, FLACSO, Buenos Aires, Argentina)  
Stella Maris Vázquez (CONICET, CEFIP, Buenos Aires, Argentina)  
Orlando Villegas (Clínica Southeast, Michigan, EE. UU)  
Alicia Zanotti de Savanti (UCA, Buenos Aires, Argentina)

Departamento de  
Psicología

Facultad de  
Psicología y Educación

Pontificia  
Universidad  
Católica Argentina

## EDITOR

Gustavo Daniel Beláustegui

## COLABORADORA EJECUTIVA

María Verónica Di Genaro

Comprensión Genuina de las prácticas escolares: El modelo  
de enlace como alternativa psico socio educativa<sup>1</sup>.

Horacio Ademar Ferreyra<sup>2</sup>

Universidad Católica de Córdoba  
Pontificia Universidad Católica Argentina

Graciela Pedrazzi<sup>3</sup>

Universidad Católica de Córdoba

Resumen

En la actualidad los enfoques y teorías sobre el aprendizaje junto a las disciplinas educativas y las prácticas escolares, requieren ser interpeladas e interrogadas a partir de las problemáticas que emergen desde el interior del escenario socio-educativo. Una "visión integradora" permite presentar algunas ideas adecuadas y líneas de acción claras con el propósito de ayudar al lector a comprender las prácticas escolares situadas. La referencia para dicha comprensión constituye un marco psico-socio-educativo que se denomina en este trabajo "modelo de enlace".

---

1 En el presente artículo se reseña el Capítulo III de una obra de pronta aparición: Ferreyra y Pedrazzi TEORIAS Y ENFOQUES PSICOEDUCATIVOS DEL APRENDIZAJE. APORTES CONCEPTUALES BÁSICOS. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto. Novedades Educativas. En prensa. Argentina, México, 2007.

2 Doctor en Educación. Docente de la Universidad Católica de Córdoba (Facultad de Educación) y Universidad Católica Argentina (Facultad de Humanidades Teresa de Ávila Paraná-E.R.), investigador, capacitador y consultor en educación a nivel provincial, nacional e internacional. E-mail: hferreyra@coopmorteros.com.ar

3 Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Planeamiento, Supervisión y Administración Educativa (Universidad Católica de Córdoba). Se desempeña como directora titular (por concurso) y profesora en el IPEM N° 199 "Dr. Juan E. Remonda" y docente de nivel superior no universitario en la Carrera de Psicopedagogía y Psicomotricidad en el Instituto Superior del Profesorado de Psicopedagogía y Educación Especial "Dr. Domingo Cabred" (Córdoba-Argentina). E-mail: johsow@uolsinectis.com.ar

Palabras claves:

Psicología Educativa, Psicología Escolar, Aprendizaje Escolar, Ambiente Escolar, Entrenamiento Docente, Teoría del aprendizaje

Key words:

Educational Psychologists, School Psychologists, School Learning, Academic Environment, Teacher Training, Theory Learning, Learning Ability.

**Correspondencia: Horacio Ademar Ferreyra**

**e-mail: [hferreyra@coopmorteros.com.ar](mailto:hferreyra@coopmorteros.com.ar)**

EL Modelo de enlace como dispositivo para la acción y la reflexión

El modelo de enlace (Havelock, 1971 y 1973) establece un marco de referencia para analizar desde un enfoque psicoeducativo las prácticas escolares a partir de una praxis<sup>1</sup> reflexiva y situada.<sup>2</sup>

Esto lleva a pensar en un modelo como "visión sintética", "representación arquetípica", "plataforma conceptual" o "estructura de orientación", en el que se inspiran y mantienen diferentes supuestos teóricos, metodologías de trabajo, concepciones de la realidad y sentido de la

---

intervención educativa. Un modelo flexible y a la vez abierto, que pueda ser enriquecido progresivamente con los resultados de las investigaciones en el campo de la psicología, la psicopedagogía y las ciencias de la educación; que ayude a los profesionales de la educación (directivos, docentes, técnicos, supervisores, etc.) a valorar y comprender la multiplicidad de factores que intervienen en el proceso de aprendizaje y de enseñanza en contextos escolares formales.

Es por ello que, desde una perspectiva comprensiva, se propone avanzar más allá de una "única teoría o enfoque explicativo de los aprendizajes", como así también dejar de lado los intentos por encontrar justificaciones desde "un listado con los mejores aportes de las mismas" (Coll, 2002, p.41 -a-). Estos enfoques son parciales y dan cuenta de recortes arbitrarios en el campo epistemológico, a saber: el primero, implica ver la situación con una única lente, y por ende, puede implicar mortalidad de certeza (Kuhn, 1971); el segundo, supone una mirada global a partir de un catálogo que integra aquellos aspectos más relevantes de las distintas teorías y enfoques psicológicos.<sup>3</sup> (Baquero, 1999; Coll, 2002).

Proponemos un modelo integrador fundado en la interdependencia e interacción entre el conocimiento

psicológico y el conocimiento educativo, en el que ambos se complementen a partir de su especificidad dando origen de esta manera a una plataforma argumental de fundamento. Dicha plataforma tiene su punto de origen en las prácticas escolares situadas, a partir de las cuales se interpela a la psicología y a las distintas disciplinas educativas con la intención de comprenderlas y poder de este modo contribuir a su mejora. De esta manera, como sostiene Coll ambos conocimientos considerados -el psicológico y el educativo- se enriquecen a partir de una relación bidireccional y no jerárquica, en la que la Psicología Educativa actúa como "una disciplina puente" que conecta ambos conocimientos desde una perspectiva interdisciplinaria (Coll, 2002).

En los inicios del Siglo XXI no puede negarse los avances conceptuales conseguidos en las últimas décadas del siglo pasado en lo que respecta al área de la psicología, y específicamente en lo que se refiere a la psicología educativa, para explicar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Pero dicho avance, según la realidad, no condice con mejoras en los resultados de las evaluaciones de calidad que nos señalan los datos globales del sistema (UNESCO, 2004). No hay relación entre la producción de los conocimientos explicativos con lo que realmente ocurre en las aulas y en las escuelas (Elichiry, 2004). En

definitiva, pareciera ser que las teorías del aprendizaje y la enseñanza no han provocado la suficiente "ruptura epistemológica"<sup>4</sup> (Vásquez, 2000) en el ámbito escolar, para explicar y mejorar sus prácticas, debido a que la realidad nos muestra un alarmante fracaso escolar. (UNESCO, 2004)

Ante esta situación de "riesgo socio educativo", en la última década del siglo pasado y en la actualidad, la idea de articular los esfuerzos de integración teórica de los aportes de la psicología en torno a la orientación educativa es compartida por varios autores. (Coll et. al, 1990b, Tolchinsky y Karmiloff-Smith, 1993; Karmiloff-Smith, 1992; Coob y Yackel, 1996; O'Connor, 1998).

Es por ello que el Modelo de Enlace está pensado como una opción para interpretar las prácticas escolares situadas, partiendo del reconocimiento de las "conexiones", de la "complementariedad", de los "puntos de diálogo" existentes entre los aportes de las distintas teorías y los enfoques de la psicología y de la educación, como así también integrar las contribuciones de otras disciplinas como la Sociología, Pedagogía, Didáctica, Antropología, entre otras.

Este modelo encuentra sus fundamentos en una red conceptual y metodológica (que tiene su origen en un conjunto de constantes teórico-metodológicas) que permite "conectar", en el marco de una educación en contextos escolares formales, los aportes de las distintas teorías y enfoques del aprendizaje y la enseñanza.

Esta idea de "conectividad epistémica" no supone conciliar lo que nos parece mejor o más verosímil de cada una de las teorías o enfoques, sino que pretende, respetando la especificidad de cada una de ellas, unir, enlazar, establecer relaciones y poner en comunicación lo esencial para interpretar las prácticas escolares en situación.

Esto supone que las instituciones y los sujetos deben situarse, es decir, tomar posición epistémica frente a las teorías y enfoques psicológicos con apertura cognoscente, y no aferrarse sólo a los marcos conceptuales e interpretativos conocidos, porque esto impide los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento que muchas veces paraliza las innovaciones.

Es importante recordar que el trabajo educativo comienza en el hogar -normalmente- y es continuado por instituciones educativas. Es por ello importante distinguir



los elementos constantes en educación de aquellos elementos que son variables. Los primeros incluyen la naturaleza humana, su destino, sus relaciones; y los últimos, todos aquellos cambios en la teoría y la práctica educativa (Ábalos, 2005). El modelo de enlace está principalmente preocupado y ocupado por los aspectos variables, y, desde éste punto de vista, la educación puede definirse como aquella forma de actividad social a través de la cual las capacidades y habilidades físicas, intelectuales, prácticas, sociales y morales de los estudiantes se desarrollan preparándolos para comunicarse, trabajar y participar en la sociedad.

A modo de síntesis: el modelo de enlace constituye un dispositivo conceptual y metodológico válido para analizar las prácticas escolares en contexto. Su punto de partida son las distintas teorías y enfoques<sup>5</sup> que se integran y que adquieren significado en una red común de interrelaciones, presidida por un encuadre teórico-metodológico de sostén con el propósito de darles inteligibilidad a las prácticas escolares.

Esta tarea no se construye en el vacío, sino a partir de un conjunto de fundamentos antropológicos, sociológicos, epistemológicos y pedagógicos, que ordenados de mayor a menor complejidad le dan coherencia al modelo y lo

convierten en un dispositivo válido a partir del cual pueda derivarse una reflexión teórica (investigación-acción) acerca de cómo se produce el conocimiento en contextos escolares formales e implicancias prácticas (mejoras).

Propuesta de trabajo en y sobre el modelo de enlace: una idea para completar

A modo de ejemplo y no de receta, se presenta el modelo de "enlace en acción" partiendo desde la práctica concreta, con el propósito de compartir las experiencias que se desarrollan desde hace más de cinco años con un grupo de directivos, docentes e investigadores. Es posible que haya otras perspectivas para intercambiar opiniones desde diferentes puntos de vista epistemológicos y metodológicos.

La presentación que desarrollamos a continuación encuentra sus fundamentos teóricos en el paradigma "centrado en el aprendizaje" (Ferreyra y Pedrazzi, 2007), más precisamente en los aportes que desde lo socio cognitivo efectúan sus principales representantes como lo son Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel, Feuerstein, Rogoff, Freire, Perkins, Gardner, Johnson y Johnson, Brown, Salomón, Lave, Wenger, Resnick, entre otros, y tiene como

única intención demostrar que el modelo es viable y se puede trasladar efectivamente a la práctica en pro de mejorarla, a partir del día a día de los proyectos.<sup>6</sup>

## CUADRO 1

En síntesis, este modelo permite conectar una serie de aportes provenientes de las diferentes teorías del desarrollo y el aprendizaje con otros procedentes de distintas disciplinas, que en este caso comparten una visión del desarrollo integral del ser humano, no sólo en lo que se refiere al pensamiento, sino a los afectos y a la acción, dentro de contextos educativos formales.

A la luz del encuadre teórico y metodológico desarrollado y de la experiencia acumulada podemos afirmar que esos conceptos que unen, enlazan, integran y permiten establecer relaciones en el proceso de análisis de las prácticas, desde una perspectiva paradigmática focalizada en el aprendizaje desde una perspectiva socio-cognitivo, son a modo de un listado abierto, los siguientes:

actividad/acción recíproca; práctica social; zona de desarrollo próximo; ajuste / mediación / andamiaje; psico-sociogenético; privación cultural; potencial del aprendizaje; apropiación; asimilación; aprendizaje significativo; aprendizaje cooperativo; aprendizaje

dialógico; aprendizaje situado; aprendizaje comprensivo; conflicto cognitivo y sociocognitivo (controversia); conocimientos previos; esquemas de conocimiento; contenido escolar; motivación; inteligencia / inteligencias múltiples; interactividad / interacción; sentido / funcionalidad; y comunidad de aprendizaje / práctica, entre otros. (Ferreyra y Pedrazzi, 2007)

Para finalizar, es oportuno resaltar la necesidad por parte de los docentes de un saber profundo sobre los conocimientos de los fundamentos de cada una de las teorías de aprendizaje en particular. Esto evitaría relaciones arbitrarias que se aparten de los aportes científicos del campo de la Psicología y de la Educación constituyendo un marco clave para facilitar a los profesionales de la educación una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje y enseñanza pudiendo mejorar su práctica. Para finalizar, la reflexión de José Américo Pessanha (1993, p 3), es oportuna citarla: " si alguien dijera el nombre definitivo de las cosas, en nuestro caso, cómo aprende el que aprende<sup>7</sup>, se acabaría la conversación y nuestra intención es habilitarla para seguir haciendo ciencia con conciencia asumiendo el compromiso con la mejora de la educación.

#### Bibliografía

- ÁBALOS, C. (2005). "Apuntes Cátedra Psicología Educacional". UCA-Paraná, Argentina.
- APPLE, M.W. (1986). Ideología y curriculum. Madrid: España: Akal
- BAQUERO, R. (1999). Uso y abuso de las teorías en la práctica. En Novedades Educativas, Argentina, (104), 8-9.
- BIXIO, C. (1999). Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- CARRETERO, M. (1993). Constructivismo y Educación. Aique: Buenos Aires.
- COLL, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (Comps.), Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- COLL C. Y MARTÍ, E. (2001). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar (pp. 67-88). Madrid: Alianza.
- COLL C. Y ONRUBIA, J. (2001). Inteligencia, Inteligencias y capacidad de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar (pp. 189-210). Madrid: Alianza.
- COLL C., PALACIOS, J. Y MARCHESI, A. (2002). Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar (pp. 189-210). Madrid: Alianza.

CULLEN, C. (1996). Conferencia: Las nuevas fronteras en la educación. 1er Encuentro nacional de Educadores/as para la no discriminación - Temas transversales para un curriculum plural, Ministerio de Educación, Villa Giardino, Córdoba, Argentina.

ELICHIRY, N. E. (COMP.) (2004). Aprendizajes Escolares. Desarrollos en Psicología Cognitiva. Buenos Aires: Manantiales.

ELICHIRY, N. E. (COMP.). (2001). Retomando conceptos básicos: acerca del desarrollo de la inteligencia humana. En: ¿Dónde y cómo se aprende? Buenos Aires: Temas de Psicología Educacional, Eudeba

ENTEL A. (1988). Escuela y conocimiento. Cuadernos FLACSO-Miño y Dávila Editores, Argentina.

FERREYRA H Y GRACIELA P. (2007). Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto. Novedades Educativas. En prensa. Argentina, México.

GONZALEZ LUCINI F. (2005). El porvenir de nuestro pasado, En Revista CONSUDEC, N° 991, Argentina, 2005.

GVIRTZ, S. Y PALAMIDESSI M.(1998). El ABC Docente de la Tarea Docente: Curriculum y enseñanza. Aique, Argentina.

HAVELOCK, R.G. (1973). Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge. Center for

Research and Utilization of Scientific Knowledge.  
Michigan: Ann Arbor.

HAVELOCK, R.G. (1971). The utilization of educacional research and development. En British Jornal of Educacional Technology, 2, 29-48.

KARMILOFF-SMITH, A. (1992). Beyond Modularity. A Developmental prespective on Cognitive Sciencie.  
( trad. Cat. Gómez Crespo J. P. y Núñez Bernardos, M. ). Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

KUHN, TH. S. (1962). The estructura of scientic revolution. Chicago: University of Chicago Press. La estructura de las revoluciones científicas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1971

MORIN, E. (1999). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. UNESCO. Paris: UNESCO. (Trad. Cast. Vallejo-Gómez, M. y Nelson Vallejo-Gómez, N.) Los siete saberes necesarios para la educación. Nueva visión, Argentina. 2002.

PESSANHA, J.A. (1993). A Ética do Cotidiano, Perspectiva Universitaria. Junio, 1993, Entrevista.

POZO, I. (1996). Aprendices y maestros. Madrid: Alianza Editora.

- ROGOFF, B. (1993). Apéndices del pensamiento. Buenos Aires: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1979). Research as a Basis for Teaching. , England: Inaugural lecture University of East Anglia. (Trad. Cast. Solano, G.). La investigación como base de la enseñanza. España: Morata, 1992.
- TOLCHINSKY, L. Y KARMILOFF.SMITH, A. (1993). Las restricciones del conocimiento notacional. Revista infancia y aprendizaje (62/63),
- UNESCO.(2004). Compendio mundial de educación. CANADÁ, 2004.
- UNIVERSIDAD DE MINNESOTA. Centro Cooperativo de Aprendizaje. Disponible en: <http://www.cooperation.org/>. (Consulta: 20/01/2005)
- VÁSQUEZ, A.M.(2000). Entre la Teoría y la Práctica. Interpretaciones de las teorías del aprendizaje en la práctica Docente. Revista Novedades Educativas (109) 38-40.

#### Notas

---

1 Aristóteles definió a la praxis como la acción que es producto de la reflexión permanente y encuentra sus fundamentos en la deliberación práctica.

2 Cabe destacar que la presente propuesta hace más de cinco años que la aplicamos en las cátedras vinculadas al aprendizaje (Universidad Católica de Córdoba, Universidad



---

Católica Argentina y Colegio Universitario Instituto Superior María Justa Moyano de Ezpeleta) y en actividades de capacitación con docentes, directivos y profesionales de la educación con el propósito de tender puentes entre lo psicológico y lo educativo en contextos formales.

3 Sólo nos basta recordar como ejemplos de estas situaciones: las fundamentaciones unívocas de los 80' inspiradas en la Psicología genética; o en los últimos años los intentos de justificar las prácticas a partir de la integración de las ideas más relevantes de Piaget, Vygotsky y Ausubel, entre otras.

4 Entendemos a la ruptura epistemológica como aquella construcción y cambio que se producen en los sistemas de ideas, por contrastación con otros sistemas explicativos, y que le permite a los sujetos e instituciones hacerse otras preguntas, los moviliza a repreguntarse, aunque no siempre tengan nuevas respuestas.

5 Para ampliar respecto de Teorías y enfoques, veáse las obras de: Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel, Feuerstein, Rogoff, Perkins, Gardner, Johnson y Johnson, Brown, Salomón, Lave, Wenger, Resnick, entre otros.

6 La idea de presentar el modelo en niveles jerárquicos y principios fundantes ha sido inspirada en la propuesta efectuada desde una concepción constructivista con orientación decididamente educativa del aprendizaje y la enseñanza, que ha realizado Coll C. "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje" (En Coll y otros (comp), 2002. Cap. 6.)

7 Por ello, el recorrido por los conceptos estelares de las distintas teorías y enfoques permite vincularlos en el modelo de enlace y reconocer en su entramado cinco grandes tesis<sup>1</sup> en torno al aprendizaje, a saber:

1. El aprendizaje es un cambio de conducta observable y medible.
2. El aprendizaje es un proceso de auto reconstrucción y construcción del conocimiento.
3. El aprendizaje es un proceso de auto socio reconstrucción y construcción del conocimiento.
4. El aprendizaje es un proceso de socio-auto-reconstrucción y construcción del conocimiento.
5. El aprendizaje es un proceso situado de socio-auto-apropiación del conocimiento. (Las tesis 2, 4 y 5 encuentran sus fundamentos en reflexiones efectuadas por Mario Carretero en su obra Constructivismo y Educación; Cap. 1, "Qué es el constructivismo?")

NIVELES DE ESPECIFICACIÓN	PRINCIPIOS
<p><b>Nivel I:</b> conceptos fundamentales que justifican y sustentan la propuesta.</p>	<p>-La educación, en su sentido más amplio, como afirma Cristian Ábalos, incluye todas aquellas experiencias por las cuales se desarrolla la inteligencia, se adquiere el conocimiento y se forma el carácter. En un sentido más fino, es el trabajo hecho por el hogar y la escuela (Ábalos, 2005). El niño nace con capacidades latentes las cuales deben ser desarrolladas de tal manera que cuente con las herramientas suficientes para hacer frente a las actividades y responsabilidades que le presente la vida. Por lo tanto, el trabajo que desarrolla el educador/maestro/profesor, está determinado por cómo él entienda el significado de la vida, sus propósitos y valores. Esta Cosmovisión que orienta todo el trabajo de los profesionales de la educación la debemos buscar en una visión antropológica que nos señale la esencia de la persona humana y guíe todo el proceso formativo de manera integral.</p> <p>La Educación busca lograr un ideal, el cual depende de la visión que se tenga del hombre y su destino. En consecuencia, toda tarea educativa es, al mismo tiempo educación moral; toda educación selecciona valores sobre los cuales se asienta. Puede ser que esas opciones de valores no se hagan explícitas, o no se las reconozca como tales, pero es un hecho que no existe educación que sea axiológicamente neutra.</p> <p>En este sentido toda enseñanza es educación moral, en la medida en que tanto la estructura del</p>

sistema formativo como la información ética proporcionada a los estudiantes, se ponen en función de privilegiar y desarrollar determinados valores (Ábalos, 2005).

-La educación tiene por objeto desarrollar una acción humanizadora (Gonzalez Lucini, 2005), es decir, un proceso por el cual hombre y mujer se forman y se definen como personas. Esta formación se traduce en un conjunto de conocimientos por medio de los cuales se favorece, amplía y desarrolla en las personas, sus posibilidades (intelectuales, prácticas, sociales, interactivas, físicas, artísticas, culturales, económicas, morales y espirituales). Dicha formación alcanzará mayor perfección en la medida que la persona potencie sus aprendizajes.

-La Educación escolar constituye una práctica social y emancipadora que tiene como uno de sus objetivos principales contribuir al proceso de desarrollo y socialización de los estudiantes, facilitándoles, por medio de la enseñanza, el acceso a un conjunto de conocimientos y formas culturales, cuyos aprendizajes se consideran esenciales para que puedan comunicarse, trabajar y participar con plenitud en la sociedad de la que forma parte.

En este sentido, compartiendo con Edgar Morin (Morin, 2002), estimamos la conveniencia de construir de cara al siglo XXI una "educación auténtica", es decir "situada", que contextualice los conocimientos sin perder de vista el "todo" - la sociedad global es más que el contexto local-,

	<p>desde una perspectiva que potencie la "conectividad" de los saberes por sobre la fragmentación, para enfrentar la "complejidad" de la realidad desde una perspectiva socio-histórica.</p>
<p><b>Nivel II:</b> ideas claves acerca de los componentes que intervienen en la producción del conocimiento en contextos escolares.</p>	<p>-El aprendizaje constituye un proceso activo y complejo de construcción y reconstrucción de significados y posibilidades de acción y comprensión por parte de quien aprende.</p> <p><u>Proceso activo:</u> porque la persona organiza y relaciona lo que sabe, siente y puede hacer con los nuevos contenidos a aprender (conceptuales, procedimentales y actitudinales), a través de diversas estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas, modelos conceptuales y habilidades sociales).</p> <p><u>Proceso complejo:</u> en el sentido que intervienen múltiples factores (biológicos, psicológicos, sociales, culturales, materiales, etc.) que favorecen u obstaculizan que la persona incorpore los nuevos contenidos (lo que se aprende), a partir de diferentes estrategias metodológicas (cómo se aprende) y que pueda transferirlos a nuevas situaciones como consecuencia directa de la práctica realizada (en qué se aprende). (Pozo,1996)</p> <p>-Los conocimientos constituyen el bagaje cultural de una sociedad. Es decir, el conocimiento es un saber significativo en un momento determinado, para una sociedad y se construye a través de un proceso dinámico y permanente de elaboración y reelaboración individual y en interacción social.</p>

(Entel, 1988).

La escuela es la institución social donde se enseñan los conocimientos escolares legitimados públicamente, bajo las formas de conceptos, procedimientos, actitudes, valores, etc. Además es el espacio de vigencia de lo público, como criterio de lo que se enseña y se debe enseñar. (Cullen, 1996).

A través del currículum, se identifican, seleccionan y enuncian determinados conocimientos como contenidos a enseñar que a partir de complejos procesos adaptativos se transforman en objetos de estudio u objetos de enseñanza. Cabe aclarar además que el currículum escolar puede y debe contribuir a la legitimación de las diferencias (distribución diferenciada del conocimiento), o reforzar las tendencias a la equidad o igualdad social -Distribución equitativa del conocimiento- (Apple, 1986; Stenhouse, 1987).

-La enseñanza es una práctica social que se establece como mínimo entre dos personas, donde una trata de transmitir algún tipo de conocimiento, habilidad, destreza o valores que posee a otra, con el objeto de que se produzca el aprendizaje. Consiste en la mediación, que ejerce un docente, entre la persona que aprende y el contenido a aprender. La enseñanza es la promoción sistemática del aprendizaje, a partir de un conjunto de acciones que se desarrollan (estrategias), para que alguien (de forma individual o grupal) construya significados y atribuya sentido a lo que aprende dentro de un contexto determinado. Por lo tanto, en el acto de enseñar, el más

	<p>competente o capaz crea un soporte o andamiaje mejor para que el otro incorpore los saberes y se produzca el proceso de aprendizaje (Gvirtz, et al., 1998 ; Bixio, 1999).</p> <p>- El contexto se define de manera abarcativa como un sistema social y como un entorno físico que evoluciona a través del tiempo. La dimensión social, más precisamente la interacción personal, es la que adquiere mayor relevancia en el campo psico-pedagógico. Al respecto, Bárbara Rogoff (1993), define al contexto como una red de relaciones intersubjetivas para dar forma a la estructura de significado.</p> <p>En definitiva, el contexto es inseparable de las contribuciones activas de las personas, sus compañeros sociales, las tradiciones culturales y los materiales que se manejan. Desde este punto de vista, los contextos no han de entenderse como aquello que rodea una situación, sino más bien como aquello que la entrelaza (Elichiry, 2001).</p>
<p><b>Nivel III:</b> principios que pretenden darle inteligibilidad al proceso de aprendizaje y de enseñanza.</p>	<p>-El aprendizaje es un proceso a la vez individual y social, que nunca se da en abstracto sino atravesado por un complejo entramado de condicionamientos socio - histórico - culturales. Es individual porque se da en una persona única e irrepetible y social porque supone una actividad o acción interpersonal mediada por los sujetos pedagógicos<sup>1</sup> y la cultura.</p>

<sup>1</sup> La categoría sujetos pedagógicos da cuenta de personas, en este caso: estudiante, docente y/o pares/compañeros.

	<p>-Aprender implica diálogo, reflexión, interacción e interactividad, entre los sujetos pedagógicos, el objeto de conocimiento y el contexto socio cultural.</p> <p>-Las condiciones que hacen posible este aprendizaje tienen que ver con la persona como sujeto individual (motivación, autoconcepto, representaciones mutuas y estructura cognoscitiva), el potencial de significación del material a aprender y el contexto social, cultural y comunitario en el que acontece el proceso de apropiación participativa del conocimiento.<sup>2</sup></p> <p>-La enseñanza, como mediación entre el estudiante y la cultura, tiene en cuenta la diversidad de contextos y de aprendices. Para ello, los docentes indagan los conocimientos previos y las condiciones socio-económicas, tecnológicas y culturales de los estudiantes, porque es a partir de esta base, y desde estos soportes y de la ayuda de otros, que se desencadena el proceso de apropiación del nuevo contenido. Todo esto le permite al aprendiz potenciar sus aprendizajes, reorganizar y enriquecer cualitativamente sus esquemas de conocimiento, en interacción e interactividad con el contexto social, cultural y comunitario.</p>
--	--

---

<sup>2</sup> El proceso de apropiación, incluye el de asimilación: cuando la persona asimila un conocimiento nuevo, lo esta incorporando a sus estructuras previas, una vez incorporado lo hace suyo es decir se apropia de el adquiriendo significado. El proceso de apropiación engloba al de asimilación.