

Aprendizaje y procesos psicológicos asociados un estado de conocimiento

COORDINADORA:
Josefina Madrigal Luna

ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA

1

COLECCIÓN
Investigación educativa
en el estado de Chihuahua

Aprendizaje y procesos psicológicos asociados

un estado de conocimiento

Coordinadora: Josefina Madrigal Luna

**ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA**



José Reyes Baeza Terrazas
Gobernador Constitucional del
Estado de Chihuahua

María Guadalupe Chacón Monárrez
Secretaria de Educación y Cultura

Emma Lilia Miramontes Parra
Directora de Desarrollo Educativo

Rosa María Montoya Chávez
Jefa del Departamento de Investigación

Coordinación general:
Rosa María Montoya Chávez

Autoras:
Josefina Madrigal Luna (coordinadora)
Silvia Margarita Araiza Mendoza
Odilia Rodríguez Martínez

PRIMERA EDICIÓN, 2010

D.R. © Secretaría de Educación y Cultura de
Gobierno del Estado de Chihuahua.
Ave. Venustiano Carranza No. 803
Colonia Obrera

ISBN: 978-607-8096-01-5

Impreso en México
Prohibida su venta / distribución gratuita

Corrección de estilo:
Alicia Saavedra Hermsillo

Diseño de cubiertas e interiores:
Gerardo Corral Luna

RECONOCIMIENTO A LA LABOR REALIZADA

La diferencia entre el antes y el después suele estar definida por la acción de hombres y mujeres con visión, claridad de propósitos, compromiso con la tarea y ajustes de sus acciones entre lo deseable y lo posible. Si se suma a ello, el esfuerzo colectivo y la capacidad profesional, se potencia sin duda, el logro de los objetivos propuestos.

Todo esto se encuentra en los productos que hoy, me complace poner a disposición de la comunidad educativa de Chihuahua. La *Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua*, compuesta por diez libros que presentan los estados de conocimiento en diferentes campos de la investigación.

El esfuerzo comprometido de un importante grupo de investigadores e instituciones de nuestra entidad se incorpora en estas publicaciones que se proponen al juicio crítico y mejor uso que académicos, investigadores educativos, profesorado y alumnado puedan darle, en aras de coadyuvar a la mejora sustantiva en la calidad de la educación que se ofrece a niñas, niños y jóvenes de nuestra entidad.

Celebro la visión de conjunto y a futuro de las 25 instituciones e instancias que realizan investigación educativa y reconozco la significativa contribución de los Fondos Mixtos CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua para lograr una verdadera tarea interinstitucional. Subrayo la generosidad y el compromiso de los investigadores que participaron en la Elaboración de los Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua.

Sin duda, la conjunción de esfuerzos y talentos, de individuos e instituciones está generando la sinergia necesaria que nos impulsa a todos en el logro de un objetivo común: profundizar y orientar con certeza la investigación educativa en nuestra entidad.

Lic. María Guadalupe Chacón Monárrez
Secretaria de Educación y Cultura

AGRADECIMIENTOS

A la Secretaria de Educación y Cultura, Lic. María Guadalupe Chacón Monárrez, por su decidido apoyo a todas las tareas realizadas en este proyecto.

A la Directora de Desarrollo Educativo, Maestra Emma Lilia Miramontes Parra, que respaldó cada una de las acciones que se emprendieron.

A la Doctora Patricia Ducoing Watty y al Maestro Rolando Emilio Maggi Yáñez, por su generosidad y acompañamiento profesional.

A las autoridades de cada una de las instituciones participantes, que otorgaron facilidades a los investigadores desde sus particulares posibilidades institucionales.

A los coordinadores de cada uno de los campos constituidos, pues su trabajo incansable y su compromiso con la tarea hicieron posible la concreción de estos productos.

A cada uno de los maestros-investigadores que participaron en la elaboración de este primer estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua.

A los investigadores del COMIE que fungieron como lectores externos (Dra. Ducoing, Mtro. Maggi, Dra. Corina Schmelkes y Dra. Martha López), su experiencia y generosidad abonaron indudablemente en la calidad de los trabajos.

Quede este esfuerzo de autoridades, instituciones y sujetos comprometidos con la investigación educativa al alcance de quienes le darán el mejor uso y serán sus mejores críticos: aquellos que aspiran a hacer del ejercicio y resultados de la investigación una herramienta que incida verdaderamente en la calidad de la educación que ofrecemos a nuestras niñas, niños y jóvenes en nuestra entidad.

INDICE

Presentación de la Colección <i>Investigación</i>	
<i>Educativa en el Estado de Chihuahua</i>	9
Un reto, una visión compartida: acciones y logros.....	9
Un primer análisis a los estados de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua 1997-2007	18
Tipo de productos analizados.....	20
Características de los campos.....	20
Tendencias.....	20
Abordaje metodológico.....	21
Valoración	21
Condiciones de la investigación educativa en la entidad.....	22
Introducción	23
CAPÍTULO I	27
Delimitación del campo	27
Posturas teóricas del aprendizaje a través del tiempo	29
El campo de aprendizaje como ente de la ciencia	39
El campo de aprendizaje como constructo y proceso.....	39
El campo del aprendizaje es paradigmático	41
Orígenes del campo	55
Desarrollo del campo en México	59
CAPÍTULO II	65
Consideraciones generales	65
Estudio del campo de aprendizaje en Chihuahua	67
El proyecto estatal	67
Relevancia del estudio del campo aprendizaje.....	68
Objetivos.....	69
Metodología de trabajo	71
Criterio de selección de las producciones y procedimiento de recolección de datos.....	71
Análisis de datos.....	72
Instrumentos utilizados.....	72
Conformación del grupo de trabajo.....	73
Acercas de los materiales objeto de análisis	75
Procedencia de los trabajos	75

Producción investigativa por institución educativa	75
Trayectoria de la investigación en el campo.....	77
Los niveles en que se concentra la producción.....	78
Los sujetos estudiados por los investigadores	79
Los enfoques teóricos elegidos por los investigadores.....	80
Enfoques metodológicos implementados por los investigadores.....	82
CAPÍTULO III.....	85
La investigación en Chihuahua sobre el	
campo aprendizaje y procesos psicológicos asociados	85
El estado de conocimiento de la	
investigación en el campo de aprendizaje.....	87
El aprendizaje en diversos contextos.....	87
Contexto familiar	88
Contexto escolar.....	92
Contexto social.....	97
Identidades y procesos de aprendizaje	104
Los estilos de aprendizaje.....	111
La creatividad en el aprendizaje	115
Procesos de construcción del aprendizaje	118
Una visión histórica del campo de	
aprendizaje en México: de 1970 al 2007.....	121
Políticas públicas y el campo de aprendizaje en México	123
Evolución de la investigación en el	
campo de aprendizaje de 1970 al 2007.....	128
La investigación educativa como actividad sustantiva	128
El campo de aprendizaje, el recuento de cuatro décadas 1970-2007	132
CAPÍTULO IV	149
Balance general	149
Valoraciones específicas sobre el campo de aprendizaje	151
Agenda pendiente dentro del campo de aprendizaje en Chihuahua.....	161
Corpus revisado	165
Referencias bibliográficas.....	167

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA

Rosa Marfa Montoya Chávez

Coordinadora general

Un reto, una visión compartida: acciones y logros

La colección de libros *Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua (1997-2007)*, es uno de los productos derivados de la elaboración de *Los estados de conocimiento de la investigación educativa en el Estado de Chihuahua*, resultado de un esfuerzo interinstitucional coordinado por la Secretaría de Educación y Cultura para fortalecer e impulsar este campo de la investigación en nuestro estado. La colección consta de diez títulos que se corresponden con los diez estados de conocimiento que se trabajaron en el proyecto, de cuyo proceso se da cuenta en las siguientes líneas.

El Departamento de Investigación de la Dirección de Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación y Cultura realizó un diagnóstico al inicio de la administración 2004-2010, con la in-

tención de generar su proyecto de trabajo. Para ello realizó una revisión tanto en el panorama estatal como en el nacional para indagar acerca de la problemática que enfrentaba la investigación educativa local y cuál era su posición en el contexto nacional.

En ambos escenarios se destacaba la necesidad de impulsar a nivel estatal, diagnósticos y estados de conocimiento de la investigación educativa. A nivel nacional se habían elaborado los estados de conocimiento de las décadas 1982-1992 y 1992-2002, pero sin incorporar las perspectivas de las distintas entidades, lo que dejaba sin visibilización la producción que pudiesen tener.

Para los estados de conocimiento de 2002-2012, los coordinadores de las diferentes áreas establecidas por el COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) generaron diversas estrategias para recuperar las perspectivas estatales. Desafortunadamente, sólo se logró incorporar la producción de ocho estados (Baja California, Estado de México, Puebla, Guanajuato, Jalisco, Sonora, Tlaxcala, Yucatán y la Universidad de Guadalajara), nuestra entidad no estuvo entre éstas.

Era evidente, para los integrantes de COMIE, la necesidad de contar con un “mapa” de la investigación educativa a nivel nacional para indagar acerca del tipo de producción que se estaba generando, así como para identificar aquellas regiones que requerían de mayor apoyo para impulsar la investigación educativa en nuestro país.

De igual manera, en cada uno de los estados, la revisión de su producción local se convertía en una posibilidad, tanto para identificar sus fortalezas y debilidades, como para lograr que sus esfuer-

zos en materia de investigación educativa fueran conocidos en el concierto nacional, situación que potenciaría la interlocución de sus investigadores más allá del ámbito local.

Para el caso particular del estado de Chihuahua, la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa respondió a la inquietud manifiesta por los investigadores de la entidad. En los documentos que registraron la memoria de los principales encuentros de investigación se identificaron dos preocupaciones centrales: la necesidad de tener un referente que pudiese permitir la discusión en torno al tipo de producción que se estaba generando, cuáles son los intereses temáticos, quiénes producen (investigadores e instituciones), cómo se produce, etc. Asociada a esta preocupación, identificaron como necesaria la definición de una agenda de investigación educativa para la entidad, la cual, difícilmente podía establecerse sin atender la primera de sus inquietudes.

En este análisis, arribaron a la siguiente conclusión: las condiciones en las que se realizaba la investigación educativa en nuestro estado eran de aislamiento, en el caso de los individuos, y de endogamia, en el caso de las instituciones, lo cual, debilitaba la solidez de los productos ante la ausencia del debate e interlocución con los pares. Reconocían la necesidad de abordar proyectos interinstitucionales, e incluso, se generaron encuentros de investigación articulados de esta manera, pero no se había intentado un ejercicio concreto en un proyecto que articulara todas estas intenciones y esfuerzos.

Un antecedente a la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa lo constituyó un proyecto ela-

borado por un grupo de maestros estudiantes del doctorado en Tijuana, los cuales habían incorporado a once coordinadores de varias instituciones, habían participado en una convocatoria ante Fondos Mixtos CONACyT-Gobierno del Estado, pero desafortunadamente no lograron el financiamiento. La mayoría de los integrantes de este grupo se sumó de manera entusiasta al proyecto de la Secretaría de Educación y Cultura y algunos de ellos se constituyeron en coordinadores de los distintos campos.

El sentido del proyecto de elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua había sido generado, de esta manera, por los investigadores de la entidad.

En este contexto, la Secretaria de Educación y Cultura, Lic. María Guadalupe Chacón Monárrez, convencida de la relevancia de un proyecto de esta naturaleza, autorizó que se planteara ante las instituciones e instancias que realizaban investigación educativa, a través del Departamento de Investigación. Se logró la adhesión de 25 de ellas para lanzar una amplia convocatoria a investigadores, académicos e interesados, para participar ya fuera, en la elaboración de los estados de conocimientos de la investigación educativa en el estado de Chihuahua, o compartiendo la información sobre la producción que tuvieran en este campo de la investigación. Esta convocatoria se publicó en noviembre de 2006. En este mes se realizó también la presentación del proyecto ante la comunidad de investigadores educativos para la conformación de los grupos de trabajo.

Se obtuvo el registro de la Secretaría ante el RENIECyT y se concursó en la convocatoria 2006-01 de Fondos Mixtos CONACyT-

Gobierno del Estado de Chihuahua, obteniendo el financiamiento al proyecto.

Las dos condiciones mencionadas anteriormente -la amplia aceptación institucional y el financiamiento otorgado-, aunado al interés de los propios investigadores y la disposición de sus instituciones, constituyeron el contexto de posibilidades para la realización del trabajo; las dificultades y obstáculos se fueron identificando en la concreción del mismo. Así, fue difícil la conformación y permanencia de los grupos de trabajo, etapa en la cual se invirtió un tiempo considerable. No obstante, el compromiso con la tarea, por la convicción de su utilidad, hizo que un grupo interinstitucional de 35 investigadores (doctores, maestros y estudiantes de maestría y doctorado) permaneciera hasta el final.¹

Dado que el proyecto estaba animado por una intencionalidad de construcción colectiva, en cada una de sus etapas el Departamento de Investigación presentaba una propuesta que era debatida y en su caso, aprobada o modificada por los grupos de trabajo. La relación horizontal, abierta y de confianza generó los ambientes de discusión y colaboración que propiciaron el arribo a los consensos. En el camino se dieron importantes discusiones en torno a las siguientes cuestiones: el tipo de productos que habrían de considerarse como investigación educativa; la definición de qué era

¹ Inicialmente se conformaron catorce grupos de trabajo para las siguientes áreas del COMIE: aprendizaje y desarrollo humanos, currículo, educación ambiental, educación y conocimientos disciplinares, educación y valores, entornos virtuales de aprendizaje, historia e historiografía de la educación, interrelaciones educación-sociedad, investigación de la investigación educativa, multiculturalismo y educación, política y gestión, prácticas educativas en espacios escolares, procesos de formación y sujetos de la educación. Sólo terminaron diez constituidos en campos, fueron los siguientes: aprendizaje y procesos psicológicos asociados, crianza y desarrollo, currículo, lenguas, historiografía de la educación, investigación de la investigación educativa, política educativa, prácticas educativas en espacios escolares, sujetos de la educación y se conformó el campo de género y educación.

un estado de conocimiento (diferenciándolo de estado del arte y estado de la investigación); la organización del trabajo, si a la manera del COMIE, por áreas o bien, por campos; la perspectiva hermenéutica desde la cual se realizaría el análisis; la precisión de qué estábamos entendiendo como conceptualización del campo; discusiones todas de índole teórica y metodológica, centrales para dar rumbo a nuestra tarea.

La riqueza de capitales culturales distintos nos permitió avanzar, aunque no sin dificultades. De esta manera se fueron tomando las decisiones en cuanto a las tareas específicas para cada etapa. Se decidió por ejemplo, considerar como producto de investigación desde las tesis de maestría y considerar los productos generados de 1997 a 2007, aunque posteriormente, los grupos de trabajo fueron tomando otras decisiones, en atención a la relevancia de los productos localizados que no estaban en el periodo señalado.

Durante dos años se fueron realizando las tareas tanto de índole teórica como de trabajo de campo (localización de los documentos, hacer acopio de los mismos y realizar las fichas de contenido y los resúmenes analíticos) y concluir con la redacción preliminar de cada uno de los estados de conocimiento abordados. Para la toma de decisiones en cada una de estas tareas fueron necesarias reuniones periódicas con los coordinadores de los distintos campos así como reuniones generales de trabajo convocadas por el Departamento de Investigación.

Fue de particular importancia la asesoría, desde el inicio, de dos investigadores con experiencia en la coordinación de estados de conocimiento a nivel nacional (la Doctora Patricia Ducoing Watty y el Maestro Rolando Emilio Maggi Yáñez), así como

la experiencia generada por el COMIE en la elaboración de los estados de conocimiento nacionales de las dos décadas ya mencionadas. Adicionalmente, el contacto con la REDIES (Red de Investigadores Educativos de Sonora) y su experiencia en la publicación anual de sus Catálogos de Investigación Educativa como producto de un ejercicio colectivo, alentó los trabajos en nuestra entidad.

Se programaron tres talleres de conceptualización con asesoría de investigadores miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; los talleres realizados abordaron de manera central las áreas de Currículo (Dr. Jesús Carlos Guzmán), Investigación de la Investigación Educativa (Rolando Maggi) y Sujetos y Procesos de Formación (Dra. Patricia Ducoing) en junio de 2007. Se contó con la participación de todos los grupos conformados, de manera que se beneficiaran sus propios planes de trabajo con la experiencia vivida en estos talleres.

Posteriormente, en abril de 2008, se organizó el taller "Construcción de categorías para una lectura crítica de los productos de investigación educativa", coordinado por la Doctora Patricia Ducoing y el maestro Rolando Maggi Yáñez. En el taller se abordaron aspectos técnicos y metodológicos (realización de resúmenes analíticos, definición de categorías para el análisis de los productos y la definición de un Plan General de Redacción).

En este mismo mes, nuevamente se hizo pública una convocatoria abierta a los investigadores de la entidad para que hicieran llegar su producción al Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación y Cultura, con el fin de incorporarla al Catálogo de Investigación Educativa del Estado de Chihuahua que se ha-

bía estado elaborando a la par de las tareas para los estados de conocimiento.

En agosto y septiembre de 2008, la Doctora Ducoing y Rolando Maggi pudieron revisar ocho de las primeras redacciones de los estados de conocimiento de los diez campos de la investigación educativa identificados en Chihuahua. En reunión general del 27, 28 y 29 de octubre de 2008, con sede en el Instituto La Salle, los diferentes grupos de trabajo presentaron la redacción de los estados de conocimiento de la investigación educativa en diez de los campos constituidos.

Esta redacción fue sometida a la revisión de una comisión interna constituida por compañeras y compañeros que decidieron participar en la revisión de uno o más campos y, además, se sumaron en calidad de lectores externos la Doctora Corina Schmelkes y la Doctora Martha López, la primera nos apoyó con la lectura del estado de conocimiento de Género y Educación, y la segunda con la lectura de Investigación de la Investigación Educativa y Género y Educación.

El trabajo realizado por los distintos grupos conformados de manera interinstitucional produjo diez estados de conocimiento de la investigación educativa en los siguientes campos: Género y Educación, Lenguas, Aprendizaje y Procesos Psicológicos Asociados, Currículo, Historiografía de la Educación, Prácticas Educativas en Espacios Escolares, Sujetos de la Educación, Investigación de la Investigación Educativa, Política Educativa y Crianza y Desarrollo

Para cada uno de estos campos se definió una mirada teórica para el análisis, se realizó una valoración de los trabajos ubicándolos en subcampos, se presentó un balance de la producción y se generó, a partir de los hallazgos, una agenda de investigación en aquellos temas que, a juicio de los investigadores, estaban ausentes o en niveles incipientes de desarrollo.

Hasta el momento los productos derivados de este esfuerzo se han concretado en la presente colección conformada por diez libros, un Catálogo de Investigación Educativa en Chihuahua, una página web del proyecto y sus productos, una Base de Datos de la Investigación Educativa en Chihuahua y una Agenda Estatal de Investigación Educativa por cada campo estudiado.

Adicionalmente, es importante citar también nueve ponencias presentadas por investigadores chihuahuenses en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa en las áreas de Investigación de la Investigación Educativa y en la de Historiografía de la Educación, así mismo siete tesis terminadas (seis de maestría y una de doctorado) seis en proceso (tres de maestría y tres de doctorado), además de cuatro artículos en revistas de difusión y en documentos telemáticos.

La elaboración de los estados de conocimiento puso a los investigadores de nuestra entidad en contacto con la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIIIE), dirigida por miembros del COMIE y conformada por investigadores de distintas instituciones y centros de investigación educativa de todo el país.

El grupo de trabajo que generó estos productos se constituyó en la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) y mantiene interlocución continua con la REDMIIE, realizando conjuntamente una tarea de relevancia nacional. Una vez elaborados los estados de conocimiento, queda como tarea pendiente y prioritaria, la realización de un diagnóstico estatal sobre el estado que guarda la investigación educativa, esto es, la identificación de las condiciones en las que se desarrolla, así como sus usos e impactos en el sistema educativo estatal.

Sin duda, la mirada se ha ampliado, el debate está presente y Chihuahua está aportando y recibiendo la benéfica influencia del intercambio de ideas en el campo de la investigación educativa.

De alguna manera el aislamiento se ha roto...

Un primer análisis a los estados de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua 1997-2007

Independientemente de los hallazgos específicos que ofrece la lectura de cada uno de los estados de conocimiento en los distintos campos, el análisis -sin ser todavía exhaustivo-, de todos ellos, nos reporta algunas cuestiones interesantes como las que se enuncian a continuación:

Historiografía, Sujetos de la Educación, Género, Currículo y Lenguas son los campos en los que se encuentra mayor producción. En tanto que, Prácticas Educativas, Aprendizaje y Crianza y Desarrollo son los menos estudiados de acuerdo con la producción revisada.

El campo que mantiene su producción es Historiografía de la Educación, identificando en él a los investigadores con mayor número de publicaciones; tanto en Política Educativa, como en Historiografía, Género e Investigación de la Investigación Educativa se encuentran publicaciones a nivel nacional e internacional, pero es en estos campos, en los que se llega a revisar una diversidad de documentos, no sólo tesis de maestría.

Los subcampos mayormente estudiados son: profesores y estudiantes (Sujetos); instituciones (Historiografía); estudiantes (Aprendizaje); epistemología y sus métodos (Investigación de la Investigación Educativa); desarrollo del currículo (Currículo); historias de mujeres y feminización de la enseñanza y de las carreras en el nivel superior (Género); prácticas educativas y relaciones de poder (Prácticas Educativas en Espacios Escolares); procesos cognitivos que inciden en la lectura y estrategias para mejorarla (Lenguas); y administración y gestión (Política Educativa).

Existen algunos campos cuya producción se ha visto incrementada por eventos realizados ex profeso, como es el caso de Género, que asocia a esta razón el incremento de productividad en 2003 y 2004, por ejemplo; en tanto que en el resto de los campos se observa una mayor producción entre los años 2005, 2006 y 2007, con excepción de Historiografía que tiene su punto más alto en 1996 e Investigación de la Investigación Educativa en 1998.

Es importante señalar que la decisión de incorporar desde trabajos de maestría en el análisis y realizar el mismo con base prioritariamente en estos documentos, influyó de manera importante en el balance que en cada campo se realizó al valorar estos productos.

Así, en términos generales, como caracterización de este primer estado de conocimiento en la entidad, se mencionan los siguientes aspectos:

Tipo de productos analizados

- Se trabajó sobre el 44.9 % de la producción identificada y/o reportada. El resto de la producción existente pertenece probablemente a los campos no revisados en estos estados de conocimiento.
- En su mayoría estos estados de conocimiento tuvieron como material de análisis tesis de maestría, artículos de revista, libros y ponencias; en menor medida se revisaron folletos, cuadernos de trabajo, reportes de investigación y capítulos de libro.

Características de los campos

- Los campos con mayor producción son: Historiografía, Sujetos de la Educación, Género, Currículo, Lenguas y Procesos de Formación.²
- Campos con producción que tienen presencia a nivel nacional: Historiografía, Género e Investigación de la Investigación Educativa.
- Campo consolidado: Historiografía.

Tendencias

- No se mantiene una tendencia en la producción, ésta oscila y se relaciona con la presencia de eventos ex-profeso (encuentros, coloquios, etc.).
-

² El grupo de trabajo de procesos de formación no logró concluir en los tiempos fijados para la entrega de productos, sin embargo se conocía ya la identificación de la producción existente, razón por la cual se menciona en este análisis.

Se identifica producción en el nivel de primaria y en educación superior en la mayoría de los campos.

- Ausencias de trabajos en preescolar y educación media superior.
- Las temáticas se distribuyen también de manera irregular, salvo algunos temas que parecen ser propios de los posgrados en los que se trabajan y tienen mayor presencia.
- No se aprecia la existencia de líneas de investigación, salvo en el caso de Historiografía, Género y estudio de las subjetividades en Sujetos.

Abordaje metodológico

- Predomina el abordaje metodológico desde enfoques cualitativos, privilegiando la etnografía y el estudio de caso.
- Sólo en el campo de lenguas predomina el enfoque cuantitativo.
- La mayoría de los estudios de tipo cuantitativo utilizan estadística descriptiva; prácticamente no se usa la estadística inferencial.
- En los estudios cualitativos hay dificultades para sistematizar los datos empíricos.
- Hay preeminencia de visiones funcionalistas y muy poco trabajo con perspectiva crítica.

Valoración

- En la mayoría de los campos se advierten ausencias temáticas y debilidades metodológicas y teóricas.
- No existe el diálogo entre los autores, no se conocen los investigadores locales, no se leen.

Condiciones de la Investigación Educativa en la entidad

- La mayoría de los trabajos se encuentran en un nivel inicial de producción.
- La producción se concentra en los centros de población más grandes de la entidad.
- Esta producción es de carácter individual, aislada.
- Pocos trabajos de IE contaron con fuente de financiamiento adicional al del investigador.
- Escasa difusión de la producción existente.

INTRODUCCIÓN

No obstante la importancia del aprendizaje, como campo del conocimiento central en el ámbito educativo, ha sido un tema relegado a un segundo plano; o bien, se le trata en forma tangencial o reduccionista, pues dejan a un lado su carácter multidimensional.

Entender qué es el aprendizaje y cómo se accede a él, no sólo es una necesidad; es una exigencia para el profesional de la educación, que se interesa, por el mejoramiento de los procesos de aprendizaje-enseñanza o, por la educación en términos generales. En el estudio del aprendizaje, como campo disciplinario, se identifica una dimensión teórica, un acercamiento a él como objeto de estudio: en carácter de constructo y conjunto de principios teóricos o postulados, generados a su alrededor, que lo explican. También está presente una dimensión práctica que alude a la parte didáctica de la educación y que la visualiza como un proceso que se puede favorecer.

En esa aventura histórica que busca clarificar qué es y cómo se construye el aprendizaje, el trabajo de investigación ha ocupado un lugar privilegiado en el desarrollo de este campo disciplinar. De ahí la importancia de retomar su evolución y brindar una visión sobre el estado que guarda la investigación educativa en

Chihuahua, en torno al campo de aprendizaje y procesos psicológicos asociados.

El ejercicio de elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa, en el campo aprendizaje y procesos psicológicos asociados en el Estado de Chihuahua, tomó la producción generada durante el periodo de 1988 al 2007. La decisión fue basada en la inexistencia de trabajos de esta naturaleza -elaboración de estados de conocimiento- y los pocos aportes investigativos identificados sobre el campo. Es necesario reconocer que en la realización de esta tarea, uno de los puntos que se tomaron no sólo de referencia, sino que sirvieron de inspiración y para orientar en forma puntual el desarrollo de los trabajos, fueron las experiencias que desarrolla el COMIE (Latapí, 1994; COMIE, 1995; COMIE, 2003) a nivel nacional desde 1970 al 2002 sobre la elaboración de los estados de conocimiento.

Al avanzar los trabajos se presentó una situación, que sin duda otros campos temáticos hubieron de afrontar, la dificultad de delimitar las producciones que han de ser parte constitutiva y las que no pertenecen al mismo; el campo de aprendizaje es amplio y constantemente sus límites se diluyen al acercarse a otros campos de conocimiento. Esto sin duda pudo generar desaciertos, dejar fuera algunos aportes que debieron quedar dentro o invadir espacios que corresponden a otros campos temáticos. Sin embargo, se hizo lo posible por incluir aquellos trabajos con preocupación central en el aprendizaje o sobre cualquier proceso psicológico ligado a éste.

La presente elaboración del estado de conocimiento de la investigación educativa del campo *aprendizaje y procesos psicológicos*

asociados en el Estado de Chihuahua, se desarrolla en cuatro capítulos. En el primero de ellos se hace una delimitación del campo, para lo cual se desarrollan cuatro apartados: *Posturas teóricas del aprendizaje a través del tiempo, El campo de aprendizaje como ente de la ciencia, Orígenes del campo y Desarrollo del campo en México.*

El capítulo II, habla sobre condiciones generales del ejercicio realizado sobre los estados de conocimiento en Chihuahua. Se conforma por tres categorías y sus respectivas subcategorías. Estudio del campo de aprendizaje en Chihuahua, se subdivide en: *El proyecto estatal, relevancia del estudio del campo de aprendizaje y objetivos.* La segunda categoría, Metodología de trabajo, integrada por *Criterios de selección de las producciones y procedimientos de recolección de datos, Análisis de datos, Instrumentos utilizados y Conformación del grupo de trabajo.*

Tercera categoría, acerca de los materiales objeto de análisis, se constituye por: procedencia de los trabajos, producción investigativa por institución educativa, trayectoria de la investigación en el campo, los niveles en que se concentra la producción, los sujetos estudiados por los investigadores, los enfoques teóricos elegidos por los investigadores y enfoques metodológicos implementados por los investigadores.

El capítulo III La Investigación en Chihuahua, sobre el Campo Aprendizaje y Procesos Psicológicos Asociados, es la presentación de resultados. Habla básicamente de dos aspectos. El primero es, *El estado de conocimiento de la Investigación en el campo de aprendizaje,* donde se describen las temáticas analizadas; en el segundo punto, se brinda *Una visión histórica del campo de*

aprendizaje, a partir de hacer un somero análisis de cómo las políticas públicas inciden en el campo de aprendizaje en México, y cómo evoluciona la investigación a nivel nacional y estatal. En el capítulo IV se ubica el corpus revisado, que se conforma precisamente por las tesis revisadas; y cierra con la bibliografía.

CAPÍTULO I

DELIMITACIÓN DEL CAMPO

POSTURAS TEÓRICAS DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL TIEMPO

El concepto de aprendizaje, como todo constructo, está históricamente sujeto a diversas vicisitudes en cuanto a su delimitación. Diferentes teorías, como conjunto sistemático de saberes, han tratado de explicar cómo aprende el ser humano; a raíz de ello se han generado tantos conceptos de aprendizaje, como posturas en torno a él se identifican. Por ende, sería aventurado afirmar que existe una teoría acabada en torno a este fenómeno.

El interés por desentrañar cómo accede el ser humano al conocimiento es una preocupación antigua. La más lejana evidencia se remonta a la Grecia antigua, alrededor del siglo IV antes de Cristo, en el *Mito de la caverna*, la obra de Platón que enfatiza el conocimiento de la realidad en un plano idealista. El conocimiento, visto de esta manera, es una proyección de ideas innatas¹. Más adelante, a esta postura del conocimiento se contraponen los planteamientos de Aristóteles, quien rechaza la postura innatista del conocimiento y plantea la *tabula rasa*, esquema que considera la mente del hombre como una hoja en blanco, sobre la cual, a partir de los sentidos, se van imprimiendo imágenes, dando por

¹ Para más información remitirse a *Teorías cognitivas del aprendizaje*, de J.I. Pozo

hecho que el mundo está dado y es el sujeto el que tiene que adecuarse a él.

En el siglo XVIII, con el empirismo inglés, cuyos principales representantes son Locke, Berkeley, Hume y Stuart Mill, se plantea el conocimiento como una copia o representación de la realidad, y como ésta es única y objetiva, el sujeto puede acceder a ella pasivamente a través de los sentidos.

A partir del siglo XX continúa el esfuerzo tenaz y sistemático por delimitar conceptualmente el aprendizaje y entender los procesos de construcción del conocimiento en el ser humano; así, surgen nuevas posturas teóricas que tienen un gran impacto en la educación, entre las cuales destacan el conductismo y el cognoscitivismo, con sus diversas vertientes.

El conductismo se remonta a los inicios del siglo XX, alrededor de 1930 y ha perdurado hasta la época actual, soportando duros embates. Los planteamientos del conductismo sobre el aprendizaje, muestran un rechazo al estudio de los procesos mentales superiores, como fuente para entender el acceso del ser humano al conocimiento; en contraste, postulan que es a partir de la conducta observable de donde se infiere el aprendizaje. El conductismo surge en oposición al estructuralismo y funcionalismo. La primera considera que la mente se estructura en ideas simples, que luego se asocian para conformar ideas más complejas. El funcionalismo entiende los procesos mentales, no como entes estáticos, sino como elementos necesarios para la adaptación del hombre al medio ambiente.

Thorndike y Pavlov son considerados precursores del conductismo; sin embargo, la piedra angular son los trabajos de Watson, en los cuales se asume una postura antagónica ante métodos introspectivos y subjetivistas, propios del estructuralismo de Titchener y el funcionalismo de James, quienes utilizan la introspección en el estudio de la mente y de la generación de conocimiento en el ser humano.

Posterior a los trabajos de Watson, se entra en una etapa del conductismo conocida como neoconductismo, considerada la más productiva por la gran cantidad de aportes que genera. Aquí se ubican los trabajos de Guthrie, Tolman, Hull y Skinner. En cuanto al estudio del aprendizaje, a diferencia del conductismo, el neoconductismo se centra mayormente en la conducta misma y pone un interés secundario en la relación que se establece entre estímulo respuesta; es decir, no se preocupa demasiado por el mecanismo específico que se establece entre estos dos elementos, como lo hace el conductismo.

Al interior del conductismo se generan dos posturas: una de carácter radical, que sigue negando la existencia de la conciencia; el conductismo metodológico que, aunque no niega la existencia de la conciencia, rechaza la posibilidad de estudiarla por métodos objetivos. El conjunto de teorías conductistas comparten principios rectores que constituyen su núcleo teórico. Entre ellos destaca el anticonstructivismo; al igual que en el empirismo inglés, en el conductismo el sujeto es un ente pasivo, su mente se percibe como una *tabula rasa*, donde a partir de estímulos ambientales accede al aprendizaje, pero su participación es nula; pasivamente espera a que sean los estímulos ambientales quienes impriman en

su mente la información de la realidad externa. En ese sentido, la mente es una copia de la realidad y existe una correspondencia entre realidad y mente del sujeto. Otro principio rector es el ambientalismo, identificado en el binomio estímulo respuesta característico del conductismo, que sostiene la idea de que el aprendizaje es iniciado y controlado, a partir de variables ambientales.

La teoría cognitiva del aprendizaje se gesta mucho antes, surge formalmente a mitad del siglo XX, con una clara oposición a la tendencia conductista. Dentro de esta corriente surgen variantes; aunque todas coinciden en la tendencia a reconocer la existencia de procesos mentales del sujeto, el total rechazo al antimentalismo conductista y su divergencia, con respecto al conductismo, al afirmar que en cuanto a los procesos de la mente —entre ellos el conocimiento y aprendizaje humanos—, pese a ser inobservables, existe la posibilidad de estudiarlos.

La postura teórica cognitiva propone centrarse en los procesos internos del individuo, que ellos llaman básicos, entre los cuales identifican la percepción, memoria, resolución de problemas, comprensión verbal, creatividad y estrategias de metacognición, pasando el aprendizaje a un segundo plano.

La teoría cognitiva se bifurca en dos grandes ramificaciones teóricas (Pozo, 1989): posturas de carácter mecanicista y asociacionista del aprendizaje, que conservan vestigios del conductismo, pero se nutren de los planteamientos mentalistas de la cognición; es decir, sustentan la existencia de procesos mentales superiores del sujeto, pero aun determinados desde el exterior, como lo es la teoría del procesamiento de información. En el otro extremo se ubican las posturas de naturaleza organicista y estructuralista que difieren

del conductismo y del procesamiento humano de información, cuando reconocen el papel activo que desempeña el sujeto en la construcción del conocimiento y el logro de los aprendizajes; aquí se ubican teorías de la Gestalt, Psicogenética, Sociocultural, de Aprendizaje por Descubrimiento y del Aprendizaje Significativo, entre otras.

La Gestalt, postura teórica europea alternativa al asociacionismo, se fragua en las primeras décadas del siglo XX con los trabajos pioneros de los alemanes Köhler y Wertheimer. Dentro de sus postulados básicos está la concepción antiatomista de las ideas; es decir, rechaza un conocimiento como suma de las partes y desconoce el asociacionismo como fuente del conocimiento; en contraste plantea un enfoque estructuralista, al marcar la importancia de considerar la Gestalt o estructura global de los hechos, lo cual favoreció el paso de una visión acumulativa del conocimiento a otra comprensiva.

En ese sentido, puede decirse que fue Wertheimer quien inicia a trabajar constructos como pensamiento productivo y reproductivo. El reproductivo sólo aplica conocimientos o destrezas adquiridos anticipadamente, a situaciones nuevas. El pensamiento productivo, implica descubrir una nueva organización perceptiva o conceptual en relación a un problema.

La gestalt, cuando se habla del proceso de reestructuración de los aprendizajes o del conocimiento, sostiene que al sujeto le llegan por *insight* o comprensión súbita del problema al que se enfrenta. Al conocimiento no se accede necesariamente por ensayo y error, como lo sostienen los conductistas, sino como producto de una reorganización de los elementos del problema, lograda por

un proceso de reflexión profunda. Existen puntos no muy claros dentro de la gestalt, uno de ellos es que no se especifica la manera en que se produce el insight, no se sabe de dónde viene esa organización, ni cómo ni cuándo se da la reestructuración.

La teoría psicogenética, planteada por Jean Piaget, representa un clásico del constructivismo. Aunque su obra no está directamente enfocada al aprendizaje, es sólo una cuestión de carácter terminológico; pues sus tratados giran en torno a este proceso. Cuando él habla de aprendizaje hace una distinción entre: “aprendizaje en sentido estricto, adquirido del medio, información específica y aprendizaje en sentido amplio, que consistirá en el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración” (Pozo, 1989, p. 177). Desde la visión de Piaget, el primer tipo de aprendizaje es afín al del condicionamiento clásico y operante, subordinado al segundo; es decir, depende del desarrollo de estructuras generales de carácter lógico.

Piaget es un detractor del asociacionismo conductista y defensor del aprendizaje por reestructuración. Reconoce que el aprendizaje, contrariamente a lo que se había supuesto, no es la suma de pequeños aprendizajes, sino producto de un proceso de equilibración, que se genera después de un conflicto cognitivo o un desequilibrio. El equilibrio se logra entre el interjuego de la asimilación de elementos exteriores -o interpretación que llega del exterior en función de los esquemas conceptuales que el sujeto tiene-, y el proceso de acomodación que permite salir de un mundo individual y adaptar esa información a las características del mundo real. Para Piaget la fuente del conocimiento, del aprendizaje tomado en sentido amplio, está en el conflicto cognitivo.

Algunos autores lo acusan que al subordinar todo aprendizaje a desarrollo, lo reduce a adquisiciones espontáneas y pone en entredicho el papel de la enseñanza.

La teoría sociocultural planteada por Vigotsky presenta una propuesta incluyente, al considerar tanto los procesos de asociación como de reestructuración. Sin embargo, se inclina hacia una visión organicista más que mecanicista; al contemplar aspectos globales en lugar de elementos aislados; al sobrevalorar lo cualitativo en relación a lo cuantitativo y al ver los procesos de aprendizaje como conscientes no como automáticos.

En cuanto a los procesos de asociación, señala que el hombre no responde mecánicamente a los estímulos, sino que existen elementos mediadores a través de los cuales, a partir de la actividad, el sujeto modifica dichos estímulos. En su teoría, los mediadores son proporcionados por el medio sociocultural, de donde el sujeto no los toma en forma mecánica, sino que los interioriza a partir de una serie de procesos psicológicos. Para Vigotsky, el aprendizaje primero se da a un nivel interpsicológico (entre personas) y luego a un nivel individual o intrapsicológico. Esto es, el aprendizaje es una internalización paulatina de instrumentos mediadores y la dinámica se generaliza a todo tipo de conocimiento.

Dentro de las teorías cognitivas se encuentran aportes de Bruner, con su teoría de aprendizaje por descubrimiento, y la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. Bruner, al igual que Vigotsky, rescata el papel de la actividad como parte esencial del aprendizaje, aunque difiere al considerar que para que el aprendizaje sea significativo, el sujeto tiene que descubrirlo. Para Bruner,

el aprendizaje es un proceso de descubrimiento, donde el alumno, bajo la guía del maestro, aprende a aprender.

La teoría de Ausubel, influenciada por los aspectos cognitivos de la teoría de Piaget, resulta interesante al centrarse en el aprendizaje que se genera en un contexto educativo. Ausubel señala que es necesaria la presencia de algunas condiciones específicas para que pueda desencadenarse el proceso de aprendizaje: predisposición del alumno, la existencia de conocimientos o estructuras previas en las que pueda apoyarse la nueva información, los materiales han de estar estructurados o tener un significado lógico no arbitrario y tener un acercamiento a la realidad o al arsenal de experiencias del alumno.

Ausubel reconoce el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento; la actividad del sujeto es elemental al establecer relaciones sistemáticas, entre los conocimientos previos o subsuntores y los nuevos, donde la información nueva puede modificar las estructuras cognitivas del individuo o simplemente actuar como aprendizajes de segundo nivel. No menosprecia la transmisión verbal de los conocimientos como herramienta educativa, ni los procesos de descubrimiento, a partir de los cuales el aprendizaje va de uno memorístico repetitivo basado en asociaciones elementales, al aprendizaje significativo que consiste en construir nuevos conocimientos, integrando la nueva información a la ya existente (reconciliación integrativa), siendo ambos igualmente importantes.

A partir de los trabajos de Ausubel y Bruner, se han desarrollado una serie de experiencias e investigaciones que dan forma a lo que es conocido como *psicología instruccional*, una propuesta

multidisciplinar que adquiere relevancia por la funcionalidad que demuestra al intentar ser un puente que conjunte los aportes de la sicología con las necesidades de la educación.

Las posturas teóricas del aprendizaje, planteadas con anterioridad, ofrecen una gama de oportunidades para entender y potenciar el desarrollo del hombre y la humanidad, pero existe una limitante que les es común: el conocimiento ha sido privado de la dimensión crítica-social. De una teoría a otra se rescata la cuestión técnica, didáctica, psicológica y hasta social del aprendizaje, como lo hace Vigotsky cuando retoma la dimensión social del conocimiento, a nivel de construcción de los saberes.

Sin embargo, todas ellas pasan por alto las potencialidades del aprendizaje como elemento de cuestionamiento y crítica social, de herramienta de cambio y transición social. Para Marx, el conocimiento y todo aprendizaje, no es una actividad contemplativa, es un factor fundamental de crítica radical de lo existente, elemento de lucha que permite actuar sobre el presente, para construir un mejor futuro a través de la praxis, o lo que es lo mismo de la unión entre teoría y práctica.

Se reconoce que no es conveniente desgajar al aprendizaje de su contenido social; el aprender permite la construcción del conocimiento, a la vez el conocimiento que no se ha desencarnado de esa dimensión crítica y social, se constituye en un instrumento, una herramienta para desafiar el estado de cosas, las formas de dominación que actualmente se viven en este mundo capitalista, de alta polarización de la riqueza.

En la dimensión crítica del aprendizaje, el individuo se constituye en relación dialéctica que establece con los otros y su entorno. Al ser un sujeto activo, no sólo es incidido por los elementos mencionados, sino que a través de los procesos de aprendizaje y desarrollo, él incide en ellos volitivamente, con altas posibilidades de asumir una visión crítica del mundo en que vive y, por ende, de transformarlo. Esto es algo que ignoran u omiten las teorías tradicionales del aprendizaje.

Por lo anteriormente mencionado, el análisis de la información sobre la producción investigativa, en el campo de aprendizaje desarrollado en este trabajo, se realiza desde un marco teórico crítico. Al considerar que el aprendizaje va más allá de implicar un proceso individual; en el coincide tanto lo individual como lo social, aspectos psicológicos y biológicos, en los cuales incide el contexto. Además es crítico, porque reconoce que todo acto cognitivo por añadidura, ha de ser un proceso sociopolítico, que favorece la conformación de una conciencia crítica y solidaria, donde la teoría y la práctica, saber y quehacer forman parte de un mismo proceso, de un mismo compromiso; la búsqueda de mejores formas de entender el mundo y la posibilidad de transformarlo en una realidad más equitativa, donde el ser humano logre acceder a una vida digna, considerada desde parámetros aceptables del desarrollo humano.

EL CAMPO DE APRENDIZAJE COMO ENTE DE LA CIENCIA

En este apartado se presenta una conceptualización propia sobre el campo de aprendizaje como producto de la ciencia y como ciencia en sí misma. Se intenta tener un breve acercamiento al campo de aprendizaje como ente científico en su faceta de constructo y de proceso; un campo que se ha constituido en un *sistema teórico conceptual*. En ese sentido, puede definirse como un *producto* de la ciencia o entenderse como un *proceso* que engloba un conjunto de lineamientos teórico-metodológicos que marcan los derroteros de una comunidad científica, en búsqueda del conocimiento. Derivado de todo esto, puede decirse que al campo científico, y consecuentemente al campo de aprendizaje, lo definen diversas características que lo hacen peculiar: paradigmático, transdisciplinario, político y no neutral.

El campo de aprendizaje como constructo y proceso

Si se trata de conceptualizar el campo de aprendizaje, tiene que reconocerse como un *constructo*; un sistema conceptual constituido por un conjunto de teorías y principios, a los que subyace un esfuerzo sistemático y tenaz por ofrecer elementos "objetivos" para entender diversos aspectos de la realidad; en este caso, el aprendizaje. Es necesario también reconocer el campo de aprendizaje como un *proceso* científico o conjunto de acciones que transcurren y se orientan en función de parámetros o lineamientos teórico metodológicos específicos, generados ex profeso. Por lo tanto, el campo de aprendizaje visto como *proceso*, se conforma tanto por una comunidad científica que participa realizando ac-

ciones para enriquecerlo, como por los lineamientos que guían el quehacer de esta comunidad de investigadores, al momento de hacer ciencia.

Entre el (campo como *proceso*) y (campo como *constructo*) se establece una relación dialéctica; mientras que el proceso o conjunto de fases sucesivas, que sigue una comunidad en el trabajo de construcción científica, origina sistemas conceptuales o constructos teóricos, sobre un objeto de interés. Un objeto de estudio específico, demanda a una comunidad científica formas peculiares en su abordaje, en función de la plataforma teórica o epistemológica desde donde se realice.

En este espacio, se hace un breve análisis de las relaciones que se identifican en el devenir histórico de las teorías del aprendizaje y la evolución de la ciencia; el campo de aprendizaje por ser sistema conceptual y proceso científico, ha compartido las mismas vicisitudes de la ciencia en su constitución. Si se habla de un sistema teórico, su conformación remite a historicidad, a un proceso científico realizado en una época y espacio geográfico determinado, donde diversas fuerzas actuantes tienen calidad de condicionantes, que inciden en el quehacer de una comunidad científica.

Por esto puede afirmarse; la propia evolución teórica del aprendizaje alude a la evolución del campo de la ciencia. De igual forma, cada reconfiguración de las teorías del aprendizaje se genera en un contexto de nuevas condiciones e imprimen nuevos rasgos al campo, según el estado de la ciencia. En ese sentido, es posible aseverar: el campo científico de aprendizaje es *paradigmático*; las teorías del aprendizaje han evolucionado en sincronía a los paradigmas de investigación.

El campo del aprendizaje es paradigmático

El campo del aprendizaje, como producto científico y como ciencia en sí mismo, evoluciona concomitantemente con la ciencia y comparten concepciones, características y principios en su devenir histórico. Por ello, la disputa que se desencadena a partir del siglo XIX, entre las ciencias sociales y naturales para establecer su cientificidad, es un fenómeno epistemológico que trastoca la conformación de las teorías del aprendizaje. Es decir, la evolución de cada una de ellas ha estado atenta a demandas específicas o requerimientos que cubren para tener carácter científico. Por ello se dice: las teorías del aprendizaje en su constitución, se ven sujetas a pautas establecidas por los paradigmas científicos e inherentemente a las controversias que estos enfrentan por legitimar su cientificidad, su estatus.

Es esencial tener en cuenta que las confrontaciones epistemológicas no son puramente científicas o neutrales, de tal forma que permiten hacer avanzar a la ciencia de manera continua, lineal o en un sólo sentido, como lo sustenta la visión de la ciencia que predominó hasta los años sesenta, que insistía en estudiar la realidad a partir de cánones de racionalidad universal, escindidos de condicionantes sociales. *Un dato esencial es que la prescripción metodológica fundamental de esa concepción clásica de la ciencia es la separación del ámbito intelectual, respecto a los factores psicológicos, sociológicos, económicos, políticos, morales e ideológicos (Núñez, 2005 p.64).*

Mardones y Ursua (1995, p.18) afirman: Nada acontece en el mundo natural y humano de la noche a la mañana. Las ideas se

van incubando lentamente de forma más acelerada, al socaire de los acontecimientos sociales, políticos, económicos o religiosos. Lo que ayuda a entender por qué históricamente se identifican teóricos del aprendizaje, que se circunscriben a uno u otro paradigma, según la visión de la ciencia que han llegado a construir y que enarbolan para legitimar su aporte sobre el aprendizaje.

Dentro de los paradigmas científicos que históricamente se plantean y que tienen hasta este momento un amplio reconocimiento dentro de las comunidades científicas, como el positivista, interpretativo o dialéctico crítico, pueden ubicarse teorías del aprendizaje en función de la postura implícita o explícita que asuman respecto al aprendizaje, al conocimiento, o a la inteligencia, que en este texto se trabaja como conceptos afines.

Este análisis se realiza sobre algunas teorías del aprendizaje que surgen en los albores del siglo XX y se multiplican a través de éste. En primer lugar, están aquellas que son compatibles a un enfoque positivista, el que igual a otros paradigmas ha llegado a planteamientos “precisos” que le permiten contar con un perfil científico definido en los tiempos marcados. Este paradigma postula el monismo metodológico, método de las ciencias naturales en el estudio de los fenómenos sociales, neutralidad de la ciencia y la posibilidad de conocer las leyes universales que “rigen” los fenómenos de la realidad. Así que aquellas teorías del aprendizaje que comparten en forma preponderante alguno o algunos de los anteriores planteamientos, dentro de este trabajo, se identifican con el enfoque positivista.

En esta tendencia puede ubicarse el conductismo, una de las teorías del aprendizaje que tiene a Watson y a Pavlov como precur-

sores. Surge en los inicios del siglo XX, con antecedentes inmediatamente anteriores en los planteamientos del empirismo inglés del siglo XVIII de Locke, Hume y Stuart Mill entre otros. Desde sus inicios tiene una simpatía total con la forma de hacer ciencia positivista. Esto puede afirmarse por su insistencia en negar al ser humano su capacidad de análisis y de crítica, al poner a la experiencia como fuente de conocimiento y asumir el método experimental como única fuente del conocimiento.

Al conductismo lo caracteriza un enfoque mecanicista que niega al sujeto cognoscente; quien se limita a recibir información de manera pasiva y a dar respuestas en forma mecánica. El conductismo, al igual que el positivismo, son insistentes en ignorar las condicionantes sociales que afectan los procesos sociales, en este caso la ciencia y el aprendizaje; es decir, desde el conductismo, el acceso al aprendizaje sería igual para un grupo socialmente favorecido, que para niños sujetos a privaciones económicas y culturales, si son sometidos a estímulos o reforzamientos ambientales pertinentes.

La tendencia epistemológica positivista también se distingue en la teoría del procesamiento humano de información. Esta última hace una analogía entre el computador y el aprendizaje humano, -aclarando, no se habla de aprendizaje sino de memoria-. Estos supuestos teóricos señalan que el procesamiento de información, a nivel sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo, son mecanismos innatamente determinados, en el sistema nervioso central, y equiparables al funcionamiento de un sistema computacional, con entradas, salidas y procesamiento de información.

Sin embargo, reconoce cierta flexibilidad en la forma en que los sujetos procesan la información y que se van diferenciando de uno a otro por experiencias ambientales que actúan como condicionantes que son única y exclusivamente de carácter técnico y no de índole social. Aunque la teoría presenta una doble cara; cierto matiz empirista y racionalista, para explicar el conocimiento, toma los derroteros positivistas cuando niega las motivaciones, intereses y en sí, las diversas condicionantes del contexto social que inciden en la aprehensión que el sujeto hace de su realidad. La concepción artificial que sustenta sobre el aprender, desgaja y aísla los procesos de la mente del todo social donde se insertan, con lo que ofrece una visión fragmentada de la inteligencia humana.

No sólo el conductismo, que por tradición se ha considerado una teoría reduccionista, y el procesamiento humano de información se encuentran en esta posición. Al respecto (Kincheloe, Steinberg y Villaverde 2004, p. 22), señalan “...*el cognitivismo que ha dominado el campo de la psicología educativa durante las últimas décadas, aunque ha sido brillante a veces, está echado a perder por su desconexión de una visión más compleja del ser, su propia historicidad como una manera de ver construida socialmente y una visión democrática para guiar las preguntas que formula*”. Las propuestas teóricas de avanzada, de la psicología educativa sobre el aprendizaje, han tenido un acentuado reduccionismo y enfrentan serios problemas ante un análisis epistemológico minucioso.

La visión del aprendizaje que sustenta Piaget, a simple vista presenta planteamientos diametralmente opuestos, a los de la ciencia

positiva y se inclina hacia una postura interpretativa y un tanto crítica. No obstante que tiene como base una postura innatista-biológica según la cual, las etapas de desarrollo de la inteligencia humana presentan un orden predeterminado, -leyes universales del desarrollo de la inteligencia- sustenta principios del enfoque interpretativo cuando reconoce que el sujeto, en el acto de conocer, implica sus emociones (Piaget, 1985) y desarrolla esquemas del pensamiento propios para adaptarse y dar significado a la realidad.

Se considera dialéctico el marco teórico de la inteligencia de Piaget cuando admite el conocimiento como un proceso dialéctico, cuya fuente principal es la superación de las contradicciones que surgen en los conflictos cognitivos que experimenta el sujeto, cuando los esquemas conceptuales que posee y la nueva información que obtiene, en la interacción con el medio, parecen no encajar.

Existen otras formas de ver la teoría psicogenética. Kincheloe (et. al., 2004) afirma: para Piaget el pensamiento humano formal es el de más alto orden. Para aquel autor, la propuesta teórica piagetiana presenta una visión mecanicista cartesiana-newtoniana, atrapada en un diseño de razonamiento causa-efecto hipotético-deductivo. A esta forma de pensamiento -y no propiamente por una visión experimental de la ciencia- le subyace una visión positivista, por la indiferencia que muestra ante las relaciones de poder que se entretienen en el contexto social.

Piaget dedica gran parte de su vida a entender la estructuración del conocimiento, el desarrollo de la inteligencia y la construcción del aprendizaje "objetivo" en el ser humano. Pero lo despolitiza,

al mostrarse indiferente a la complejidad social del conocimiento y el aprendizaje; cuando los fracciona y desgaja del sistema económico-social para entenderlos. Esta teoría pone énfasis en la predicción de leyes universales que rigen el desarrollo de la inteligencia, de tal forma que al aplicar test, para identificar el avance del sujeto hacia el pensamiento formal, realmente se piensa poco en la dinámica cultural del contexto o en la dimensión política que esta interesada en premiar a los “inteligentes” y castigar a los que “no lo son tanto”.

El principio epistemológico común de estas teorías, que las ratifica en el paradigma positivista, es su interés por estudiar el aprendizaje desde una metodología preponderantemente experimental, que tradicionalmente se ha ligado a la ciencia clásica, Núñez (2005). Y, sobre todo, por la aberración constante de negar o dar poca importancia a los significados que los sujetos van dando a las experiencias, de acuerdo a su contexto; las cuales se transforman de manera incesante en representaciones mentales: ideas, valores, imágenes y estructuras del pensamiento que permiten apropiarse de la realidad diferencialmente de un contexto a otro, a través del acto de aprender. La burda simplificación que se hace del aprendizaje, evita que se comprenda en toda su complejidad de proceso social multifactorial.

Kincheloe (et. al., 2004) considera que los aportes hechos por Gardner en 1993 sobre las inteligencias múltiples, constituye una gran contribución a la psicología educativa y al campo de la cognición. Esta nueva propuesta teórica al campo del aprendizaje genera ruptura y hace una fuerte crítica a la manera estrecha en que el mundo occidental ha concebido el aprendizaje. Su propuesta

muestra una clara oposición a los aportes piagetianos; la práctica recurrente de aplicar test para ubicar a los estudiantes, en uno u otro estadio, la visualiza como una acción psicométrica reduccionista, que puede incidir de una manera no muy favorable en las prácticas educativas:

Gardner rechazó las nociones universalistas de los estadios, aceptando una noción más vygotskiana de que los individuos en contextos culturales distintos poseen relaciones diversas con estadios construidos socialmente. Indiferente al énfasis inscrito culturalmente que Piaget otorga a la capacidad verbal, al alejamiento de su teoría de las actividades cotidianas y a su olvido de la creatividad y la originalidad, Gardner trató de ir más allá de los principios del piagetismo (Kincheloe et. al., 2004; p. 36).

Los aportes de Gardner parecen dar pasos adelante con relación a las teorías tradicionales del aprendizaje y presenta una postura más crítica; *una educación inspirada puede hacernos más inteligentes y más capaces de tratar con el mundo que nos rodea* (Kincheloe et. al., 2004; p. 36). El potencial humano visto desde otra óptica se revalora; las inteligencias múltiples, que es capaz de desarrollar el hombre en diversos entornos sociales, multiplican las posibilidades educativas y la acción de los educadores en la gestión de los aprendizajes. Para Gardner la inteligencia no está sujeta a dinámicas hereditarias y sostiene que todo individuo considerado “normal”, puede alcanzar una competencia impresionante en un determinado dominio intelectual.

Sin embargo, su postura de avanzada parece retroceder cuando plantea la posibilidad de una teoría general de la motivación y pasa por alto lo inalcanzable de esta aspiración teórica, por las

diferencias culturales de una sociedad a otra (Kincheloe et. al., 2004). Los aportes de Gardner a la psicología educativa se alejan de una visión crítica de la inteligencia, cuando ignora el daño que pueden causar sus aportes a los estudiantes, según el uso que pueda dárseles; como cuando se constituyen en lineamientos o máquinas clasificadoras que benefician a los jóvenes de clases acomodadas (Kincheloe et. al., 2004).

Los aportes teóricos que Vygotsky realiza alrededor de 1930, Kincheloe (et. al., 2004) los reconoce dentro de una postura epistemológica crítica. Vygotsky postula que los individuos no se desarrollan en aislamiento; al contrario, lo hacen dentro de matrices psicosociales interconectadas. La actividad mental, la inteligencia y en sí el aprendizaje se desarrollan en un contexto social y operan diferencialmente, en coherencia a la situación histórica en que se desenvuelve. Vygotsky, no reduce el aprendizaje a un proceso mental individual. Desde una visión holista, lo identifica como una función inter-mental o social; las fuerzas sociales macro y las psicológicas micro, interaccionan dialécticamente en cada individuo; perfilan su identidad, el desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje.

Los aportes vygotksyanos lejos de ser reduccionistas o estáticos, se perciben en una postura dialéctica y crítica que anima a la psicología educativa a ver al hombre como un ser con posibilidades de cambio y transformación. Con la capacidad de optimizar y reorientar procesos de aprendizaje, si los contextos educativos donde incursiona le son favorables.

La postura crítica de Vygotsky invita a la transformación. Despierta la esperanza de mejoría, de aquellos a quienes la psi-

ciencia educativa, afin a la ciencia clásica, ha condenado por "incompetentes" e implícitamente evidencia el compromiso y la deuda que la educación y el sistema político tiene con los grupos que se han desenvuelto en medios ajenos o alejados de la cultura academicista occidental.

El problema esencial no radica en lo que se plantea sobre las teorías de aprendizaje, sino la forma en que la psicología educativa las utiliza para justificar los esquemas de dominación, explotación y poder, sobre las culturas que viven sus propios procesos de aprendizaje, "diferentes" a los de las clases dominantes. O en su defecto, en la dificultad para generar espacios educativos, que realmente estén comprometidos con la justicia social a la que se alude en los discursos políticos. Por lo que en determinado momento ni los aportes críticos de Vygotsy funcionarían en la búsqueda de equidad social.

Ante visiones epistemológicas reduccionistas sobre el aprendizaje, es necesario contraponer posturas alternativas, más holistas y críticas, que vean este objeto social desde otra óptica y coadyuven a lograr un cambio social. Dentro de estas últimas se pueden rescatar los planteamientos de Vygotsky sobre aprendizaje sociocultural que ya se mencionó, de Kincheloe con la visión posformal del aprendizaje y los aportes de la pedagogía crítica a la educación, que también plantea una nueva forma de concebir el aprendizaje.

En la base de entramado teórico crítico están los planteamientos de Marx -de donde se alimentan las posturas mencionadas anteriormente- quien postula una visión epistemológica del conocimiento y se niega a verlo como actividad contemplativa; al

contrario, él sostiene que en el acto de conocer, sujeto y objeto interactúan y se transforman mutuamente. Se vive una relación dialéctica entre realidad y sujeto; nada es estático, siempre existe la posibilidad del cambio y transformación.

Kincheloe y Steinberg (Kincheloe et. al., 2004), fundamentan su postura teórica posformal del aprendizaje en los avances de la teoría social y educativa -incluso en los aportes de Vygotsky- en un esfuerzo de replantear la inteligencia y el aprendizaje:

... hemos intentado construir una teoría cognitiva socio-política que comprenda la manera en que el mundo que nos rodea forma nuestra conciencia, nuestra subjetividad. Esta perspectiva nos otorga una nueva concepción de lo que podría acarrear "ser inteligente". Esta visión posformal del pensamiento de orden superior induce a los psicólogos y a los educadores a reconocer la politización de la cognición en una manera que permita desocializarse a sí mismos y a otros de la psicología dominante y de los pronunciamientos escolares de quién es inteligente y quién no lo es. (Kincheloe et. al., 2004; p. 23).

Kincheloe (et. al., 2004) se opone rotundamente a ver el aprendizaje como lo hace el positivismo, un objeto de estudio ajeno y neutral a las condicionantes sociales. El argumento de este autor, desnuda la dimensión política que subyace a los procesos educativos y contribuye a desmitificar la idea de que el fracaso escolar se deriva de la inferioridad cultural de los pobres y marginados. Y la tendencia de la psicología dominante a afirmar su neutralidad en el estudio de los procesos cognitivos, que veladamente tiende a legitimar procesos de dominación cuando *recompensa uniformemente a los privilegiados por su privilegio y castiga a los marginados por su marginación* (Kincheloe et. al., 2004; p. 21).

Dentro de la misma visión crítica del aprendizaje - en la cual se sustenta el aporte anterior- se encuentra el caso de los trabajos sobre pedagogía crítica que remonta sus antecedentes a la escuela de Frankfurt. Entre sus máximos exponentes se identifica a Freire (2005), Giroux (1992), McLaren (2005) y los aportes recientes de Quiroz (2008).

La postura crítica sobre el aprendizaje, es un marco teórico que se opone a que el aprendizaje se vea como una simple enseñanza de habilidades y técnicas -ideal en coherencia a la razón instrumental-. A diferencia, pugna porque se construya como un proceso de análisis y de posibilidad de crítica social; el conocimiento es un desafío a maestros y a estudiantes para que descubran cómo el sistema capitalista pugna porque ellos se sometan al mundo del mercado.

McLaren (2005) llama *habilitamiento* al proceso mediante el cual los estudiantes aprenden a apropiarse críticamente del conocimiento, que esta fuera de su experiencia inmediata; promueve una comprensión de sí mismos y del mundo que los rodea; así mismo, la posibilidad de transformar esquemas o supuestos dados como válidos.

La visión crítica del aprendizaje, sustentada por la pedagogía crítica, al romper con la estigmatización que la psicología educativa dominante hace sobre los marginados y los “ignorantes”, trata de justificar la relegación social y económica a que los somete el sistema:

Comprender el fracaso escolar, como efecto secundario del capital cultural y de las prácticas sociales particulares de clase y género, va directamente en contra de la

lógica social neoconservadora prevaleciente, que atribuye el fracaso escolar a las deficiencias individuales de la subclase floja, apática e intelectualmente inferior de los estudiantes, de los padres que no educan adecuadamente a sus hijos o que son egoístas. Esta clase de lógica trabaja como una forma de rito de pureza, un mecanismo social que protege al sistema educacional proyectando el mito de la inferioridad minoritaria en aquellos que en alguna forma se percibe como amenazantes o peligrosos para el sistema (McLaren 2005; p. 316)

Es otra forma de percibir el aprendizaje que abre un mundo de posibilidad, cuando plantea que ha de ser un proceso de indagación y de crítica, que permita develar la realidad social existente y construir una imaginación social que trabaje con un lenguaje sobre un mundo de esperanza (McLaren, 2005).

Quiroz (2008) señala que la pedagogía crítica es un conocimiento nuevo que trata de romper con la estrecha epistemología del fin de la historia -positivista- que niega al hombre la posibilidad de buscar otra vía diferente a la vivida actualmente -la globalización neoliberal-.

Estamos ante una nueva propuesta ontológica y epistemológica en la manera en que pensamos acerca del conocimiento y el ser; en la manera en que asumimos la crítica al capitalismo liberándonos de las cadenas epistémicas que nos impiden ver su esencia expoliadora vinculándonos a la construcción de un nuevo "ser" cuya fuerza radica en promover la potencialidad liberadora que hay en cada sujeto dominado, a partir de la premisa de que la Pedagogía Crítica revolucionaria no tiene éxito porque libera a la gente de sus cadenas, sino porque la prepara colectivamente para que se libere a sí misma (Quiroz 2008; p.112).

El aprendizaje es epistemológicamente crítico si permite identificar problemáticas implícitas en los procesos de aprendizaje vividos en las escuelas: sexistas, racistas o clasistas. Es epistemológicamente transformador si contribuye a trabajar firmemente por un mundo mejor.

ORÍGENES DEL CAMPO

Este trabajo corresponde al campo de aprendizaje y procesos psicológicos asociados -incluido en el área de Aprendizaje y Desarrollo Humano-, viene a ocupar el lugar del campo temático que en la clasificación de COMIE de 2007 se denomina cognición.

En los primeros estados de conocimiento de la década de los setentas no se encuentran referencias específicas y claras sobre el campo Aprendizaje y procesos psicológicos asociados. Sin embargo se puede afirmar que ya para entonces, se identifican antecedentes sobre este, presentados en 1981 por el Consejo Nacional de Investigación Educativa (CNIE). En la clasificación que se hace de los aportes de investigación, al campo de aprendizaje se le puede encontrar en el área que fue denominada por esta instancia como Procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la segunda elaboración de estados de conocimiento de los años ochenta, realizada también por el CNIE y coordinada por Mario Rueda Beltrán, no obstante que las áreas temáticas sufren modificaciones, se sigue conservando el área de Procesos de enseñanza y aprendizaje. En la publicación de los hallazgos en el primero de los tres volúmenes correspondientes a esta área, se localiza el campo aprendizaje y desarrollo, el cual se presenta en primer lugar (COMIE, 1995).

En la tercera elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa en México en la década de los noventas, realizada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y cuyos resultados se publican el 2003, queda establecida el área de Aprendizaje y desarrollo constituida por tres campos temáticos:

Procesos socioculturales y desarrollo; cognición y educación especial. A partir de este momento puede identificarse el campo de cognición, en lugar de aprendizaje y desarrollo.

Durante la XXVI Asamblea General Ordinaria del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C., celebrada el 11 de noviembre de 2006, se toman nuevas decisiones en la forma de organizar el conocimiento; ahora el área se denomina Aprendizaje y desarrollo humano y se conforma por cinco campos temáticos: Crianza y desarrollo humano; Cognición y otros procesos psicológicos; Poblaciones especiales; Medición y evaluación; finalmente, el Aprendizaje en ambientes diferenciados. La cognición sin sufrir ninguna modificación conceptual, sigue formando parte de esta área.

En el presente trabajo, el equipo de investigación hizo algunas modificaciones terminológicas, permutó el término cognición por aprendizaje y procesos psicológicos asociados. Esto obedece a la inquietud sobre algunas confusiones que puedan generarse; aprendizaje es un término que, desde una visión propia, tiene más apertura; puede estar impregnado por diversos matices, mostrar mayor flexibilidad de análisis y ser entendido sin ningún compromiso teórico desde diversos ángulos o enfoques teóricos.

En contraste, la cognición es una postura que, para algunos, se inclina de manera deliberada y preponderante a un enfoque mecánico del saber humano. La cognición es una tendencia teórica que recupera los procesos mentales olvidados por el conductismo y reconoce que en el proceso del conocimiento están implícitos deseos, motivaciones e intencionalidades. En algunos fragmentos de la historia del campo se encuentra que olvida con bastante fa-

bilidad, cómo el saber humano va más allá de un procesamiento automatizado de información. Por otra parte, para la cognición en sentido amplio, el aprendizaje es uno más de los procesos mentales del sujeto, la figura e importancia de él pasa a un segundo término, en ocasiones; incluso se diluye su presencia.

El aprendizaje ha sido una preocupación constante en todos los lugares, donde día a día los sujetos de la educación asumen la tarea de construir el conocimiento, además de que para los colectivos escolares y diversas instancias educativas es una prioridad, estar atentos a la progresión de este constructo en los procesos educativos que se viven en las aulas, se decide hablar de aprendizaje y procesos psicológicos asociados, en lugar de cognición.

DESARROLLO DEL CAMPO EN MÉXICO

Los trabajos de referencia al campo de aprendizaje y otros procesos psicológicos asociados, identificados en cada una de las tres fases de elaboración de los estados de conocimiento son variados. Durante la elaboración de la primera recuperación durante la década de los setenta, (Latapí, 1994) se encuentra que de 222 trabajos identificados, 70 se ubicaban dentro del área de procesos de enseñanza y aprendizaje. La información que se tiene es de carácter cuantitativo; por ello, no es posible identificar cuáles pertenecen específicamente al campo de aprendizaje y cuáles a procesos psicológicos asociados y qué características los definen.

En la década de los ochenta (COMIE, 1995), se da la elaboración del estado de conocimiento: campo aprendizaje y desarrollo, que en ese entonces se ubicaba en el primer lugar dentro del área. Procesos de enseñanza aprendizaje es coordinado por Florente López Rodríguez; participan Carlos Santoyo Velasco, A. Daniel Gómez Fuente y Javier Aguilar Villalobos. Los trabajos ascienden a 54 y se clasificaron en cuatro subcampos: problemas teóricos de aprendizaje, procesos básicos del aprendizaje, aprendizaje cognoscitivo y desarrollo de competencia social; a continuación se describen algunos de ellos.

En los problemas teóricos de aprendizaje, Gómez Fuentes (1991) pretende clarificar las posturas epistemológicas que subyacen a las diversas teorías del aprendizaje; los aportes de García (1989) se centran en los antecedentes de las teorías; Ribes (1990) se enfoca a analizar los problemas conceptuales de éstas y trata de diferenciar el aprendizaje del comportamiento propiamente dicho.

Los últimos trabajos de este grupo se ubican en el conductismo: López Rodríguez (1980), que en un análisis experimental de la conducta y con base en nociones de Skinner, trata de definir principios generales con vías a la conformación de una teoría de la conducta; este mismo autor (1991) hace un análisis experimental de la conducta infantil al tratar de abordar el desarrollo; los trabajos de Mares y Rueda (1993) analizan las relaciones entre hablar-leer-escribir, en el contexto lingüístico de la conducta individual. García, Eguía, Gómez y González (1983) analizan el desarrollo de una competencia académica, desde esta misma tradición conductista.

Otros trabajos se ubican en el cognoscitivism: Ferreiro (1983, 1985, 1990, 1991) centra su interés en la aplicación de la teoría psicogenética; Campos y Gaspar (1989) analizan los conceptos de educación y aprendizaje, de acuerdo a la teoría piagetiana y las implicaciones pedagógicas; Cascallana (1985) subraya el aspecto dinámico de la memoria y su relación con el aprendizaje. En términos generales, los trabajos publicados sobre las teorías cognoscitivistas o el conductismo muestran más interés en sus aplicaciones, que en cuestiones teóricas.

Cuando se habla de los procesos básicos del aprendizaje, las investigaciones que aquí se presentan, centran su estudio en procesos básicos de aprendizaje dentro de la tradición conductista. López y Morales (1982, 1992), trabajan programas de reforzamiento, a partir de los cuales tratan de identificar las condiciones propias y la generalidad de los principios del aprendizaje; Hernández-Pozo (1986) por otro lado, realiza un estudio con estudiantes universitarios, que le permite comparar los efectos de

dos métodos de entrenamiento y ver a partir de ellos aspectos sobre la transitividad, encontrando que es ligeramente sensible al tipo de método; Hernández-Pozo y Coronado (1987), en un segundo estudio con universitarios sobre cuestiones relacionales, obtienen resultados que les llevan a establecer una jerarquía de estas relaciones y concluir que las relaciones simples se adquieren antes que las simbólicas.

En la categoría de procesos cognoscitivos en el aprendizaje, aquí se describen investigaciones enfocadas al aprendizaje cognoscitivo, algunas sobre modelos de esquemas cognoscitivos, en la comprensión de esquemas complejos, y otros sobre estrategias instruccionales para mejorar la comprensión de textos. En el primer grupo se ubica el trabajo de Aguilar (1983) que, a partir de un estudio con 50 estudiantes universitarios, demuestra la eficacia de un programa de modelamiento, lo que le permite argumentar que debido a la importancia de éste, en el aprendizaje cognoscitivo, resulta interesante estudiar el proceso. Por otro lado, el trabajo de Rojas-Drummond (1982) se centra en el desarrollo de estrategias específicas de procesamiento del discurso, que desde la visión de ellos pueden en una clase regular, ayudar a conformar en los alumnos un repertorio de estrategias autorreguladoras funcionales, frente al discurso escrito y el aprendizaje.

En el desarrollo de competencia social, Este grupo se ubica trabajos que se refieren a procesos básicos de conducta social y al desarrollo de habilidades sociales. Lupercio y Ribes (1976), en la revista Mexicana de análisis de la conducta, publican un estudio sobre la imitación generalizada y el impacto que las variables sociales ejercen en ella; Torres y Espinosa (1985) analizan la

conducta cooperativa, abordan mecanismos de regulación mutua de acciones sociales que una diada realiza; Santoyo, Espinoza y Cázares (1986) estudiaron los efectos que tiene la magnitud de ganancias y cambio de compañero, sobre los patrones de intercambio social. En un estudio afín con el anterior, Santoyo (1992) analiza las reglas de asignación de recursos que los sujetos implementan en los intercambios.

Aguilar y Díaz Barriga (1986) desarrollan un trabajo de investigación, referente a estudios sobre habilidades sociales donde se puede avanzar en la comprensión del desarrollo socio-afectivo de niños en edad preescolar. Gordillo (1988) y Gordillo y Santoyo (1990) encontraron que además de otros recursos encontrados en el hogar, la inteligencia y educación de la madre influyen significativamente, sobre la calidad de estimulación y en los índices de desarrollo infantil.

En el estado de conocimiento, de la década de los noventa (COMIE, 2003) los trabajos sobre el campo de aprendizaje y desarrollo, denominado a partir de este momento cognición, son coordinados por Ety Haydeé Néninger y colaboran con ella: Leonel de Gunther y Gabriel Rovira. La construcción del estado de conocimiento se realiza a partir de la revisión de investigaciones encontradas en libros, revistas, memorias, tesis o informes de investigación y ascienden aproximadamente a 85.

La primera clasificación se hizo en torno al propósito de la investigación: 75% en cuanto a la producción de conocimiento y 25% enfocados al desarrollo educativo o mejoramiento de las prácticas. También, se hace un análisis de las características que asumen las investigaciones, en cuanto a fuentes, tipo de financia-

miento, cobertura, sistemas educativos tratados, beneficiarios y productores de la investigación, métodos, y perspectivas teóricas predominantes. Luego continúan con un análisis temático específico sobre los contenidos de las investigaciones, a partir de lo cual se categorizan en 7 grupos: cognitivo; cognitivo-afectivo-motivacional; cognitivo-afectivo-social, cognitivo-biológico y cognitivo-social-biológico. Es necesario mencionar que no queda lo suficientemente claro cuál es la diferencia o semejanza de una categoría, respecto a las demás, cuál es la característica principal que aglutina a los trabajos en la categoría o por cuál característica pasan a formar parte de otra de ellas.

Albarrán y Peimbert (1997) describen las estrategias que utilizan los niños de primaria al resolver los problemas del libro de matemáticas; las conclusiones que Altamirano (1997) presenta, sobre resultados de lectura, permiten identificar procesos distintos de construcción de significados; Rojas y López (1998) desarrollan una investigación, que se centra en obtener parámetros de memoria visual y verbal de niños de preescolar; González, Castañeda y Maytorena (2000) investigan acerca de las estrategias de aprendizaje de 229 estudiantes y su efecto en las calificaciones escolares.

CAPÍTULO II.

**CONSIDERACIONES
GENERALES**

ESTUDIO DEL CAMPO DE APRENDIZAJE EN CHIHUAHUA

El proyecto estatal

El trabajo desarrollado, sobre el campo *aprendizaje y procesos psicológicos asociados*, forma parte de un proyecto general de elaboración de los estados de conocimiento de la Investigación Educativa en Chihuahua, que se inicia a partir de octubre de 2006, bajo la Coordinación de la Secretaría de Educación y Cultura, a través del Departamento de Investigación.

Dentro de este contexto surge el interés por dilucidar: ¿Cuál es el estado de conocimiento en el campo *aprendizaje y otros procesos psicológicos asociados*, emanado de la investigación educativa en instituciones de educación superior del estado de Chihuahua, en el lapso de 1988 al 2007?

También, se hacen planteamientos de interés secundario que contribuyen a orientar la investigación:

- ¿Qué temáticas sobre el campo han sido consideradas por los actores de la educación como una necesidad investigativa y cuáles no han sido examinadas?
- ¿Qué características presenta la investigación educativa

estatal desarrollada en este campo?

- ¿Cuáles son los enfoques teóricos y metodológicos predominantes?
- ¿En qué niveles y actores se ha centrado la investigación?
- ¿Qué instituciones han mostrado un interés evidente por desarrollar investigación educativa dentro de este campo?
- ¿Cuál es la dinámica de participación de las instituciones de nivel superior estatales en la investigación en el campo de aprendizaje y otros procesos psicológicos asociados?

Relevancia del estudio del campo aprendizaje

Las bondades del trabajo de los estados de conocimiento, sobre el campo *aprendizaje y procesos psicológicos asociados*, son: al mismo tiempo que se organiza la información y se hace un inventario de las producciones en investigación, en Chihuahua, permiten identificar “los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales; las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temáticas abordadas; el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción” (Weiss, 2005). De tal forma que se constituyen en un marco de referencia para que las diversas instituciones puedan reorientar el quehacer investigativo dentro de este campo. Además, adquiere relevancia por ser un trabajo pionero; elaborado con un esfuerzo serio y sistemático.

En síntesis, el presente ejercicio impulsa el diálogo intra-institucional e interinstitucional, porque se constituye en una invitación abierta a los diversos actores de la educación, para adherirse a la práctica de la investigación educativa.

Objetivos

En la elaboración del *campo aprendizaje y procesos psicológicos asociados*, en el estado de Chihuahua, se identifican objetivos que se consideran fundamentales:

- Mostrar un panorama general de la situación que guarda la investigación educativa en el Estado de Chihuahua, en este campo, en el lapso de 1988 al año 2007.
- Analizar y valorar la investigación educativa en este campo, a partir de considerar sus características esenciales, temáticas trabajadas, enfoques teóricos y metodológicos predominantes, niveles y actores, en que se ha centrado la investigación.
- Identificar los objetos de estudio afines al campo, que han sido consideradas por los profesionales de la educación como una necesidad investigativa, así como aquellos que no han sido examinados.
- Identificar instituciones de nivel superior que han desarrollado trabajos de investigación educativa dentro de este campo, en el Estado.
- Proporcionar un marco de referencia a las diversas instancias educativas e investigadores independientes, como base para determinar el punto de partida, al momento de agendar nuevos trabajos de investigación.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Criterio de selección de las producciones y procedimiento de recolección de datos

Los trabajos considerados para la elaboración de los estados de conocimiento son exclusivamente tesis de maestría. En un primer momento hubo interés de incluir artículos de revista con temas analógicos; sin embargo, se consideró que no es tratada con suficiente rigor la temática; finalmente, se tomó la decisión de incluir sólo aquellos trabajos de investigación realizados a nivel posgrado.

El proceso de selección de las obras se dio en dos fases: en la primera el equipo de investigación de la Dirección de Desarrollo Educativo, eligió sobre un listado de los trabajos de investigación generados en las instituciones, de nivel superior participantes, los aportes que en función del título de tesis parecían afines al campo.

La segunda decisión, se realizó cuando el equipo de trabajo acudió a las instituciones respectivas, con un oficio de comisión expedido por la Secretaría de Educación y Cultura, para solicitar las obras seleccionadas u otras que se pudiesen identificar, en ese momento y relacionadas con el campo, dentro del acervo bibliotecario de la institución. Una lectura rápida de la introducción permitió hacer la selección de trabajos que posiblemente se incluirían en el área. Los trabajos obtenidos se analizaron con mayor profundidad, con el fin de determinar si realmente pertenecían al campo, para poder incluirlos. A partir de una revisión más sistemática, se consideró la forma en que el investigador se acerca al objeto, la manera

como lo enfoca o el contenido; esto, finalmente, determinó si se anexaba o no.

De esa manera se identificaron los trabajos propios del campo de aprendizaje, o aquellos realizados sobre una variable psicológica, relacionada con el aprendizaje: creatividad, identidad y estilos de aprendizajes, entre otras. En seguida se realizó la recolección de la información, se elaboraron fichas bibliográficas, de resumen analítico y de clasificación de trabajos, haciendo uso de las fichas propuestas por COMIE.

Análisis de datos

A partir de las fichas de resumen de los trabajos seleccionados, se procedió a una clasificación por afinidades, lo que permitió la construcción de diversas categorías dentro del área. En cada categoría se analizaron, con mayor profundidad, las convergencias y divergencias encontradas.

Instrumentos utilizados

Durante el desarrollo de los trabajos se utilizaron diferentes instrumentos para la recolección de los datos:

- Ficha de resumen analítico.- en ella se incluye un análisis sintético de los elementos principales del trabajo de investigación: objeto de estudio, propósitos, marco teórico y metodología, entre otros.
- Ficha bibliográfica.- en este instrumento se incluyen los datos que identifican la obra.
- Ficha de clasificación de trabajos de COMIE.- permite clasificar los trabajos a partir de variables: condiciones de producción, segmentos educativos trabajados priorita-

riamente, área o campo, perspectiva teórica y perspectiva metodológica, etc.

Conformación del grupo de trabajo

La conformación del equipo de trabajo, para el desarrollo en el campo de aprendizaje, se enfrentó a una serie de vicisitudes, generalmente determinadas por el escaso tiempo que las instituciones conceden a los trabajos de investigación; en la mayor parte de ellas se consumen los esfuerzos de las instancias educativas en prácticas de docencia o administración. En un primer momento, el equipo se constituyó por Rosa Isela Romero Gutiérrez, Eva América Mayagoitia, Rocío Araceli Duarte Baca, Ma. Antonia Molina Domínguez, Diana C. Zubía Martínez, Irma Otilia Ayala, María del Socorro Molina Flores, Norma Angélica Ávila Cano, Rosa Isela Lozano Levario, y Josefina Madrigal Luna. En la mayoría de los casos, los primeros integrantes tuvieron dificultad para integrarse al trabajo con la mínima constancia que se demandaba en la realización de la tarea.

El equipo que finalmente se consolida y desarrolla los trabajos queda constituido por: Odilia Rodríguez Martínez, quien labora en la *Escuela Primaria Federal, "Esteban Hernández A"*, en Chihuahua, Chih.; Silvia Margarita Araiza Mendoza, de la *Escuela Secundaria ES-4, "Benemérito de las Américas"*, en Camargo, Chih., y Josefina Madrigal Luna, de la *UPN 083*, en Parral, Chih.

ACERCA DE LOS MATERIALES OBJETO DE ANÁLISIS

Procedencia de los trabajos

Las producciones de investigación provienen de instituciones de nivel superior del estado de Chihuahua que ofrecen a la comunidad el servicio a nivel posgrado y producen investigación educativa: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) -de Chihuahua, Juárez y Parral-, Centro de investigación y Docencia (CID), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCEP) y la Esc. Normal del Edo. "Profr. Luis Urias B"

Los aportes incluidos se generaron de 1988 al año 2007 y se identifican como tesis de posgrado, con objeto de estudio sobre el aprendizaje o cualquier otro proceso psicológico ligado a él -memoria, percepción, identidad, estilos de aprendizaje, socialización, afectividad y motivación.

Producción investigativa por institución educativa

Al avanzar en el análisis de las investigaciones se presenta una situación: la dificultad de delimitar las producciones que han de ser parte constitutiva y las que no pertenecen al mismo. Esto puede generar desaciertos, al dejar fuera algunos aportes que debieron quedar dentro o invadir espacios que corresponden a otros campos temáticos. Esto obedece al perfil interdisciplinario del objeto de estudio de la educación, su tratamiento se puede realizar desde diversas perspectivas teóricas, desde distintas ciencias. Finalmente, fueron seleccionados los que hablaban específica-

mente del aprendizaje, también se incluyeron objetos de estudio que tratan aspectos que se relacionan con éste, tanto de carácter exógenos al individuo, o endógenos, como los procesos psicológicos que desde el punto de vista del investigador se encuentran vinculados al aprendizaje. El porcentaje de trabajos encontrados se muestra a continuación, en la tabla 1

Tabla 1: Producción institucional en el campo de aprendizaje

Institución	Periodo	Total reportado	Investigaciones del área	
			1ª Selección	2ª Selección
UPN Chih.	2001-2007	60	10	8
UPN Parral	2005-2007	20	2	2
CID	1998-2007	73	8	3
CCHEP	2006-2007	55	6	3
Esc. Normal del Edo. "Profr. Luis Urias B"	1988*	1	1	1
Total		250	27	17

Fuente: los trabajos de tesis consultados

*Se considero sólo uno de los trabajos de esta escuela, por ser de carácter institucional.

Dentro del campo aprendizaje se identificaron 17 investigaciones, 16 trabajos de tesis y una investigación institucional de la Escuela Normal del Estado "Profr. Luis Urias Belderrain". La UPN 081 en Chihuahua es la institución con mayor nivel de producción en este campo, 8 trabajos; en segundo lugar se encuentran CID y CCHEP, con 3 producciones cada una; luego la UPN 083 en Parral con 2 y, por último, la Esc. Normal del Edo. "Profr. Luis Urias B" con una producción.

Trayectoria de la investigación en el campo

En lo que se refiere a los tiempos en que se producen los trabajos de tesis, que se incluyen en este campo, se presentan en la tabla 2.

Tabla 2: Historicidad de la investigación institucional en el campo

Institución	FECHA DE ELABORACIÓN											
	1988	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UPN Chihuahua					1	1	1	1	3	1		
UPN Parral									1	1		
CID		1					1			1		
CCHEP										2	1	
Esc. Normal del Edo. "Prof. Luis Urias B"	1											
Total	1	1	0	0	1	1	2	1	4	5	1	

Fuente: los trabajos de tesis consultados

Puede decirse que hasta 1997 la producción en el campo es prácticamente inexistente -a excepción del trabajo presentado por la Normal del Edo en 1988-. A partir de 1998 se inicia una producción que se estanca y se reinicia hasta el 2001, desde entonces, ha mantenido un crecimiento lento pero constante, casi en todos los casos con una producción anual. Cifra que es superada el 2005 y el 2006, con un número de producciones que se considera alto, en contraste a los otros años; tiende a estabilizarse en el 2007.

Los niveles en que se concentra la producción

A partir del análisis de los niveles, en que se concentra la producción en investigación, se puntualiza información que indica que el mayor número de investigaciones corresponde a objetos de estudio referentes al nivel básico.

Tabla 3: Niveles en que se centra la investigación

Insti- tución	Básico			Medio Supe- rior	Supe- rior	Pos- grado	No corres- ponde
	Preescolar	Primaria	Secun- daria				
UPN	1	6					1
UPN Parral		2					
CID		2				1	
CCHEP		1	2				
Esc. Normal del Edo. "Prof. Luís Uñas B"	1*	1*					
Total	2	12	2	0	0	1	1

Fuente: los trabajos de tesis consultados

*Este caso es una investigación que se realiza simultáneamente en preescolar y primaria.

El primer lugar se encuentran las investigaciones sobre educación primaria con 12 trabajos; en segundo lugar, secundaria y preescolar con 2 aportes, en cuanto a posgrado se identifica un sólo trabajo; finalmente, un aporte que se centra en una historia de vida comunitaria.

Los sujetos estudiados por los investigadores

En la siguiente tabla, y desde la misma visión de los investigadores, se muestran cuáles han sido los sujetos en quienes se centró el interés para realizar investigación educativa en este campo temático.

Tabla 4: Los sujetos estudiados

Institución	Estudiantes	Docentes	Investigadores	Otros
UPN	7			1
UPN Parral	2			
CID	2	1		
CCHEP	3			
Esc. Normal del Edo. "Profr. Luis Urias B"	1			
Total	15	1	0	1

Fuente: los trabajos de tesis consultados

Las cifras revelan que para los investigadores, en el campo de aprendizaje, el estudio de los alumnos como objeto de conocimiento es una prioridad, 15 de los trabajos hablan sobre ellos; en contraste a otros sujetos del proceso educativo, sólo uno se centra en los docentes y otro en un integrante de una comunidad. Naturalmente que, de acuerdo al contenido de los trabajos, puede afirmarse que se reconoce la incidencia de factores externos en el aprendizaje, pero cuando se habla de ellos, el maestro no se asume como uno de éstos factores exógenos importantes.

Si en el contexto cotidiano de la vida escolar se admitiese la responsabilidad del docente, como agente que incide en el aprendizaje, resulta claro que para los investigadores, los mismos maestros

en este caso, consideren irrelevante entender, analizar e interpretar, el papel que él juega en esta tarea, de acompañar al alumno a la búsqueda del aprendizaje y la responsabilidad que se comparte en la crisis educativa del momento actual.

Los enfoques teóricos elegidos por los investigadores

Actualmente en el campo de las ciencias sociales se reconoce la teoría como una herramienta apropiada para dar sentido a la realidad, como un punto de referencia para entender, comprender e interpretar diversos aspectos del mundo circundante; así como el lugar preciso del cual partir, en la búsqueda de transformaciones y nuevos conocimientos.

Una visión teórica, en torno a un objeto de conocimiento, es un conjunto de principios ordenados sistemáticamente, donde se concreta la subjetividad socialmente construida de quien la edificó. Sin embargo, si el conocimiento se define como un acercamiento aproximativo y nunca absoluto, al entendimiento del mundo y de la vida, se reconoce que no existen teorías verdaderas, sino teorías que se acercan, en mayor o menor medida, a la comprensión de una realidad estudiada. A todo investigador interesado en el conocimiento de un objeto de estudio, le es indispensable recurrir a los aportes de aquellos quienes han dedicado tiempo y esfuerzos a conocer ese objeto que ahora a él le interesa, esto le ofrece una visión al respecto y le evita duplicar esfuerzos.

La construcción de la fundamentación teórica, sobre un objeto de estudio, implica un trabajo previo de selección, revisión, análisis y clasificación de la(s) teoría(s), examinarlo en el marco de las

discrepancias y coincidencias de los autores que han escrito sobre el tema; es decir, realizar un estudio del problema inserto en el debate, desde una perspectiva multidisciplinaria.

La fundamentación o marco teórico permite al investigador, a más de entender el objeto, entablar un diálogo entre éste y sus hallazgos. Por esta razón, resulta claro que si hay ausencia de una fundamentación teórica, se impide un análisis serio y congruente de la realidad estudiada y como resultado se obtendrá un análisis poco significativo.

En la siguiente tabla se presentan algunos teóricos seleccionados por los investigadores, o bien teorías que eligieron para entender el objeto de estudio:

Tabla 5: Los enfoques teóricos o teorías elegidos por los investigadores

Institución	Enfoques teóricos identificados en tomo al aprendizaje
UPN	Teorías cognitivas de carácter organicista o estructuralista. Los investigadores citan los aportes de Ausubel, Piaget.
UPN Parral	Se rescata el aprendizaje desde una postura cognitiva estructuralista y organicista. Específicamente los aportes que hace Vigotsky al respecto. El aprendizaje se reconoce como un proceso ligado a otros, específicamente a la afectividad (Bowlby) y a la construcción de la identidad.
CID	Al igual que en los dos casos anteriores, se analiza el aprendizaje desde un enfoque cognitivo-estructuralista, con los aportes de Vigotsky y Ausubel y los trabajos de Kolb sobre estilos de aprendizaje y los de Gardner, sobre inteligencias múltiples.
CCHEP	Se trabaja la teoría de Williams, sobre mente bilateral.
Esc. Normal del Edo. "Profr. Luis Urias B"	Se rescata el aprendizaje desde el enfoque organicista estructuralista de Piaget.

Fuente: los trabajos de tesis consultados

De acuerdo a la síntesis anterior, puede afirmarse que las posturas teóricas o teorías, en torno al aprendizaje y otros procesos asociados a que recurren los investigadores en Chihuahua en el lapso de 1988 al 2007, se encuentran dentro del enfoque cognitivo estructuralista-organicista del aprendizaje y superan el enfoque mecanicista del procesamiento humano de información, dentro del cual los investigadores no han estado interesados en ahondar.

Enfoques metodológicos implementados por los investigadores

En la siguiente tabla se hace una síntesis de los enfoques metodológicos a los que recurren los investigadores en el campo de Aprendizaje y otros procesos asociados en el estado de Chihuahua en el lapso 1988 al 2007.

Tabla 6: Enfoques metodológicos utilizados en las investigaciones

Institución	Total	Enfoque cualitativo	Enfoque cuantitativo	Mixto	Métodos identificados
UPN	8	6	2		Etnografía e historia de vida
UPN Parral	2	2			Fenomenológico
CID	3	2	1		Etnografía y estudio de caso
CCHEP	3	2		1	Estudio de caso
Esc. Normal del Edo. "Profr. Luis Urias B"	1			1	Estadística inferencial y método clínico
Total	17	12	3	2	

Fuente: los trabajos de tesis consultados

Un enfoque metodológico hace referencia a los procedimientos que siguen los investigadores en la construcción del objeto de estudio y que les encamina al encuentro de diversos hallazgos. Las ventajas de definir el enfoque metodológico apropiado son evidentes, lo asertivo de esta acción adquiere importancia, ya que a partir de esto se puede visualizar mejor el problema y analizarlo con profundidad; con lo cual se logra una mejor comprensión y entendimiento. La elección de un enfoque metodológico lleva a asumir una postura epistemológica que puede considerarse como la plataforma desde donde el investigador enfoca el objeto de estudio.

La elección del método de investigación se determina por las características de la realidad estudiada o del objeto de estudio. En todo proceso de cuestionamiento de la realidad, es inminente la coherencia entre el enfoque metodológico y la postura epistemológica del investigador. Si él percibe el aprendizaje como proceso, más que simple producto, o como un ejercicio inacabado, será evidente que le interesa una metodología cualitativa y no cuantitativa.

En los trabajos de investigación realizados en Chihuahua, acerca del aprendizaje y otros procesos asociados, predomina el enfoque cualitativo ya que 12, de los 17 aportes o tesis revisadas, se ubican dentro de este paradigma; 3 se realizan con enfoque cuantitativo y 2 con mixto o multimodal.

CAPÍTULO III

**LA INVESTIGACIÓN EN CHIHUAHUA
SOBRE EL CAMPO APRENDIZAJE
Y PROCESOS PSICOLÓGICOS
ASOCIADOS**

EL ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE APRENDIZAJE

Aquí se hace un análisis de los temas que resultaron de interés a los investigadores, del año 1988 al 2007. A partir de la organización y la clasificación de la información, obtenida en las fichas de resumen analítico, se generaron 5 categorías que funcionan como un medio para la interpretación y recuperación de significados, sobre los aportes de los investigadores encontrados en el campo: 1. El aprendizaje en diversos contextos, 2. La identidad y los procesos de aprendizaje, 3. Estilos de aprendizaje, 4. La creatividad y el aprendizaje; 5. Procesos de construcción del aprendizaje.

El aprendizaje en diversos contextos

El contexto se entiende como el escenario o entorno histórico, geográfico, cultural, social, político y económico, donde se inserta un fenómeno o hecho social, en este caso, el aprendizaje.

En sus planteamientos teóricos, Vigotsky destaca la importancia del contexto sociocultural sobre aprendizaje. El ser humano desde que nace se conforma de sujeto individual a social; es decir, inicia un proceso dinámico de retroalimentación, recibe una ayuda

constante en la construcción de la realidad, a la vez que él actúa sobre ella. Lo favorable o no de los intercambios de puntos de vista o de los diversos procesos de andamiaje, le permite avanzar de manera diferencial, de uno a otro, en la construcción del conocimiento y de sí mismo.

Por la diversidad de los espacios en que se viven los procesos de aprendizaje y que son analizados por los investigadores, se ve la necesidad de dividir esta categoría en tres apartados: contexto familiar, contexto escolar y contexto social. Es pertinente señalar que la delimitación que aquí se presenta, obedece a una exigencia exclusivamente analítica, porque se admite que la escuela y la familia son subsistemas que forman parte del contexto social, visto como un sistema amplio y estrechamente interrelacionados.

En este apartado se incluyen 9 de los 17 trabajos de tesis que conforman el campo de aprendizaje. El presente subcampo incluye aquellos aportes que hacen referencia a características, aspectos o elementos de los espacios diversos donde se desarrollan procesos de aprendizaje, es decir el contexto, así como los que describen o señalan relaciones entre ambos elementos.

Contexto familiar

El contexto familiar ofrece al individuo procesos espontáneos de aprendizaje, sutiles e imperceptibles, que se dan por aportaciones afectivas y cuidados biológicos. Por ello, el contexto familiar es un espacio socializador privilegiado. La relevancia que lo caracteriza es ineludible; tiene como meta brindar cuidado y protección a los integrantes más jóvenes, iniciar la socialización de valores, ideas, conocimientos, modelos de interacción y concepciones

del mundo y de la vida, que los miembros adultos han logrado construir y que se van conformando en una herencia cultural que comparten con sus descendientes en forma espontánea, a través de pautas y prácticas cotidianas.

Dentro de este apartado, se incluyen 2 de los 9 trabajos de tesis que hablan sobre el contexto: (Luévano, 2005; Chávez, 2007). Ambos se desarrollan desde el paradigma interpretativo; proviene uno de CCHEP y otro de la UPN en Chihuahua.

Luévano, 2005 tiene como propósito: hacer un análisis del fenómeno de resistencia que presentan algunos niños, al separarse de su madre para permanecer en el jardín; así mismo trata de identificar las diversas acciones o estrategias que las educadoras utilizan y recomiendan para enfrentar esta situación y, por último, intenta comprender cómo concibe la educadora este fenómeno de resistencia de los niños.

Esta experiencia conflictiva se estudia como un fenómeno de ansiedad por separación, planteado desde la visión teórica de Freedman, Kaplan Y Sadock. El estudio que se realiza, a nivel preescolar, es descriptivo y trata del conflicto vivido por los niños cuando son sacados de su ambiente familiar, en el cual han permanecido la mayor parte del tiempo. El fenómeno psicológico específico, denominado ansiedad de separación, lo experimentan los niños al verse alejados del hogar.

La manera en que la educadora enfrenta la situación, proporciona al niño una experiencia educativa favorable o no, de la cual aprende y sus efectos proveen al niño de información importante que le permite anticipar la acción de la maestra en el futuro; así se

motiva al niño para que se sienta parte del nuevo ambiente y genere nuevas relaciones en el ámbito escolar. En conclusión, marca la importancia del rol que las educadoras asumen como agentes socializadores y de enlace, que conducen a los infantes a pasar del contexto familiar al escolar.

Chávez (2007) observa el desempeño escolar de alumnos, con madres que trabajan fuera del hogar; a la vez, visualiza la situación familiar que viven los educandos, es decir la manera en que son apoyados sobre su desempeño escolar. El trabajo se basa en aportes teóricos de Theodore W. Shutz, Hurloc. Es un estudio de caso donde se analiza la vida de 4 niños, en nivel primario, cuyas madres trabajan fuera del hogar.

Se trata de comprender que el fenómeno social, de la madre de familia que trabaja fuera de casa, por el carácter tan absorbente y agotador que estas actividades implican, ha provocado un sordo pero sentido desprendimiento familiar entre ella y el hijo. El niño necesita sentirse amado y cerca de sus seres queridos, no sólo recibir apoyo económico de sus padres, sino una parte de su tiempo, cuidados afectivos, además de ayuda pedagógica. Las madres de la muestra reconocen lo anterior, por lo que procuran generar un espacio al regresar a casa para apoyar a sus hijos en sus tareas escolares, ya que ellas valoran el aprovechamiento escolar de sus hijos.

El análisis revela que madre e hijo comparten pocos momentos donde ella tiene posibilidades de brindarle ayuda en sus tareas escolares; sin embargo, obtienen un promedio similar al de sus compañeros. El estudio concluye que muchas madres de familia como las de la muestra, se ven en la necesidad de trabajar y

disminuyen el tiempo con sus hijos; pero ellas generan nuevas dinámicas de interacción, donde el tiempo que comparten con ellos ya no es en función de la cantidad, sino de la calidad de los intercambios madre e hijo.

Para resumir, en el primero de los trabajos, (Luévano, 2005), se reconoce el hogar como un agente socializador, donde el niño crea relaciones con la madre primordialmente; son vínculos y formas de interacción que asumen el reto de generalizarlos a otros contextos. Aquí la educadora cubre un rol importante, como agente socializador a un nivel secundario, en un espacio extrafamiliar.

Desde una postura esencialmente psicoanalítica, el autor trata de describir la función que la educadora tiene como vínculo, que permite al niño transitar del contexto familiar, al contexto escolar. En este aporte se presentan planteamientos teóricos de manera sistemática, que hablan de la relación madre-hijo y la ansiedad de separación, como los trabajos de Bowlby, los aportes de Kolb y Brodie, en torno a causas y tratamiento de trastornos de ansiedad y los trabajos de Freedman, acerca de cómo evitar la ansiedad.

El trabajo de Chávez (2005) señala la importancia del contexto familiar como un factor exógeno al contexto escolar, que incide favorablemente o no en la consecución de los aprendizajes. El elemento clave se encuentra en el rol que asume la madre de proveer al hijo de la ayuda pedagógica necesaria o modelos de interacción, que más tarde le permiten interactuar en otros contextos donde al mismo tiempo que se relaciona, aprende. En este trabajo cualitativo no se identifica el análisis de una postura teórica, en torno al objeto de estudio, en su defecto se presentan citas textuales de autores diversos, como lluvia de ideas, sobre la problemá-

tica que dificulta rescatar alguna visión global al respecto. Uno de los contrastes es que, mientras en el primero de ellos se deja entrever el papel socializador de la madre, en el último se rescata a la madre que educa.

Contexto escolar

En este apartado se ubican trabajos relacionados con el contexto escolar. La relevancia del estudio de este objeto es considerar a la escuela como agencia en esencia socializadora; en efecto, el contexto escolar es aquel en quien recae directamente la responsabilidad de llevar a las nuevas generaciones a la reconstrucción de conocimientos o aportaciones, que la humanidad ha generado hasta ese momento; principalmente de aquellos saberes que resultan ser una necesidad o demanda social, en un tiempo y espacio geográfico específico.

Por lo anterior, tiene el compromiso de generar espacios artificiales, en los cuales los sujetos pueden ser partícipes voluntarios de procesos deliberados de aprendizaje y también de otros que pueden asumir en determinado momento un carácter espontáneo. Este apartado se conforma por 3 de los 9 trabajos de tesis del subcampo *El aprendizaje en diversos contextos*. (Pérez, 2003; Vázquez, 2005; Anaya, 2006). Todos ubicados en el paradigma interpretativo. 1 desarrollado en el CCHEP, 1 en UPN (Chihuahua) y 1 en el CID.

Pérez (2003) presenta una investigación donde plantea objetivos bastante ambiciosos: dar a conocer las interacciones sociales que se desarrollan en el aula y las implicaciones pedagógicas que de ellas se derivan. A partir del análisis anterior, trata de elucidar

la importancia que tienen la relación M-A, A-A en el desarrollo de las habilidades creativas, cognitivas y socio-afectivas; conocer los procesos de comunicación, que desarrollan los alumnos durante la construcción del conocimiento, y la interacción que se genera entre el docente y los alumnos en ese proceso de enseñanza-aprendizaje; por último, muestra interés por identificar los modelos de enseñanza que se implementan en esta experiencia educativa.

El trabajo se ubica en el paradigma interpretativo y utiliza el método etnográfico. Se realiza en el nivel primario y el sustento teórico es en aportes de Vigotsky, Mercer, Rockwell. Las observaciones muestran situaciones pedagógicas que marcan una dicotomía en la práctica docente analizada. Una de ellas tiene que ver con la preocupación de la maestra por seguir reglas que propician un aprendizaje memorístico y cierta dependencia en el niño.

Se aprecia una intervención pedagógica más centrada en el niño, lo cual permite espacios de interacción entre iguales que confluyen en la construcción compartida de aprendizaje y la negociación de actividades colaborativas. Hay una variación del tratamiento pedagógico que conlleva la colaboración y respeto a las características individuales de los participantes. Concluye: el conocimiento compartido permite una interacción A-M, el respeto a las diferencias individuales de los estudiantes, como portadores de ideas propias; y la posibilidad de favorecer el enriquecimiento de un bagaje sociocultural, en constante transformación.

Vázquez (2005) plantea las siguientes cuestiones: son importantes las relaciones interpersonales, entre los docentes; el aprovechamiento académico de los alumnos y la calidad educativa, influye

la formación humana y académica del maestro en el desempeño de ellos o trabajo en el aula, qué aspectos impiden el buen funcionamiento de las relaciones interpersonales en el cuerpo académico de una institución educativa.

Es un trabajo de corte cualitativo, se desarrolla a nivel primaria, teóricamente se fundamenta en trabajos de Piaget y Vigotsky. En este estudio se deja ver una dimensión política, por señalar y evidenciar deliberadamente los conflictos de grupos hacia el interior de la institución. Las averiguaciones empíricas del estudio señalan que la mayoría de los maestros y maestras en las escuelas no se llevan bien, pero el 55% de los encuestados está totalmente de acuerdo en que sí se puede, aun cuando los compañeros tengan diferentes caracteres.

El aporte reconoce que, para el buen funcionamiento de una institución educativa, la integración del equipo de trabajo docente es fundamental, pues crea un ambiente favorable psíquica y afectivamente para el aprendizaje del alumnado. El maestro debe preocuparse por las relaciones interpersonales, ya que es prioridad de un maestro obtener los mejores resultados, en el aprovechamiento de los alumnos; además, ha de comprometerse en una constante preparación y actualización académica para poder brindar a los educandos mejores estrategias de aprovechamiento y aprendizaje significativo. El estudio concluye que las relaciones interpersonales, entre maestros, influyen en el aprovechamiento académico de los estudiantes, en la demanda educativa y en una buena imagen institucional.

Anaya (2006) realiza un estudio para clarificar cuáles son las oportunidades de aprendizaje que ofrece una escuela secundaria,

a partir del comparativo entre dos estudios de caso. El acercamiento a la problemática se hace sobre dos grupos de secundaria, uno del medio urbano y otro del medio rural. En los dos grupos se observan características particulares: organización escolar, ubicación geográfica, aspectos sociales y culturales. Sin embargo, hay aspectos compartidos: el perfil de los docentes, en ambas escuelas, cuentan con estudios de licenciatura, otros además han adquirido estudios de posgrado. Algo que se agrega, es el esfuerzo constante que realizan para ofrecer a su entorno mejor oportunidad educativa y buscan estrategias apropiadas para propiciar el desarrollo de la educación.

En los resultados se encuentra que las escuelas presentan aspectos diferentes; sin embargo, obtienen similares resultados educativos: por ello, hace hincapié en que el cambio de actitud del maestro -aspecto compartido- es un punto central en la búsqueda constante de la mejora del trabajo docente y la vía pertinente para alcanzar calidad educativa. Se reclaman cambios profundos y no superficiales; un cambio del maestro por convicción propia, que lo impulse y lo comprometa en un esfuerzo continuo de búsqueda de mejoras.

Pérez (2003) señala que el maestro puede generar ambientes favorables y crear espacios artificiales donde se fomente el aprendizaje compartido. Aunque estos procesos enfrentan dificultad, al tratar de romper con esquemas tradicionales, son pertinentes para la reconstrucción de los contenidos escolares generados socialmente. Vázquez (2005) hace énfasis en aspectos actitudinales. La actitud que asume el maestro, en relación a sus compañeros, es algo que saben los estudiantes. Aunque el trabajo no señala espe-

cíficamente al docente como un modelo social, implícitamente se reconoce; afirma que las relaciones que se establecen dentro del colectivo escolar, entre compañeros docentes, puede tornar el ámbito escolar en un lugar propio para el aprendizaje o entorpecerlo si no se desarrollan las interacciones adecuadamente.

Anaya (2006) también rescata aspectos actitudinales; marca la predisposición del maestro como un elemento clave para favorecer el aprendizaje de los alumnos; que es tan importante, que puede superar incluso aspectos adversos. En síntesis, aunque el maestro no es el objeto de estudio, se enfatiza el papel que juega como factor exógeno al aprendizaje.

Respecto al sustento teórico de los trabajos ubicados en esta subcategoría: Pérez (2003) recurre al Cognoscitivismo de Vigotsky y los aportes de Edwards y Mercer, sobre la escuela como un proceso de construcción social. En el segundo trabajo se identifica un sustento teórico de ideas aisladas de Mann León, Roger, Stiggins y Duke, Ballesteros y Vigotsky, bastante interesantes por cierto. Sin embargo, al trabajarse postulados teóricos, de manera tangencial o fragmentada, en citas textuales, el investigador evita que el lector adquiriera una visión integral del objeto de estudio y por ende de su entendimiento. El tercero, Anaya (2006), plantea el sustento teórico como un análisis contextual de la política educativa o aspectos legislativos, que rodean al objeto de estudio; por ello, se considera que una limitante de esta investigación, es la ausencia de un consistente sustento teórico.

Contexto social

El estudio de este aspecto es ineludible, pues es el espacio donde se desenvuelve el sujeto. En una relación de reciprocidad, de incidencia, el individuo actúa sobre el medio y el medio, a través de diversos mecanismos, imprime ciertas representaciones y rasgos específicos sobre el sujeto, hasta que se constituye en ser social único e irrepetible. El contexto es una fuente inagotable de experiencias que se deben aprovechar para activar, ordenar y significar el aprendizaje; sin embargo, estas experiencias han de reunir algunas características para que resulten favorables.

El contexto social se concibe como el espacio amplio en que se inserta un fenómeno. El cual está constituido por una serie de aspectos que tienen una existencia concreta e incluso otros, con una dimensión abstracta, como: valores, conocimientos y diversas figuras del pensamiento, construidas por una cultura, en un lugar y tiempo determinado; por lo tanto es cambiante.

Este apartado, a diferencia de los anteriores, se conforma por 4 de los 9 trabajos de tesis, del subcampo *el aprendizaje en diversos contextos*: Terrazas, 2002; Reyes, 2005; Guillén 2006 y Olveda, 2004. Los 4 son de UPN Chihuahua. Tres se realizan con enfoque interpretativo y 1 con cuantitativo.

Terrazas (2002) analiza la influencia de la televisión en la conducta de los niños estudiados. El propósito esencial del trabajo es conocer las preferencias de los alumnos por los programas televisivos y la forma en que estos se manifiestan en la conducta de los niños en la escuela; así como describir estos comportamientos. Tiene otro ambicioso objetivo: identificar y ofrecer programas

alternativos de televisión. Es una investigación cualitativa, que trata de entender la problemática desde la perspectiva de grupo, en su medio natural, y utiliza la etnografía como método. Se vale de la observación, entrevista, cuestionarios como técnicas de toma de datos y se sustenta en la Teoría del desarrollo moral de Kohlberg.

Puntualiza que desde los 5 años de edad se fomenta el uso de la televisión. Entonces, al cumplir 18, el individuo habrá estado sentado 20 mil horas frente al televisor, presenciado 200 mil actos violentos, 25 mil asesinatos y 22 mil escenas sexuales. Si se considera que los niños en promedio pasan 3.6 horas diariamente viendo la televisión y el 50% de ellos prefiere ver televisión que salir a jugar. El estudio concluye: que en el proceso de formación de los niños, no contribuye sólo la televisión

En el proceso formativo del niño adquieren importancia las conductas familiares y las del grupo social al que pertenece, en el sentido que él, desde temprana edad, va construyendo esquemas de conducta, hábitos e identifica necesidades propias que se generan socialmente. Esta investigación señala que la televisión no tiene el papel absoluto en la definición de la conducta del niño, porque él comparte cotidianamente espacios con personas adultas, como padres o maestros, donde se desarrollan actividades positivas grupales y se fomenta el compañerismo, solidaridad y cooperación que pueden contrarrestar los efectos negativos de la televisión.

Reyes (2005) estudia la agresividad y violencia en los juegos de los niños durante el recreo escolar. Trata de identificar el tipo de relaciones que se establecen entre los niños, mediante el juego, y los posibles problemas que se generan entre ellos, en ese espacio

de recreación. Atiende el fenómeno desde la visión de diversos actores: directivos y maestros. A esto, se agrega otro objetivo de carácter prescriptivo: aportar sugerencias que contribuyan a erradicar los problemas de agresividad durante el recreo escolar. El estudio es abordado desde un enfoque metodológico cualitativo, utiliza el método etnográfico sobre una muestra de 20 alumnos de nivel primaria; utiliza: observación, diario de campo, entrevistas estructuradas y semiestructuradas, videograbaciones y fotografías.

Rescata aportes teóricos, sobre el recreo escolar, desarrollados por Lever, Pellegrini y Smith, C. Johnson, Jarrett, Digest, Evans y Pellegrini. Los maestros de la escuela observada son conscientes que hay violencia y agresividad en los juegos durante el recreo. Ellos atribuyen estos comportamientos a factores externos al contexto escolar, sólo algunos de ellos asumen parte de responsabilidad en el problema. Según las opiniones de los docentes, el tipo de compañías que acostumbran los niños, la educación que reciben en su casa o en el entorno familiar, son factores que afectan su personalidad y comportamiento. Igualmente, consideran que la exposición de los niños a videojuegos, de contenido agresivo, es una influencia negativa.

El trabajo resalta, desde distintos enfoques, la importancia del recreo para el desarrollo de los niños como un elemento necesario para facilitar la adquisición de los aprendizajes. Lo marca como un aspecto imprescindible en las instituciones escolares. Sin embargo, encuentra que estos tiempos libres se tornan dañinos, por los altos niveles de agresividad en que se desarrollan algunos juegos; por ello, recomienda que el maestro siga la normatividad y

vigile estas actividades como medida preventiva y así, realmente sean los espacios recreativos que se pretende. Señala la importancia del recreo para el descanso mental; ya que el ejercicio físico les permite regresar a las labores académicas más relajados, hace que permanezcan tranquilos en las aulas y realicen con nuevos bríos los trabajos escolares.

Olveda (2004) realiza un estudio que tiene como propósito: verificar si los videojuegos impactan en el rendimiento escolar; quién utiliza más los videojuegos, hombres o mujeres; identificar si hay relación entre la ocupación de los padres y el uso de estos aparatos electrónicos; los motivos y el tiempo empleado en ello; si cuentan con videojuegos y con quién comparten el juego. Es un estudio con enfoque cuantitativo, positivista, de diseño no experimental transeccional, descriptivo-correlacional; emplea una muestra probabilística por racimos, extraída de la población de una escuela primaria, de los grupos de sexto grado, de ambos turnos. El instrumento utilizado, para la recolección de datos, es la entrevista. Se sustenta en la teoría de Piaget, sobre el juego.

Algunos hallazgos encontrados son: tanto los niños del sexo masculino como los del sexo femenino hacen uso de los videojuegos; independientemente del nivel socioeconómico al que pertenezcan tienen acceso a los videojuegos; el 66% de los encuestados accede a los videojuegos por gusto, un 27% lo utiliza para no aburrirse y el 6% lo hace para aprender. El tiempo que permanecen es menos de una hora por lo tanto no reflejan adicción; el 70% tiene videojuegos en casa, el 53% juega con amigos; el 14%, con otras personas; el 8%, con sus padres y un 23%, solo. Usan más videojuegos referentes a deportes que de violencia. El hallazgo

fundamental, es que no se encontró relación significativa entre el uso de los videojuegos, con el rendimiento escolar.

El objetivo de Guillén (2006) es conocer cómo influye el entorno social en la vida de una persona. El enfoque es interpretativo y de carácter etnográfico. En la recolección de datos se utiliza la entrevista estructurada, documentos, fotografías, mapas, genealogías y relatos de vida. Es un estudio de caso que trata sobre la vida de un menonita, del estado de Chihuahua; a través del cual se muestran evidencias que contribuyen a confirmar que el individuo no sólo a partir de la educación formal adquiere herramientas cognitivas, que también juega un papel determinante la educación al "azar", -informal o espontánea-.

Algunas personas, como el menonita Pedro Rempel, adquieren la mayoría de conocimientos y destrezas, en procesos espontáneos de aprendizaje que les ofrece el contexto donde se desarrollan. La importancia del contexto radica en que es fuente inagotable de conocimientos que son demandados diferencialmente por los sujetos: valores culturales, actitudes, saberes, creencias religiosas y modelos de conducta de una sociedad determinada. Ese carácter espontáneo del contexto, a manera de influencia es productivo y forma con mayor solidez si el individuo se muestra exigente y ávido de nuevos saberes. Así se explica como el sujeto de investigación, gracias al contexto y los procesos que vive en él, se convierte en una persona con amplio acervo cultural y con una visión social comprometida con el desarrollo de su comunidad.

El estudio concluye que una persona no necesariamente tiene que estar sometido a un proceso educativo formal u obtener títulos, para lograr una sólida formación académica. En general, los plan-

teamientos de esta investigación destaca lo favorable, o no, que pueden ser las interacciones entre los sujetos y el contexto. Hace énfasis sobre la importancia de que los maestros, al ser elemento clave en la educación formal, propicien o generen acciones tendientes a mejorar los contextos escolares, para que esto permita contrarrestar algunas limitantes encontradas por algunos estudiantes, en su contexto cotidiano extraescolar.

En 3 de los aportes, de este apartado, se sostiene la incidencia del contexto en la formación de los sujetos, a través de diversos medios, como los videojuegos y la T.V. Las experiencias que éstos proporcionan, resultan, en ocasiones, nocivas por difundir conocimientos, valores y conductas con alto contenido agresivo. Tanto para el aprendizaje escolar, como en el modelo de conductas antisociales, de los alumnos. Sin embargo, sostiene que los sujetos no son entes pasivos tienen capacidad de actuar críticamente y generar acciones que contrarresten la influencia negativa de los diferentes referentes, que llegan del exterior por estos medios.

También señala que los adultos desempeñan un papel fundamental porque proporcionan cuidados y experiencias que pueden presentar formas de interacción más funcionales y apropiadas para las relaciones sociales. El caso de Guillén (2006) hace referencia al contexto social amplio, el cual de forma directa o indirecta es considerado, por el autor, como un espacio inagotable de experiencias cognitivas, la educación no formal tiene potencialidades educativas que imperceptiblemente va formando a los sujetos.

En cuanto a los apoyos teóricos: Terrazas (2002) rescata los planteamientos de Kohlberg, sobre el desarrollo moral del sujeto. Reyes (2005), por su parte, habla de los aportes de Romero,

relacionados con el maltrato infantil, los que hace Sindelar y Lever, en torno al recreo escolar y sus aspectos conflictivos, los de Pelligrini y Smith, en consideración al recreo como espacio de descanso y facilitador del aprendizaje.

De la misma manera se rescatan las contribuciones de Bishop y Curtis relativas al recreo, como un medio para desarrollar las habilidades sociales. Se plantean de Evans y Pellegrini: Teoría de la Energía Sobrante, Teoría de la Novedad y la Teoría de la Hipótesis de Madurez Cognitiva.

En la tercera de las investigaciones, Olveda (2004), se identifican las posturas teóricas de Piaget y Querat sobre los tipos de juegos y los planteamientos de Licona y Sánchez, en relación a la evolución de los videojuegos y en la última de las tesis de maestría analizada, (Guillén 2006), no se define una postura teórica, en la historia de vida que desarrolla el investigador.

En cada uno de los trabajos, que conforman las subcategorías de este apartado, se reconoce como fundamental el papel que el contexto desempeña en los diversos procesos de aprendizaje de los sujetos; pues es un factor exógeno que se manifiesta diferencialmente en el quehacer pedagógico. De ahí la importancia que los responsables de la educación –maestros y padres de familia- de los niños y jóvenes, asuman una actitud crítica y propositiva, ante las características que adquieren los diversos ámbitos que rodean al alumno.

Identidades y procesos de aprendizaje

Se entiende por identidad la imagen y concepto que el individuo construye sobre sí mismo; es una toma de conciencia que el Ser tiene sobre sí, que le da sentido de existencia como ente individual y de pertenencia a un grupo social, dentro de un espacio y un tiempo determinado.

La identidad es una construcción del sujeto que se va conformando desde el momento que se nace, en un proceso de retroalimentación continua y de la relación-interacción permanente con el otro, con el entorno. Su importancia radica en que el sujeto va desarrollando una percepción de sí mismo, alrededor de la cual conforma expectativas de su relación con los otros y en función de ellas, más tarde, se relaciona con los demás y enfrenta nuevas experiencias de aprendizaje.

En esta categoría se hace un análisis de los trabajos que sostienen que, en los diversos procesos de aprendizaje de los cuales forma parte, el sujeto vive experiencias que imperceptiblemente lo constituyen en un ser único e irrepetible. Así mismo, mientras el sujeto aprende, va conformando su identidad. Se tomaron 4 de las 17 tesis del campo de aprendizaje: De la Rocha, 2003; Payán, 2006; Valerio, 2005 y Hernández, 1998. 1 del CID, 1 de UPN Chihuahua y 2 de UPN Parral. Una con tratamiento metodológico mixto y 3 dentro del enfoque cualitativo.

De la Rocha (2003) trata de clarificar la influencia de las expectativas que el docente tiene sobre sus alumnos y el autoconcepto de ellos en el rendimiento escolar; enfatiza la importancia del maestro como sujeto socializador y el papel que desempeña en el proceso que siguen los alumnos en la formación del autoconcepto

o identidad. El estudio es de corte metodológico mixto, ubicado en el nivel primaria.

La investigación versa sobre algo que hace tiempo ocupa el interés de los educadores: la tendencia de ciertos maestros a categorizar a los alumnos. Que, al estar en contacto con su maestro por largo tiempo, interiorizan formas o modelos de interacción que responden a las expectativas del docente; es decir, terminan por actuar como el maestro lo espera; incluso, existe la posibilidad de que estos modelos los generalice a otros contextos que incidan en las relaciones de su vida adulta.

Las conclusiones señalan: cuando los alumnos son categorizados o etiquetados en forma negativa por sus maestros o reciben tratamientos diferentes a los demás, en coherencia a las expectativas que él tiene de ellos, afecta el éxito en los procesos de aprendizaje; y no sólo eso, es posible que un autoconcepto negativo, defina gran parte de lo que será la vida adulta del alumno. Por ello, se hace hincapié en la necesidad que el maestro tome conciencia sobre esta problemática, por la carga afectiva que subyace a los procesos de aprendizaje, ya que la importancia de él es ineludible y tiene la posibilidad de constituirse en factor favorable o negativo, en la construcción de la identidad de sus alumnos y, por ende, en los aprendizajes.

Valerio (2005) tiene entre sus prioridades: identificar en los niños la seguridad y confianza que adquirieron en el hogar, describir manifestaciones afectivas que se identifican en las interacciones del niño, dentro del grupo escolar; examinar y comprender la coherencia que pueda existir entre la seguridad del niño y la afectividad que manifiesta en la interacción en el aula y, aunque dentro

de los propósitos no se explicita, el interés por el aprendizaje es un aspecto que se retoma a lo largo del desarrollo del trabajo.

El aporte se sustenta en la teoría del vínculo afectivo de Bowlby. En lo epistemológico se ubica dentro del paradigma naturalista; utiliza el método fenomenológico para rescatar la experiencia subjetiva de cada uno de ellos. El estudio tiene un carácter longitudinal, al dar seguimiento a una investigación desarrollada de 1995 a 1997, sobre el desarrollo del niño durante el primer año de vida. Para ello, retoma a los mismos sujetos participantes en la muestra original, pero que se ve reducida de 26 díadas madre-infante a 14; cuando los niños, a la fecha de realización de la investigación, cuentan con 6 años de edad y cursan nivel primario.

Instrumentos utilizados: ficha socioeconómica, conjunto Q Set de apego, técnicas de video grabación en casa y en la escuela. Esta investigación entiende la seguridad del niño como una predisposición psicológica a realizar una acción, con claras expectativas de obtener un resultado o logro. En el estudio se identifican 3 tipos de vínculos afectivos, cada uno de ellos con características propias de interacción: los niños seguros que son capaces de explorar su entorno, presentan una relación agradable y de simpatía con la madre, interaccionan con naturalidad con extraños en presencia de la madre, juguetones, buscan contacto físico con ella, son capaces de interaccionar y ayudar a compañeros; son empáticos, trabajan con otros, comparten pertenencias y respetan normas.

En cuanto a los niños que presentan vínculos resistentes, muestran inconsistencia en la exploración, ven constantemente a la madre, son más dependientes y miedosos, pierden interés fácilmente ante actividades difíciles, poco afectuosos con mamá, se

exaltan fácilmente con ella, son enojones y agresores físicos de compañeros, dependen de otros para hacer las cosas y muestran poca capacidad de cooperación.

Los niños con vínculo evitativo realizan una exploración del ambiente, en forma independiente de su madre, suelen tomarla escasamente como base segura y le comparten ocasionalmente sus hallazgos; su inseguridad es excesiva, son fácilmente influenciados por otros, pues son incapaces de tomar decisiones. No son cooperativos en clases, las actividades las realizan solos y suelen violar constantemente las reglas escolares.

La investigación reconoce la importancia de las relaciones afectivas tempranas, madre-infante como punto de partida de las relaciones sociales posteriores, de la calidad de éstas depende la confianza en sí mismo que adquiera el niño y que más adelante le servirán para desenvolverse con más herramientas, en otros contextos fuera del hogar. Además, rescata la importancia que juega el maestro, como potenciador del desarrollo y del aprendizaje del niño, cuando es sensible y responsivo ante las demandas de afecto de sus alumnos, al reconocer el valor de ellos fomenta sentimientos de orgullo, confianza y valoración de sí mismos; esto, definitivamente, repercute favorablemente en el aprendizaje.

Payán (2006) tiene como primer propósito analizar las formas de interacción del niño en el hogar para identificar los niveles de seguridad de los infantes; en segundo término, trata de describir las formas de interacción y participación que los niños estudiados, con base en sus niveles de seguridad, utilizan en los procesos de aprendizaje que se dan en el contexto escolar. Maneja la perspectiva teórica de Bowlby, sobre el Vínculo afectivo en el ser huma-

no. Es un estudio interpretativo, participan 6 niños y 8 niñas de aproximadamente 6 años de edad, de nivel primario; a través de la aplicación del Q Set, un instrumento conformado por diversos ítems cualitativos, hace un análisis de la interacción que establecen, con la madre, en episodios cotidianos de la vida familiar, a través de lo cual se valoran sus niveles de seguridad.

Utiliza en la recolección de datos: ficha socioeconómica, registro de observación, video grabaciones en el contexto escolar y diario de campo. El trabajo sostiene que a partir de las primeras interacciones, que el niño vive con la madre, va conformando modelos de interacción, unos más funcionales que otros; mismos que más tarde se evidencian o se concretan en otros contextos como el escolar. Al respecto, la investigación aporta evidencias empíricas que contribuyen a reafirmar la idea. Para ilustrar esto, señala que los niños que mostraron modelos seguros de interacción con la madre, interactúan con sus compañeros con naturalidad y pueden brindar o solicitar ayuda; establecer en sí, relaciones simétricas.

Los que presentan modelos evitativos en el hogar, muestran relaciones asimétricas con los compañeros, las interacciones predominantes son de dominio sobre el otro. Cuatro niños tienen escasa o nula participación con sus iguales; además, dos de ellos muestran una interacción apática al trabajo con los compañeros del grupo o se enfocan a realizar actividades lúdicas o a molestar alumnos.

El informe considera que si el maestro tomase conciencia de la historicidad de los modelos de interacción, de la privación afectiva a la que han estado sumidos algunos niños, en sus primeros años de vida, y que por ello presentan modelos poco funcionales

de interacción, contribuirían a mejorar en mucho las relaciones interpersonales maestro-alumno, a dar mayor apertura a los intercambios comunicativos y al aprendizaje cooperativo.

El trabajo concluye que algunos problemas de interacción en el aula, tienen que ver con los niveles de confianza y seguridad, que el niño posee en sí mismo, y que cuando son bajos dificulta la interacción entre iguales. Lo anterior es agravado por posturas autoritarias del maestro: los niños sienten la obligación de reflejar aquello que demanda el maestro, su actividad creadora es bloqueada y se tornan en simples receptores de información; así, el docente inhibe el trabajo cooperativo. Señala que un maestro flexible y tolerante de las individualidades infantiles, promueve la movilidad de patrones de interacción poco funcionales y al favorecer espacios cordiales de interacción, propicia el aprendizaje.

Hernández (1998) desarrolla una investigación para identificar la influencia que los programas infantiles de televisión causan en el deterioro de identidad cultural de los niños, de sexto grado de educación primaria. El estudio se realiza dentro del enfoque interpretativo. Utiliza el método etnográfico en un intento de búsqueda de significados de valores, normas, conductas y hábitos. Se sustenta teóricamente en Piaget, Kohlberg y Turiel.

El trabajo afirma que, por el carácter privado de la televisión en México, se bombardea a los alumnos con mensajes comerciales, que transmiten información, llena de contenido capitalista, que impone costumbres, valores y tradiciones propias de E.U. Lo que podría ser en demerito de la identidad nacional. Sin embargo, al mismo tiempo que habla de esa reproducción de referentes ajenos

a una identidad propia, plantea la capacidad de resistencia de los grupos sociales.

Afirma que si instituciones socializadoras como la familia, la escuela y el contexto social ofrecen alternativas que permitan el rescate y reconstrucción de valores, costumbres y tradiciones propias, el impacto negativo de la televisión disminuye. Incluso, el acercamiento crítico a la TV puede tornarse en un factor o medio de aprendizaje. Plantea la necesidad de hacer una revisión de la ley federal de TV, a nivel gubernamental, donde puedan surgir propuestas televisivas comprometidas en elevar el nivel cultural de la población.

La importancia de los 4 trabajos que integran este apartado, radica en entender que los procesos de aprendizaje no se dan sólo como una reconstrucción de saberes sino que, paralelamente, los sujetos van adquiriendo valores, ideas, hábitos, modelos de interacción y construyen o reafirman una visión del mundo y de sí mismos, la identidad.

Los enfoques teóricos identificados, en estas cuatro tesis de posgrado, son: De la Rocha (2003) sustenta su trabajo en los aportes de Graig, sobre la personalidad del docente y las formas de relación que asume con el niño y sobre los factores que inciden en el desarrollo del carácter moral del infante: cognitivos, culturales y prácticas de crianza. También rescata aportes de Ausubel, que hablan de la forma en que el maestro organiza sus materiales de enseñanza y la incidencia de este aspecto en el aprendizaje; este teórico afirma que un maestro alentador y entusiasta, favorece la productividad y creatividad en los alumnos.

Los trabajos de Payán (2006) y Valerio (2005) recurren a la teoría psicológica del vínculo afectivo, desarrollada por Bowlby y Ainswort, la cual plantea la importancia de las prácticas de crianza, en los primeros años de vida, para el desarrollo de la personalidad y la confianza en sí mismo. Payán (2006) maneja, además, la teoría de los afectos de Emde y Valerio (2005) agrega puntos del trabajo cooperativo, herencia teórica de Vigotsky. Hernández (1998) recurre a los trabajos de Piaget, Kohlberg y Turiel sobre el desarrollo moral.

En síntesis, de acuerdo a los planteamientos y hallazgos, afirman que entre aprendizaje e identidad existe una relación dialéctica; los proceso de aprendizaje, independientemente si son incididos por el maestro, la madre, la televisión o la comunidad, llevan al sujeto a construir o consolidar una identidad. Identidad, percepción o valoración, que el sujeto tiene de sí mismo y que le da elementos para enfrentarse a nuevos procesos de aprendizaje. La forma que el individuo se enfrenta en la reconstrucción y resignificación de los nuevos aprendizajes, se determina en gran medida por la percepción que tiene del mundo y de sí mismo.

Los estilos de aprendizaje

Se denomina estilo de aprendizaje a las preferencias o tendencias a utilizar más unas maneras de aprender, que otras. Es ampliamente reconocido que no todos los alumnos de un grupo aprenden a la misma velocidad, ni asimilan los mismos conocimientos. Las evidencias se encuentran en que un maestro obtiene en un grupo resultados diferenciales, no obstante que los alumnos estuvieron expuestos a las mismas experiencias de aprendizaje. Estas diferencias pueden deberse a diversos factores; entre ellos, la mo-

tivación o las experiencias previas, sobre el objeto de estudio. Sin embargo, individuos con la misma motivación e incluso con un nivel cognitivo semejante, expuestos a las mismas experiencias de aprendizaje, obtienen resultados disímiles, al final de dicho proceso. Por ello, estas diferencias sí hay que rastrearlas para poder conocer las formas distintas de aprender de los sujetos.

En esta categoría se analizan los trabajos que comparten los estilos de aprendizaje como objeto de estudio. Cuando se habla de este tema, se hace referencia al hecho de que cuando los sujetos aprenden algo, cada uno se aproxima al conocimiento con su propio método y forma; o bien, con un conjunto particular de estrategias. Independientemente de considerar que él ajusta sus estrategias de acuerdo al tipo de conocimiento que quiere lograr, tiende a desarrollar tendencias globales preferenciales en la forma de hacerlo.

Esta categoría está constituida por 2 de los 17 aportes de tesis que integran el campo de aprendizaje. Son desarrollados por Sáenz (2006) y Rodríguez (2006). Uno del CID y otro de CCHEP. El primer caso dentro del paradigma cuantitativo; el segundo, en el cualitativo.

Sáenz, (2006) pretende identificar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje, de un grupo de maestros de Cd. Cuauhtémoc, Chih., y los resultados obtenidos en los exámenes nacionales para Maestros en servicio, durante el ciclo escolar 2005- 2006. Los propósitos que la investigación plantea son: conocer estilos de aprendizaje de los docentes que participan en los exámenes nacionales de maestros en servicio (ENMS), identificar si existe relación entre los estilos de aprendizaje, con diver-

sas variables como el desempeño en los ENMS, género, edad y antigüedad. El último propósito es identificar resultados que los maestros obtienen en ENMS, específicamente en el ciclo escolar 2004-2005.

El estudio se ubica dentro del paradigma cuantitativo, es descriptivo correlacional. En los resultados está la presencia de los 4 estilos de aprendizaje según, el modelo teórico de Kolb: estilo teórico, reflexivo, pragmático y activo. Predomina el estilo reflexivo, que se caracteriza por anteponer la reflexión a la acción y observar con detenimiento las distintas experiencias. En cuanto al nivel de logro en los ENMS, los resultados que los maestros alcanzaron durante el ciclo escolar 2004-2005 no son aprobatorios. El informe concluye que no hay relación alguna entre los resultados alcanzados en los exámenes nacionales, con tener determinado estilo de aprendizaje; tampoco existe relación entre los estilos de aprendizaje, con las variables: género, edad, antigüedad.

El propósito de Rodríguez (2006) es identificar la complementariedad que existe entre estilos de enseñanza de los docentes y estilos de aprendizaje de los alumnos, el maestro puede considerar, este elemento, para favorecer las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. También, trata de clarificar las expectativas de éxito que los docentes construyen respecto a sus alumnos.

Este trabajo se desarrolla en el nivel de secundaria, dentro del paradigma cualitativo. Es un estudio de caso que busca comprender la problemática, a partir de la información obtenida por medio de encuestas, grupos de enfoque, entrevistas videograbadas, diario de campo y consulta en el archivo escolar y de Zona. Se fundamenta en la teoría "Mente Bilateral" postulada por Williams.

Los resultados de investigación señalan, que aun cuando los maestros están preocupados por factores como: oportunidades de aprendizaje, infraestructura, tendencia organizacional, perfil profesional de los docentes y la situación de los alumnos, sus resultados no presentan suficiente avance para afirmar que los estudiantes tienen grandes oportunidades de aprendizaje; esto no es suficiente aunque el problema de reprobación se ha ido abatiendo.

El docente no ha centrado la atención en los estilos de aprendizaje; el estudio encuentra que los grupos se someten a las mismas formas de enseñanza. Esto, en última instancia, es un tratamiento desigual si se considera que no todas las personas aprenden de la misma manera; cada quien tiene su propio estilo de aprendizaje. Así, la escuela sin pretenderlo afecta los procesos de aprendizaje, no todos los alumnos acceden al mismo nivel de conocimiento. Esto es algo que el maestro tiene que reconsiderar si desea mejorar la enseñanza, diversificar sus estrategias; para que puedan atender a varios estilos de aprendizaje, igualmente se plantea como una necesidad, ayudar a los alumnos a tomar conciencia de su propio estilo de aprendizaje y a desarrollar otros; entonces, los procesos de aprendizaje se tornarán más equitativos.

Estos 2 trabajos comparten el interés en estudiar los estilos de aprendizaje, el primero se centra en los maestros; el segundo, en los alumnos. En la primera investigación se encuentra que, independientemente del estilo de aprendizaje que utilice el grupo de docentes estudiado, los resultados en ENMS no son favorables.

En la segunda, se considera como un factor importante el quehacer del docente en la generación de ambientes y estrategias per-

tinentes que atiendan la diversidad de estilos de aprendizaje del grupo, con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje.

Para entender los estilos de aprendizaje, como objeto de estudio, Sáenz (2006) cita aportes de Kolb, Felder y Silverman sobre estilos de aprendizaje; además, recurre al constructivismo de Vigotsky y a los trabajos de Gardner acerca de inteligencias múltiples. Rodríguez (2006) hace un trabajo de análisis sistemático de la teoría de mente bilateral planteada por Williams; así mismo, rescata aportes de Kolb, Schmeck y, al igual que Sáenz (2006), analiza los aportes de Gardner sobre inteligencias múltiples.

Es pertinente señalar que, dentro de este campo, el estudio de los estilos de aprendizaje resulta especialmente atrayente, porque ofrece grandes posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo. Los estilos de aprendizaje se relacionan con una concepción activa de los procesos de los mismos. El sujeto no es pasivo; al contrario, reconstruye y reelabora la información recibida en función de sus propias herramientas; las cuales, por supuesto, puede mejorar si el contexto le presenta alternativas que a él le resulten más funcionales, que las utilizadas comúnmente y, por ende, terminará por apropiárselas.

La creatividad en el aprendizaje

La creatividad es un proceso paralelo al aprendizaje y lo favorece fuertemente; la capacidad creadora lleva al desarrollo de representaciones mentales como ideas y conceptos; también conduce a generar nuevos conocimientos que coadyuvan a encontrar respuestas a conflictos cognitivos del sujeto. La creatividad se concibe como proceso dinámico, no es innata; ya que el sujeto tiene

la posibilidad de construirla o desarrollarla, si es su interés. La creatividad se toma como la capacidad de la mente humana para crear cosas nuevas, valiosas; para establecer relaciones y llegar a conclusiones o resoluciones de problemas. La creatividad es una actividad original, intencional y transdisciplinar, materializada en diversos campos del conocimiento.

Esta categoría se conforma por 1 de los 17 trabajos de tesis propios del campo de aprendizaje. Es desarrollado por Valencia (2001) de la UPN en Chihuahua, con enfoque crítico-dialéctico.

Valencia (2001) pretende conocer elementos que promuevan la creatividad en el trabajo, con el texto de usuarios de la Biblioteca Infantil del CIDECH. Sus propósitos son: analizar factores que logren incentivarla; la propia capacidad creativa de los alumnos; finalmente, si la comprensión de un texto puede favorecer y elevar el nivel de creatividad de los estudiantes.

El trabajo se ubica dentro del paradigma crítico-dialéctico y se utiliza el método etnográfico, en la observación de una muestra no cautiva, un grupo de niños de 4º, 5º, y 6º de primaria que asisten a la biblioteca del CIDECH. Los instrumentos que se utilizan en la recogida de datos son: cuestionarios para niños, entrevista para maestros, observación directa y diario de campo.

El estudio encuentra que en los niños está generalizado el rechazo a la lectura, no existe el hábito. Esto origina que cuando se enfrentan a tareas investigativas sobre textos, tienen dificultades para identificar relaciones o informaciones relevantes implícitas. Existen pocas habilidades para trabajar con el texto; predomina en ello la memorización, sobre la comprensión.

El estudio asume la creatividad como la capacidad del niño para establecer un diálogo con el texto y abstraer algunas relaciones al respecto. Los resultados muestran que, en los niños, hay falta de desarrollo creativo, algo que puede deberse a procesos evaluativos, al autoritarismo o al medio físico adverso y burocratizado. Afirma que sólo un 35.7%, de los niños observados, evidencia su creatividad al mostrar originalidad de análisis, flexibilidad, actitud para enfrentarse de forma diversa al contenido del texto y facilidad de abstracción.

En cuanto a los maestros de la muestra, denotan poca inclinación a fomentar en los niños la lectura, dar seguimiento a esta actividad o buscar alguna metodología que promueva la creatividad. Ellos utilizan un proceso educativo con técnicas y planeaciones tradicionales que tienden a bloquear la creatividad, más que a favorecerla. El estudio concluye que a partir de los procesos de lectura, el niño puede generar actividades creadoras propicias al aprendizaje, pero si tiene apatía a ella, esto no será posible, de ahí la importancia que se oferte la actividad de lectura.

Valencia (2001) recurre a múltiples teóricos, en el afán por entender y sustentar su objeto de estudio. Entre ellos se identifican aportes de Roger, Torrance y Myers sobre el Maestro que impulsa la creatividad; Van Deach recuperación creativa; Casillas acerca de modificar el contexto educativo; Sinberg quien trata sobre tipos de bloqueos que inhiben la creatividad y los trabajos de Rodríguez, desarrollados en torno a los obstáculos de la capacidad creadora.

En esta investigación se admite el carácter dinámico de la creatividad, cuando se señala que el maestro tiene la posibilidad de

crear alternativas o un ambiente propicio para que el niño la desarrolle. Se rescata su importancia, al ser un proceso que incorpora o subsume otros procesos como la resolución de problemas, hechos motivacionales, autoconfianza, curiosidad y flexibilidad; pero, sobre todo, que está ligada al aprendizaje y que puede favorecerlo.

Procesos de construcción del aprendizaje

En la conformación de este subcampo se incluye uno de los trabajos de investigación, que tratan de tener un acercamiento o caracterización de los procesos de aprendizaje, es decir a la forma en que accede el sujeto al conocimiento.

El trabajo que desarrolla la Esc. Normal del Edo. "Profr. Luis Urías B" en 1988, plantea entre sus propósitos: caracterizar el pensamiento lógico-matemático en niños de 5 y 8 años de los municipios de Camargo, Saucillo, La Cruz y San Francisco de Conchos; identificar la relación existente entre el contexto social, al que pertenece el niño, y los niveles de desarrollo del pensamiento lógico-matemático que presenta; también, motivar al maestro en la formación para la reorientación de la enseñanza de las matemáticas, que permita al niño construir su propio conocimiento a través de la acción; por último, promover en los futuros maestros una actitud crítica y de investigación permanente, como base para un constante mejoramiento de la práctica docente.

La investigación se realiza con una muestra aleatoria de 311 niños del medio urbano y rural de 3º de preescolar y 1º y 2º de primaria. El enfoque es multimodal, en la primera parte del trabajo se utiliza el método clínico, para identificar el nivel de desarrollo lógico-matemático de los niños; posteriormente, un método de

estadística inferencial, de comparación de dos proporciones. En la fase de aplicación del método clínico, se utiliza un cuestionario abierto que se ajusta a la situación; para su aplicación, se realizó un entrenamiento sistemático de los investigadores y un test de diagnóstico de los niveles de desarrollo del pensamiento lógico matemático.

En la presentación de resultados, encuentra que los niños del medio urbano alcanzan más altos niveles en la construcción de operaciones lógico matemáticas: Número.- clasificación, seriación, correspondencia, conservación de líquido y volumen. Señala que esto puede deberse a que la ciudad ofrece un mayor número de elementos, en cuanto a transmisión social, mayores posibilidades de experiencias, así como estímulos y factores que contribuyen a la maduración de estructuras. En cuanto a la operación de longitud no es la misma conclusión. En este caso, los niños del medio rural alcanzan los más altos niveles, esto se debe a que ellos tienen continuamente contacto con medidas de longitud.

El sustento de esta investigación se basa en la teoría Psicogenética de Jean Piaget. Específicamente, en cuanto a la construcción de estructuras lógico matemáticas. Así, el estudio en calidad de réplica de los trabajos de este gran teórico, analiza detenidamente los niveles de construcción de operaciones lógico matemáticas en torno a número y las operaciones inherentes: clasificación, seriación, correspondencia. También analiza el proceso de la construcción de categorías de conservación de líquido, volumen y longitud.

Es bueno señalar que la importancia de este aporte se identifica en tres sentidos: primero, por ser de los pocos trabajos donde se

advierte en los docentes un interés claro y preciso por acercarse al entendimiento de los procesos de construcción del aprendizaje de los infantes, mediante los cuales accede el sujeto al conocimiento. Segundo, por ser el único reporte de carácter institucional y, por último, por contemplarse como un estudio transcultural, de una reproducción de los estudios realizados por Piaget, sobre el desarrollo de estructuras lógico-matemáticas del infante, en un contexto Chihuahuense.

UNA VISIÓN HISTÓRICA DEL CAMPO DE APRENDIZAJE EN MÉXICO: DE 1970 AL 2007

Según Eduardo Galeano el desprecio por la ciencia es una de las “herencias malditas” de América Latina. Contra ese antecedente hay que estudiar la evolución de tales valoraciones y su influencia en el organismo social. Tal carencia histórica se vincula estrechamente a una insuficiente definición de la identidad cultural asumida como proyecto que auto-identifique los caminos propios. La ciencia, como la tecnología, se “transfiere” a los países subdesarrollados; ello ocurre a través de becas, donaciones, etc. Así se complementa la dominación económica y política con la cultural, al ser asimilada por los países subdesarrollados, en calidad de apéndices del sistema científico internacional. De esta forma se interrelacionan varias carencias: inexistencia de una cultura científica, falta de identidad cultural, que el colonialismo y el neocolonialismo provocaron; una noción difusa, mimética y, no pocas veces, tecnocrática del desarrollo (Núñez, 2005; p. 132)

En esta parte del trabajo se ofrece una revisión histórica del campo de aprendizaje que permite transitar del contexto macro-nacional (México) al contexto micro-estatal (Chihuahua) en el lapso de 1970 al 2007. Estas reflexiones tienen el propósito de entender el campo de aprendizaje como proceso, al identificar algunos aspectos compartidos -sin tratar de agotarlos-, así como otros que son peculiares en la investigación educativa, en los dos contextos visitados. También, pretende dilucidar los antecedentes inmediatos; las fuentes de donde se nutren los aportes sobre aprendizaje, encontrados en Chihuahua; las tendencias teóricas que hacen acto de presencia en los momentos históricos estudiados, tanto en las

decisiones políticas gubernamentales, la concreción de éstas en libros de texto, planes y programas, en educación básica en primaria y, en consecuencia, en el interés de los investigadores a nivel nacional.

Se considera que los aspectos normativos en educación y las contribuciones nacionales en investigación, sobre el campo de aprendizaje, permiten configurar un marco de referencia desde el cual entender el quehacer de los investigadores y la evolución teórica de este campo en el Estado, identificar tendencias conceptuales, así como los enfoques rezagados para poder vislumbrar las perspectivas del campo, en los próximos años.

En el proceso de análisis de aspectos normativos, en el campo de aprendizaje de 1970 al 2007, se recurre a la revisión de algunas decisiones políticas identificadas, al respecto, en documentos oficiales y sobre postulados que reflejan un posicionamiento en cuanto al acto de aprender, explícitos en libros, planes y programas de educación básica de primaria.

En cuanto a las tendencias teóricas, orientan este ejercicio: un trabajo de Pablo Latapí (1994), sobre *La Investigación Educativa en México* en la década de los ochenta. Trabajos del COMIE (1993 y 1995) sobre los estados de conocimiento de las áreas *Estudios sobre la Investigación Educativa y Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*, respectivamente. Estudios de la década de los noventa sobre el área *Aprendizaje y Desarrollo* COMIE (2003); por último, trabajos de tesis de maestría sobre aprendizaje o procesos afín, identificados en las instituciones de educación superior en el estado de Chihuahua, en el contexto de 1988 al 2007.

Para tener visiones comunes que permitan la comparación y el análisis en las diferentes décadas, se establecieron categorías y temáticas análogas, mediante la reclasificación de los trabajos de los años ochenta y noventa (ver tabla 8), en coherencia a los esquemas del ejercicio que se realiza en el estado de Chihuahua.

Este apartado se conforma de dos partes: Políticas públicas y el campo de aprendizaje en México y Evolución de la investigación en el campo de aprendizaje de 1970 al 2007, que a continuación se desarrollan:

Políticas públicas y el campo de aprendizaje en México

Las teorías del aprendizaje evolucionan y cobran presencia en un tiempo determinado. El contexto incide en su conformación y, a la vez, ellas inciden en diversos contextos. Así, se entiende por qué suelen ser adoptadas en los discursos de quienes hacen las políticas educativas, de los profesionales de la educación y tangencialmente en las prácticas pedagógicas. La trascendencia de una teoría del aprendizaje está determinada por la consistencia de sus principios, por el predominio de cierto paradigma y la lejanía en el tiempo y el espacio; lo que implica que alguna de ellas cobre presencia en un lugar específico, o bien a otros llegue tardíamente su influencia.

En el periodo presidencial de Echeverría (1970-1976) se introduce el método experimental de las ciencias naturales, en educación básica. La actitud investigativa que éste demanda intenta romper con: esquemas anquilosados; posturas teóricas tradicionalmente memorísticas de la enseñanza y la pasividad del alumno que se

caracterizaba en la educación; es decir, trata de extirpar la visión sensual empirista del aprendizaje, que considera al alumno una tabla rasa sobre la cual se imprime la información que el maestro vierte (UPN 1981, b).

El modelo educativo de la tecnología educativa, implantado, se sustenta en la teoría psicológica conductista del aprendizaje; entonces, puede afirmarse que no obstante las buenas intenciones, se pasa de la pasividad del tradicionalismo al activismo acrítico conductista. A partir de una mirada rápida sobre el auxiliar didáctico para sexto año (SEP, 1974), se percibe al aprendizaje más que como un proceso de construcción de significados, como ejercicio de adiestramiento que el conductismo realiza con animales para lograr conductas específicas, mediante una continua ejercitación. El aprendizaje se visualiza como un ejercicio lineal, en el cual existen errores a superar y en lo cual se avanza paso a paso. En torno a esto último, en la década de los setenta, aún se ignoraban los saltos y retrocesos que el constructivismo marca, en el logro del conocimiento, y la importancia del error como conflicto cognitivo que encausado adecuadamente se constituye en fuente de conocimiento.

El gobierno de López Portillo (1976-1982) señala que en los métodos pedagógicos se sigue sustentando un matiz tradicional del Plan Nacional de Educación (PNE, 1977), que enfatiza la pasividad mental del alumno y lo coloca como un receptor de información; es decir, se prolonga la visión epistemológica mecanicista del aprendizaje y, por supuesto, el activismo del conductismo, como base de la tecnología educativa que se prolonga en este periodo. Se plantea pues, la necesidad de mejorar los procesos de

enseñanza-aprendizaje y la calidad de la educación, para lograr el desarrollo integral de los educandos.

En el mandato de De la Madrid (1982-1988) cobra importancia analizar los libros de texto y del maestro, porque como lo considera Núñez (2005) estos, al igual que las prácticas pedagógicas, son los vehículos para la perpetuación de un paradigma o para la iniciación de los sujetos dentro de uno de ellos. En ese sentido se afirma que en el libro del maestro de educación primaria de sexto grado de 1982, se identifica la tendencia teórica del aprendizaje constructivista, cuando se invita al alumno a convertirse en agente de su propio desarrollo y constructor del aprendizaje.

La teoría psicogenética de Piaget está presente en este documento, al considerar el desarrollo humano como un proceso continuo que se da a través de etapas evolutivas que se dificultan identificar con precisión pero brindan un marco de referencia al maestro al respecto. Por ejemplo, se afirma que en el aspecto cognitivo, el niño de sexto grado tiene capacidad de abstracción, realizar operaciones mentales que le permiten anticipar resultados, capacidad de manipular objetos para la resolución de algunas operaciones; es decir, según la teoría se estaría hablando de la etapa de operaciones concretas.

En los periodos presidenciales de Salinas (1988-1994) y Zedillo (1994-2000) en educación básica -según el plan y programa de estudio de 1993 y el ANME- se pasa de la lingüística estructural, al enfoque comunicativo de la lengua; lo que trae consigo implicaciones epistemológicas; tratar de romper con el conductismo -un moribundo bastante vivo- que se identifica como acompañan-

te de la lingüística estructural, a posturas del aprendizaje que son afines al enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

Este nuevo enfoque tiene efectos epistemológicos que enfrentan al docente al reto, al compromiso de dominar la dimensión praxológica de distintas teorías del aprendizaje que visualizan al alumno como un sujeto activo, en constante búsqueda de significados y que reconocen que el conocimiento se construye socialmente. En ese sentido, aportes de Piaget, Ausubel y Vigotsky son los que responden mejor a las nuevas necesidades.

En el plan y programas de estudio (1993; Pág. 22) se admite que “es conveniente respetar la diversidad de las prácticas reales de enseñanza, sin desconocer que existen nuevas propuestas teóricas y de métodos con una sólida investigación y consistencia”. Por ejemplo, se alude a la teoría de Ausubel cuando se habla del aprendizaje significativo, de valorar las experiencias previas de los alumnos y de la teoría sociocultural de Vygotsky, al reconocer la importancia del trabajo grupal en la construcción de los conocimientos.

En el mandato de Fox (2000-2006) se presenta un nuevo programa de español para los seis grados de educación primaria con el mismo enfoque que el anterior, como se señala de manera textual en el documento: *El programa para la enseñanza del español que se propone está basado en el enfoque comunicativo y funcional* (SEP, 2000; p. 7); esto, en el sentido que los niños comprendan que la funcionalidad de la escritura, no es con fines exclusivamente comunicativos.

El nuevo programa se opone al tradicionalismo y a la postura teórica del aprendizaje sensual empirista, al considerar que los procesos de lectura y escritura no son acciones mecánicas, donde el alumno adquiere la capacidad de leer y escribir como mero ejercicio de decodificación o por el simple hecho de juntar letras. En su defecto, plantea visiones constructivas del aprendizaje, cuando alude que los procesos de lectura y escritura son de carácter comprensivo y de búsqueda de significados.

Se advierte la presencia de teorías del aprendizaje como la psicogenética, al hablar de que el conocimiento es un proceso de organización y de reorganización del pensamiento, procesos que se realizan en la interacción del sujeto con el objeto; la teoría de aprendizaje significativo afirma que, al llegar a la escuela, el alumno trae consigo experiencias y significados previos, contruidos en su contexto, que deben rescatarse para lograr un conocimiento y un aprendizaje significativo.

Por último, se identifica la teoría de aprendizaje sociocultural, cuando se dice que la construcción social del aprendizaje favorece la confrontación de puntos de vista y el intercambio de ideas: *De este modo se favorecerá la expresión e intercambio de conocimientos y experiencias previas, la comprensión de lo que leen y la funcionalidad de lo que escriban*" (Programa de estudio de español, 2000; p. 16).

La importancia que trae consigo este enfoque del programa, es que como en él se señala, la concepción epistemológica no tiene por que limitarse a la asignatura del español, sino que es recomendable para todas y cada una de ellas.

A lo largo de este análisis, las teorías del aprendizaje que predominan en los lineamientos normativos, propios de las políticas educativas, evolucionan sólo en el discurso, pues pasan de las mecanicistas (conductistas) a las constructivistas ubicadas dentro de la tendencia cognitiva estructuralista del aprendizaje. Pero lo que no sucede, ni por equivocación, es que los gobernantes estén interesados, a partir de documentos oficiales o materiales de estudio para la educación primaria, a promover el aprendizaje crítico, desde una visión social; que permita convertirlo en herramienta de crítica y que transforme el estado de dominación y exclusión social. -Remitirse a delimitación del campo-

Evolución de la investigación en el campo de aprendizaje de 1970 al 2007

Analizar la evolución de la investigación educativa, en el campo de aprendizaje a nivel nacional y estatal en los tiempos mencionados, cobra relevancia porque esto lleva a dilucidar este campo en su faceta de proceso; percatarse del esfuerzo que están haciendo los investigadores profesionales para abonar al campo; así como los docentes para entender y acercarse a los principios y postulados, para deducir implicaciones praxológicas sobre este objeto de estudio.

La investigación educativa como actividad sustantiva

La investigación es una de las tareas esenciales de toda institución educativa; las actividades sustantivas, que a toda instancia de educación superior se le demanda fortalecer, son: docencia, investigación, difusión y extensión universitaria. Esto conlleva

gran importancia, en el sentido que lo plantea Núñez (2005; p. 15): “...considero necesario admitir que la ciencia supone la búsqueda de la verdad o al menos un esfuerzo a favor del rigor y la objetividad; la ciencia es, ante todo, producción, difusión y aplicación de conocimientos y ello la distingue, la califica, en el sistema de la actividad humana.

La docencia -objeto de estudio que no se trata en este trabajo- o proceso de enseñanza-aprendizaje, es un espacio donde el campo de aprendizaje, como ente científico, al igual que en las producciones investigativas, tiene posibilidades de concretarse y que junto con la investigación y la extensión universitaria, lleva a los responsables de la educación a la reconstrucción de conocimientos y significados, a generar actitudes y a construir nuevas habilidades y valores, que les permitan vincular teoría y práctica en diversos contextos y a partir de ello generar posibilidades de cambios más sólidos y de transformaciones en el quehacer profesional.

La investigación es considerada como herramienta funcional e invaluable dentro de la docencia. La investigación educativa es una búsqueda sistemática, deliberada de conocimiento y reflexión sobre los hechos o problemas educativos (Latapí, 1994) que ofrece un panorama que indica de dónde partir para mejorar la forma de tomar decisiones políticas. Por su parte, la extensión universitaria es una actividad académica que permite a las instancias de educación superior traspasar barreras institucionales y vincularse con la sociedad; compartir los aportes que éstas generan en torno a docencia e investigación -las producciones investigativas generadas en diferentes campos del conocimiento (como el de aprendizaje tratado a lo largo de este documento).

Existe el compromiso y la necesidad inminente de impulsar cada una de ellas, si se busca un desarrollo institucional integral. Con el desarrollo equilibrado de estas funciones, las instituciones tienen la posibilidad de acercarse a cualquier campo científico, no sólo el del aprendizaje, en su fase de proceso y producto. Sin embargo, la mayoría de las instancias estatales, que ofertan la educación superior en Chihuahua, centran su quehacer prioritariamente en la docencia y en la administración de recursos humanos y financieros. Lo que dificulta la consolidación de cuerpos académicos y de investigadores, como los que se identifican en el centro de la república mexicana (Latapí, 1994; COMIE 1995 y 2003)

No obstante, es innegable el esfuerzo que asumen las instituciones en el contexto chihuahuense para impulsar la investigación dentro del campo de aprendizaje; existe el intento por desarrollarla con la rigurosidad necesaria que demanda un nivel de posgrado. Sin embargo, hay aspectos internos que condicionan la investigación en el campo de aprendizaje en el Estado, como la ausencia de proyectos o líneas de investigación afines a las instituciones de educación superior. Este es un factor que limita el ámbito de opciones especializadas o temáticas específicas -como lo es el aprendizaje-, a las que puedan adherirse estudiantes de posgrado y sus implicaciones no son nada favorables.

Los intereses investigativos de la comunidad educativa abren un interminable abanico de posibilidades: algunas obedecen a intereses auténticos por ahondar en una temática, dar respuesta a una interrogante o son simples caprichos investigativos. La institución se ve orillada a generar espacios de tutorías, donde los trabajos se asignan siguiendo preponderantemente criterios numéri-

cos y sólo de manera secundaria se considera el perfil del asesor. Prácticamente se le obliga a atender a sustentantes que plantean objetos de estudio disímiles y que le pueden resultar extraños. Sin justificar, es algo que tiende a limitar el trabajo de tutorías, porque el quehacer del asesor se dispersa en múltiples temáticas; eso evita que se centre en profundizar en aquellas que son afines a su formación.

En cuanto a la difusión de los aportes generados en el campo aprendizaje, Chihuahua comparte las debilidades de la investigación educativa a nivel nacional; donde se difunden preponderantemente las producciones de investigadores o grupos consolidados. Así, quedan fuera múltiples producciones que no tienen aval académico, la sistematicidad requerida o el interés de proyectarse. En el Estado el alcance de las producciones es mínimo, pues los intereses de quienes las generan son de carácter normativo; es decir, pasantes de maestría que buscan la acreditación. El propósito de producir conocimiento está ausente, prácticamente no existen publicaciones.

La investigación educativa en Chihuahua, al igual que la realizada a nivel nacional, está encerrada en círculos viciosos de los cuales es difícil escapar: se quiere avanzar en ella, pero se le dedican pocos espacios y pocos recursos; se considera una herramienta para mejorar la docencia, pero se percibe y trabaja de manera aislada; lo mismo se podría decir de difusión y extensión universitaria. El Proyecto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional plantea al respecto:

La Universidad Pedagógica Nacional asume el riesgo de cuestionar la clásica división -en las instituciones de educación superior de las actividades sustantivas] [lo cual

provoca la parcialización y desarticulación del quehacer académico. Todos hemos constatado el efecto negativo de la separación artificial entre la investigación y la docencia, así como del aislamiento y la marginación de la difusión y extensión universitaria (1993: p 8).

La UPN genera una propuesta que es factible y podría sacar a la investigación del bache donde se encuentra sumida: Organizar el quehacer institucional por campos científicos. Se agrega que, a partir de estos campos o temáticas específicas, es factible generar líneas de investigación que involucren a las comunidades educativas de nivel superior en un quehacer coordinado de docencia, investigación, difusión y extensión universitaria. Donde asesores y alumnos se involucren en la búsqueda del conocimiento.

El campo de aprendizaje, el recuento de cuatro décadas 1970-2007

La investigación educativa en el campo de aprendizaje, como toda construcción social, evoluciona en el tiempo y el espacio. Se descartan viejas tendencias y aparecen nuevas, en los colectivos científicos y en los diversos grupos sociales; Tendencias que contribuyen en las transformaciones o las inhiben, al tratar de mantener el estado de cosas.

En la década de los setenta, Latapí (1994) advierte que la IE se concentra en el Distrito Federal, con tendencia a fortalecerse en algunas provincias. Encuentra que los aportes se publican poco y predominan los escritos mecanografiados. También, que surgen boletines, revistas especializadas y otros mecanismos de difusión, como los congresos y publicaciones del COMIE. Sin embargo, en torno al aprendizaje hay pocas referencias de los aportes, por lo parcial de su cobertura.

Como se muestra en el siguiente cuadro, para 1981 se reportan 70 trabajos localizados en el área de *Enseñanza y aprendizaje*, de los cuales no se especifica la temática. La IE para el autor, muestra una escasez relativa en torno a teorías del aprendizaje y procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 7: Producción total en el Campo de Aprendizaje Nacional-Estatal (Chihuahua)

Totales	1972-1982*	1982-1992**	1992-2002**	1988-2007***
	70	54	85	17

*Latapi, Pablo. La investigación educativa en México. 1994

**Fuente: COMIE estados de conocimiento 1995 y 2003

***Fuente: corpus revisado para la elaboración de los estados de conocimiento en Chih., en el campo de aprendizaje (1988-2007).

En los años ochenta la investigación continúa concentrada en el D.F., en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y escuelas descentralizadas; luego cobra presencia la Universidad de Guadalajara, la Universidad Veracruzana y la Universidad de Sonora (COMIE, 1995). El congreso de investigación que organiza el COMIE cada dos años, desde 1981, resulta excelente mecanismo de difusión; así como la publicación que realiza sobre los estados de conocimiento de la investigación educativa.

El congreso de COMIE, 1995 considera que la investigación, en torno al área de aprendizaje y desarrollo a nivel nacional, es dispersa en tiempo y temática, lo que dificulta la elaboración de los estados de conocimiento. Sin embargo, admite que vislumbra un desarrollo más ordenado y claro sobre tendencias teóricas del aprendizaje. Aquí se identifican 54 trabajos de diversas temáticas relacionadas con el aprendizaje; obras serias que fueron publicadas; se rechazaron trabajos considerados poco sistemáticos (ver tabla 7).

La investigación, en la década de los noventa, hablando del campo de la cognición -que aquí se toma como producciones en torno al aprendizaje o algún proceso asociado- vista en conjunto, tiende igual que en décadas anteriores a centrarse en el D.F., con predominio de trabajos desarrollados por instituciones públicas (COMIE, 2003). En este lapso se identifican 85 trabajos en torno al aprendizaje.

En el caso de Chihuahua la IE en lo general y de manera específica en el campo de aprendizaje, muestra un rezago considerable. Prácticamente no se encuentran instituciones con cuerpos académicos consolidados en torno al campo; los 17 aportes encontrados son exclusivamente tesis de estudiantes de maestría que no se han difundido. Por lo que puede afirmarse, que no se encuentra ninguna publicación sistemática al respecto.

Las instituciones aparentemente no han reparado lo suficiente en la importancia de la IE, damos como argumento la poca producción encontrada y la finalidad con la que se genera -titulación-. Sin embargo, esta justificación pierde fuerza al analizar la concentración histórica que se identifica, sobre IE a nivel D.F., en el periodo analizado (1972-2002). Esto evidencia la falta de atractivas oportunidades académicas, para los maestros de provincia, en contraste a los ofertados en el D.F. Se suma a lo anterior: la poca preocupación o dificultad aparente que las instituciones públicas de Chihuahua han mostrado para fortalecer la IE, hacia el interior de sus cuerpos colegiados. La responsabilidad que los profesionales de la educación; sobre todo en instituciones de nivel superior, han de asumir de manera individual, al no afrontar el compromiso de formarse como investigadores.

En los años setenta el financiamiento a la IE, según estima Latapí (1994), equivale uno al millar del gasto federal asignado a educación. Por ello, es precaria la situación de la IE, en comparación con el desarrollo educativo. En esa época, el apoyo financiero de la IE -no se tiene información específica sobre el campo de aprendizaje- se obtiene vía instancias nacionales: la SEP, el GEFE -integrado por SEP Y SHCP- y otros organismos internacionales.

El autor enfatiza que los recursos en IE aumentaron en la segunda mitad de la década. Entonces, hoy, la dificultad de las instituciones para encontrar recursos financieros obedece más a cuestiones internas institucionales, por no contar con cuerpos de investigadores estables que hagan la gestión, que a falta de recursos financieros gubernamentales.

De 1982 a 1988, el presupuesto asignado a cualquier investigación es escaso. A partir de 1989, al aumentar el presupuesto para la investigación en general, la IE recibe mayor atención por instancias financiadoras como el CONACyT (COMIE, 1993). Sin embargo, no se tienen referencias específicas sobre el financiamiento de la investigación, dentro del campo de aprendizaje.

En la década de los noventa ya hay referencia sobre el financiamiento de la investigación en el campo de aprendizaje. No obstante, 63% de ellos no anota el financiamiento; en este caso, las investigaciones pueden tener origen de carácter particular, ser tesis o investigaciones independientes. Un 25% del financiamiento es de índole gubernamental, el cual se obtiene vía instituciones a las que se adscriben los investigadores -el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACyT y de manera imperceptible la

SEP-. Por último, un 12% es de carácter externo no especificado (COMIE, 2003).

Lo señalado por Latapí (1994) puede explicar por qué en Chihuahua el financiamiento de la investigación, en el campo de aprendizaje, reviste un carácter particular; en este contexto, la investigación realizada en instituciones de educación superior, exclusivamente por estudiantes de maestría, evidencia la ausencia de grupos consolidados de investigadores en el campo de aprendizaje, en las instituciones de educación superior visitadas. Ello disminuye la posibilidad de generar proyectos consistentes y obtener algún tipo de financiamiento gubernamental o externo.

A nivel nacional, desde la década de los setenta, se identifican departamentos, instituciones y centros especializados en investigación, con diferentes grados de consolidación. En Chihuahua se registra un sólo trabajo en el campo de aprendizaje, desarrollado en 1988 por la Escuela Normal del Estado de Chihuahua "Profr. Luis Uriás Belderráin", por un equipo de maestros y alumnos del IV semestre del nivel de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. Este trabajo, a pesar de ser del nivel de licenciatura, se rescata por considerarse valioso al tener carácter institucional.

Una revisión de los temas presentes, en las décadas analizadas, da cuenta de cuestiones interesantes. En los años setenta como afirma Latapí (1994), se encuentran a nivel nacional 70 producciones sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, de las cuales no se tiene referencia de temáticas específicas.

Si consideramos que en 1970 cobra fuerza el conductismo, y agregamos lo que se afirma en los estados de conocimiento de la

década de los ochenta "...sobre todo en el área de aprendizaje, es que la gran mayoría de las investigaciones se centra en modelos que tradicionalmente se han aplicado en laboratorio con especies animales. A pesar de la calidad de estos trabajos, preferimos no consignarlos debido a lo especializado de los temas y a que consideramos más congruente con la idea de estas revisiones limitarlos a los trabajos con humanos" (COMIE, 1995; p. 17). Resulta que, la década de los setenta con la implantación del modelo educativo de la tecnología educativa, fue una época donde reina la teoría del aprendizaje conductista y que desde entonces, pese a los intentos que se han hecho, se resiste a ser superada.

Tabla 8: Producciones en el Campo de Aprendizaje Nacional-Estatal (Chihuahua), por temática

Categoría	1982-1992*	1992-2002*	1988 - 2007**
Problemas teóricos y epistemológicos del conocimiento y teorías del aprendizaje	4		
Tratados sobre el origen del conocimiento y el aprendizaje	9		
Implicaciones pedagógicas de las teorías del aprendizaje	7		
El aprendizaje en diversos contextos	3	35	9
Identidades y procesos de aprendizaje			4
Estilos de aprendizaje		3	2
Procesos psicológicos asociados al aprendizaje	14	11	1
Tipos de aprendizaje	1	1	
Logros del aprendizaje o procesos de construcción	16	34	1
Evolución mundial del campo de aprendizaje		1	
Totales	54	85	17

*Fuentes: COMIE 1995 y 2003

**Fuente: corpus revisado para la elaboración de los estados de conocimiento en Chihuahua, en el campo de aprendizaje (1988-2007).

Durante los años ochenta, 54 trabajos se identifican a nivel nacional en torno al aprendizaje (ver tabla 8) y tratan sobre:

- Problemas teóricos y epistemológicos del conocimiento y teorías del aprendizaje (4)
- El origen del conocimiento y el aprendizaje (9) -7 se ubican en el enfoque conductista y 2 en la psicogenética-
- Implicaciones pedagógicas de las teorías del aprendizaje, todos basados en la psicogenética.
- Aprendizaje en diversos contextos (3)
- Procesos psicológicos asociados al aprendizaje (14) uno de memoria y 13 sobre competencia social, desde de una visión conductista;
- Tipos de aprendizajes (1)
- Procesos de construcción o logros del aprendizaje (16), uno sobre inteligencia artificial, 6 basados en el conductismo, 9 constructivistas: 2 con enfoque sociocultural y 7 dentro de la psicogenética.

De 85 aportes presentados a nivel nacional en los años noventa (COMIE, 2003), 35 tratan sobre el aprendizaje en diversos contextos; 3 de estilos de aprendizaje; 11 de procesos psicológicos asociados al aprendizaje; 1 de tipos de aprendizaje; 34 de logros del aprendizaje o procesos de construcción y 1 de ellos habla de la evolución mundial del campo de aprendizaje.

En los *abstract* de los aportes revisados fue difícil identificar el enfoque teórico, el cual se analiza en la obra de manera general, por lo que es difícil saber con precisión las perspectivas teóricas elegidas por los investigadores en cada caso. No obstante, fue

posible percibir la presencia significativa del enfoque teórico del procesamiento humano de información, la ausencia del conductismo como teoría central en las investigaciones observadas en la década de los setenta; así mismo, se advierte la presencia de teorías organicistas del aprendizaje; la psicogenética de Piaget y la sociocultural de Vigotsky (ver tabla 8).

En el estado de Chihuahua, de los 17 aportes identificados de 1988-2007 (corpus revisado) 9 se refieren al *aprendizaje en diversos contextos*; 4, a *identidades y procesos de aprendizaje*; 2, a *estilos de aprendizaje*; 1, a *procesos psicológicos asociados al aprendizaje*; por último, 1 sobre *logros del aprendizaje o procesos de construcción*, desde la psicogenética. En la revisión de los trabajos se identifican las tendencias teóricas en torno al aprendizaje: 4 dentro de la psicogenética; 3 en la sociocultural de Vigotsky; 1 desde el aprendizaje significativo de Ausubel; 2 en estilos de aprendizaje, 4 no identificados y 3 en otras tendencias (ver tabla 8).

En México, en el devenir histórico de la investigación educativa, campo de aprendizaje, se advierte el predominio de ciertos enfoques teóricos en un momento determinado y la desaparición o pérdida de presencia significativa de otros. Esto puede tomarse en el sentido como lo señala Latapí (1994): la investigación educativa en México -y por consecuencia en el campo de aprendizaje- está sujeta a condicionantes internas y externas.

La influencia que ejercen los países industrializados consolida investigadores que se forman ahí y que luego traen nuevos aportes a su lugar de origen. Otra fuente de influencia, son organismos internacionales y países latinoamericanos hermanos, con quie-

nes se comparten metodologías. En sí, se reconoce a la IE como una actividad condicionada por aspectos sociales, económicos y culturales, de la cual no puede comprenderse su significado con toda su magnitud en una mera descripción de algunos de sus aspectos como proyectos, instituciones, financiamiento o de sus investigadores.

En ese sentido, cobra relevancia identificar las tendencias teóricas que sustentan los aportes analizados, porque ello habla de un posicionamiento de los investigadores, respecto al campo y la visión ante el mundo. Lo anterior se entiende al responder: ¿Cuál ha sido la postura teórica predominante, dentro del campo de aprendizaje, en los tiempos analizados?

El gobierno de Echeverría puso en escena el modelo de la tecnología educativa; a cuyo modelo subyace una teoría del aprendizaje conductista. Ello se refleja y tiene de referencia, lo afirmado en los estados de conocimiento en la década de los ochenta (COMIE, 1995): la presencia de múltiples estudios del aprendizaje, desde un esquema conductual.

El conductismo se difunde en México con gran fuerza a partir de los setenta y su hegemonía teórica continúa en los años ochenta (COMIE, 1995); se identifican en este lapso, 26 trabajos de corte conductista (Ver tabla 9) en contraste a los trabajos realizados desde la psicogenética (15) y 2 con visión de Vigotsky. Estos últimos, dentro de las teorías cognitivas organicistas, que desde inicios de la década de los ochenta empiezan a ganar campo; sin embargo, esta tendencia no logra posicionarse del primer lugar en el interés de los investigadores, pese a la importancia que cobran los trabajos de autores dentro de la psicogenética de la talla de

Ferreiro (COMIE, 1995) -quien difunde en México los aportes de Piaget- y la modificación de los libros y programas de educación primaria, identificada en el año de 1982, que plantea un enfoque constructivista.

En el periodo de 1992-2002, a nivel nacional, la presencia de Piaget y Vigotsky se diluye (ver tabla 9) con dos trabajos, cada uno de ellos. Pese a considerar que al igual que sucede en Chihuahua, en los estados de conocimiento de 1992-2002 (COMIE, 2003), los aportes de tesis de maestría observados, en ocasiones presentan análisis teóricos elementales e imprecisos; se encuentra que *“los trabajos tienen recursos bibliográficos tan precarios que sólo alcanzan a visualizar la importancia del estudio en términos de la utilidad práctica social”* (COMIE, 2003: p. 72).

Si se deja de lado esta dificultad de identificar un enfoque teórico específico en trabajos de Chihuahua o la imposibilidad de ello por lo conciso de los abstract en los trabajos del COMIE (2003) y se centra el interés en los aportes que hace un análisis del contexto -35 trabajos de 1992-2002- en contraste con las dos décadas anteriores (ver tabla 9) se hace una lectura, aunque no se explicita la postura teórica en los trabajos de los noventa; de hecho, el aprendizaje más que un cambio de conducta empieza a verse como un proceso que es incidido por múltiples condicionantes; es decir, la visión de Vigotsky y Piaget, aunque no de manera explícita, está presente en la visión de los investigadores.

En el caso de Chihuahua, los aportes sustentados en Vigotsky, Piaget y Ausubel, ascienden a ocho. Así, en este Estado, las posturas teóricas cognitivas estructuralistas, sobre el aprendizaje, pasan a ser las que más interesan a los investigadores (ver tabla 9),

al igual que el análisis del aprendizaje dentro de un contexto con 9 trabajos, más que como cambios conductuales (ver tabla 8).

Tabla 9: Tendencias teóricas identificadas en los aportes

	Periodos analizados		
	1982-1992**	1992-2002**	1988-2007***
Conductismo	26	2	0
Psicogenética	15	2	4
Sociocultural de Vygotsky	2	2	3
Aprendizaje significativo	0	0	1
Procesamiento humano de la información	2	11	0
Estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples	1	2	2
Enfoque crítico del aprendizaje	0	3	0
Otras tendencias	5	0	3
No identificadas	3	63	4
Total	54	85	17

*Latapí, Pablo. *La investigación educativa en México. 1994*

*Fuentes: COMIE estados de conocimiento 1995 y 2003

**Fuente: corpus revisado para la elaboración de los estados de conocimiento en Chih., en el campo de aprendizaje (1988-2007).

En el análisis, llama la atención que las teorías cognitivas estructuralistas del aprendizaje, desde los años ochenta, van ganando terreno y que en la década de los noventa, con el modelo educativo de la modernización educativa instituido por Salinas en 1993, paralelamente al enfoque comunicativo de la lengua para la educación básica en primaria, -al menos en el discurso-, los aportes

de Vigotsky y Piaget se vivifican. Así es como a nivel nacional, surge en estos años interés de los investigadores dentro del campo de aprendizaje por posturas teóricas cognoscitivas mecanicistas-asociacionistas como lo es el procesamiento humano de información, que ya esta presente en dos obras de los ochentas, pero que logra posicionarse de manera contundente y explícita dentro del campo en los noventa con 11 trabajos (ver tabla 9).

En el caso de las teorías del aprendizaje sobre inteligencias múltiples o aquella que habla de estilos de aprendizajes, aparecen en el interés investigativo desde los ochenta y su presencia se mantiene estable a nivel nacional, hasta llegar a difundirse en Chihuahua. Pero algo que destaca es el escaso interés que los investigadores muestran sobre el enfoque crítico del aprendizaje, a lo largo de las cuatro décadas analizadas; se identifican sólo tres trabajos en los años noventa (ver tabla 9) interesados en entender este objeto de estudio, desde las diversas condicionantes sociales que inciden sobre el campo. En algunos trabajos de Chihuahua, se identifica sólo un tratamiento tangencial de las condicionantes sociales que inciden sobre el campo de aprendizaje.

¿Qué significa la presencia o ausencia de determinadas tendencias teóricas? Aunado a la despreocupación que muestran algunos investigadores, al análisis consistente de los problemas de aprendizaje, se agrega que no es simple casualidad que en la década de los setenta exista hegemonía del conductismo; que en los ochenta, pese a la importancia que cobran los aportes de Piaget y Vigotsky, el conductismo no sea superado; que en los años noventa a pesar del prestigio que adquieren las teorías del aprendizaje estructuralista en el ámbito educativo, los investigadores sigan centrando

su interés en teorías mecanicistas del aprendizaje, como lo es la teoría del procesamiento humano de información; tampoco es casualidad, el aparente olvido o indiferencia de los investigadores ante la postura crítica del aprendizaje.

El creciente avance de las políticas neoliberales, la dependencia científica característica de los países latinoamericanos (Núñez, 2005), afecta también el desarrollo del campo de aprendizaje. La educación y la visión sobre la forma de conocer, no obedecen a una simple inclinación de los investigadores por una postura teórica; sutilmente se determina el predominio de una u otra por organismos internacionales -o fuerzas internas hegemónicas- en forma de exigencias aparentemente de reciprocidad.

Todo lo anterior, lo enmascaran las demandas de formación de los sujetos para perpetuar y legitimar los rituales de explotación que México, como economía periférica, comparte con otros países latinoamericanos; una dependencia cultural que precede a la económica y que se remonta siglos atrás. Precisamente esta sumisión económica de México, respecto a países desarrollados, hace que se presenten incoherencias de fondo entre lo que parece ser una teoría del conocimiento de vanguardia y el ideal de hombre que se quiere formar para que pueda responder a los requerimientos de la política económica predominante.

Por ello, el análisis de la evolución del campo demanda paralelamente el de la política económica y educativa real, exige apelar al estudio del proyecto de nación; que se define por los objetivos de las clases que poseen el control económico y político (Núñez, 2005). En este marco, se percibe el dilema en que se encuentra sumido el campo de aprendizaje; enfrentar las incoherencia que

se identifican entre la exigencia de formar el tipo de hombre que plantea la política educativa en el discurso -un hombre crítico y solidario- y las demandas que se hacen desde la política económica neoliberal, por parte de grupos económicamente dominantes, en lo interno; y en lo externo desde los mercados internacionales sobre los países dominados, para continuar el rito de la explotación de ambos grupos -formar hombres competitivos, individualistas y sumisos-.

La presencia en las décadas analizadas (1970-2007) de teorías mecanicistas como el conductismo -en los años setenta y ochenta- que muestra desde sus orígenes una despreocupación por las condicionantes sociales y el estado de cosas que rodean el contexto del campo de aprendizaje. Y en los noventa el procesamiento humano de información, acorde a las demandas de la revolución postindustrial, que concibe al sujeto como un incansable procesador de información análogamente a un computador, con amplias posibilidades de estimularse en él conceptos artificiales para formar un ser humano crítico a nivel de habilidad de pensamiento, ajeno a la cultura pero bastante productivo (Pozo, 2003).

En este tiempo se habla de la tendencia del campo de aprendizaje, de dar respuesta a los esquemas de competitividad en la cual se ha basado la reinsertión de la población latinoamericana en el mercado mundial, que se apoya en los bajos salarios, además del uso indiscriminado de los recursos naturales, que en conjunto afectan las condiciones de vida de las mayorías y destruye el medio ambiente de los países de economías periféricas como México (Núñez, 2005).

La tendencia de los gobiernos mexicanos, en los tiempos analizados, se inclina a considerar que la educación es el pilar que se ha de erigir como unánime columna del cambio social y que “olvidan” que además esta tarea reclama fuertes cambios estructurales en lo económico.

Exigen al campo de aprendizaje asumir una postura sociológica que ligue a los procesos psicológicos de manera eficiente y decidida con lo social y busque mecanismos de equidad que vayan más allá de ofrecer los principios teóricos de un campo científico; es necesario que abra, al mismo tiempo, un abanico de oportunidades a una mejor calidad de vida, como lo plantea la postura crítica del aprendizaje.

Es cierto que las ideas comentadas encuentran escasos asideros en la vida real de las sociedades neoliberales de economías dependientes. Como señala Núñez (1995) aún está lejano que a partir del campo científico y tecnológico, se implanten estrategias que apunten a la transformación productiva con equidad, esto sigue siendo una cuestión pendiente, más en la práctica, que en los discursos.

Se asume que pese a lo que se maneja en los discursos políticos, el modelo económico y social implantado en América Latina no estimula la generación interna de conocimiento científico, al menos no en el sentido que lo plantea el enfoque crítico del aprendizaje; los factores económicos y políticos determinan el acogimiento o el tipo de aceptación que se le rinde a una teoría del conocimiento.

Por ello, socialmente en el contexto posmoderno del pueblo mexicano, resulta desfasada la visión del aprendizaje, en el sentido humanista como lo plantea el enfoque crítico del aprendizaje, ausente en los libros de texto, producto de investigación, y en el documento normativo de las políticas educativas y económicas analizadas en los tiempos antes mencionados.

Actualmente, resulta poco funcional, en el mercado, el ser humano solidario y comprometido con los otros, capaz de asumir posturas de crítica social y a partir de ellas, generar propuestas de un cambio cualitativo de la realidad de grupos sociales con los que está en contacto.

CAPÍTULO IV

BALANCE GENERAL

VALORACIONES ESPECÍFICAS SOBRE EL CAMPO DE APRENDIZAJE

A continuación se realizan algunas valoraciones sobre el campo de aprendizaje y procesos psicológicos asociados. Gracias al análisis que se presenta a lo largo del documento, es posible transitar de lo macro a lo micro o viceversa e insertar así los trabajos del campo de aprendizaje en Chihuahua en un contexto amplio, como el nacional.

Los estados de conocimiento, sobre el campo de Aprendizaje de la década de los ochenta, rescatan aportes de investigación realizados por especialistas. En el estado de conocimiento, de la década de los noventa, se incluyen producciones de investigadores calificados y de productos de estudiantes de maestría o doctorado.

En el caso de Chihuahua, las producciones en investigación educativa que se identifican en torno al campo y que se producen en el Estado en los tiempos estudiados (1988-2009) surgen en las instituciones de nivel superior consideradas, casi en su totalidad de estudiantes de maestría, quienes preponderantemente son los generadores de investigación. Ellos realizan el trabajo específicamente para la obtención de grado y se interesan de manera fortuita por un objeto de estudio paralelo al campo. A diferencia de la

investigación nacional, que en parte es financiado por instancias como CONACYT, en Chihuahua los estudiantes, en su generalidad, la realizan con recursos propios; no existe evidencia que alguna de las investigaciones incluidas, haya sido financiada por alguna instancia.

En otro punto, los resultados encontrados indican que en Chihuahua sólo el 6.8% del total de la investigación educativa, consultada previamente a la realización de este reporte, aproximadamente 250 aportes, percibe como una necesidad ahondar en el estudio del aprendizaje o algún otro proceso asociado. Y aunque a nivel nacional no es posible tener información precisa sobre este dato, se identifica despreocupación al respecto. Esto muestra una contradicción.

Si la educación en México está en crisis, según lo maneja el discurso oficial, sustentado en los resultados presentados en el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de estudiantes PISA promovido por la OCDE, donde México se ubica en los últimos lugares; así como en la prueba de ENLACE, es un hecho que los diversos actores educativos: maestros, inspectores, autoridades inmediatas, así como los que diseñan las políticas educativas, identifiquen esta situación como un punto rojo.

Entonces, la contradicción se encuentra en que, si se puntualiza como una problemática la consecución de los aprendizajes escolares, ¿por qué no ha sido lo suficientemente estudiado este objeto de estudio?, ¿por qué no se ha considerado como una necesidad el saber qué pasa en los procesos de aprendizaje escolar?, ¿qué impide su reconstrucción?, ¿qué factores exógenos y endógenos

están incidiendo favorable o desfavorablemente? O es que ¿acaso es más fácil encontrar chivos expiatorios?

Desde una posición subjetiva, basada en una visión social tácitamente establecida en los discursos oficiales y en los de profesionales de la educación, puede asegurarse que la preocupación central de toda institución educativa es el logro de los aprendizajes, algo que contrasta con lo que a través de largo tiempo se ha venido observando en investigación; según lo señala Latapí (1994), desde la década de 1970 se advierte una escasez de investigaciones sobre teorías del aprendizaje, también del aprendizaje en relación con los procesos de enseñanza o aspectos afines.

Puede afirmarse que para los profesionales de la educación y las autoridades educativas, pese a lo afirmado en las disertaciones educativas y oficiales, conocer los problemas en el aprendizaje no ha sido una preocupación central; situación evidente por los pocos productos de investigación identificados a nivel estatal y nacional de 1970 al 2007. Es decir, no existe esfuerzo de los hacedores de políticas educativas, ni de profesionales de la educación, para entender este objeto de estudio y sus limitantes (ver tabla 8).

Algo en coherencia con lo anterior es, precisamente y de manera específica, que en Chihuahua la producción en este campo ha tenido un crecimiento lento, un aporte en 1988 y de manera regular una producción anual desde 1998; sólo se registra un aumento en 2005 y 2006, que luego se estabiliza. Entonces, se puede afirmar que no existe una clara tendencia a elevarse la investigación, dentro del mismo.

El análisis sobre las temáticas trabajadas, a nivel global y en las cuatro décadas analizadas (ver tabla 8), permite ubicarlas en categorías: *Problemas teóricos y epistemológicos del conocimiento y teorías del aprendizaje, Tratados sobre el origen del conocimiento y el aprendizaje, Implicaciones pedagógicas de las teorías del aprendizaje, El aprendizaje en diversos contextos, Identidades y procesos de aprendizaje, Estilos de aprendizaje, Procesos psicológicos asociados al aprendizaje, Tipos de aprendizaje, Logros del aprendizaje o procesos de construcción, Evolución mundial del campo de aprendizaje.* En Chihuahua no se encuentran trabajos de todos los grupos, sólo algunos de ellos: *El aprendizaje en diversos contextos, Identidades y procesos de aprendizaje, Estilos de aprendizaje, Procesos psicológicos asociados al aprendizaje, Tipos de aprendizaje y Logros del aprendizaje o procesos de construcción.*

Sobre los niveles donde son realizados los trabajos de investigación nacional, no hay referencia precisa. En el caso de Chihuahua, las producciones encontradas se practican en el nivel básico (primarias) y se centran principalmente en alumnos. Los pocos maestros que producen sobre el campo, no han visto como prioridad entender el papel que ellos de manera personal juegan en los procesos de aprendizaje, aparentemente la responsabilidad en la adquisición de los aprendizajes se le sigue adjudicando al alumno; sin embargo, faltaría conocer otras visiones al respecto.

Es necesario reconocer que en Chihuahua, al igual que a nivel nacional, las instituciones de educación superior dedican parte de sus esfuerzos a desarrollar investigación educativa con consistencia, sistematicidad y rigor. Prueba de ello se encuentra en aportes

encontrados con estas características. Sin embargo, no siempre se logra el objetivo. Por ejemplo, se asume el riesgo al señalar que algo recurrente en trabajos observados en el campo de aprendizaje en Chihuahua, es la dificultad al momento de establecer una coherencia interna entre los diversos elementos que los integran.

Lo anterior puede tratarse de una falta de clarificación del objeto de investigación, algo que dificulta dar seguimiento lógico a componentes que son secuenciales y se interrelacionan de manera dinámica; una ausencia de armonía entre la pregunta de investigación, los objetivos y el sustento epistemológico, que en ocasiones genera un acercamiento caótico y ambiguo al objeto de estudio. Así, vemos que lo planteado por el autor, como pregunta de investigación, es ajeno a lo que desarrolla a lo largo del trabajo; o también asoma una toma de datos y presentación de resultados, impropios al planteamiento epistemológico hecho.

Además, se encuentran otros elementos que no ayudan a consolidar la estructura de algunos trabajos en el campo de aprendizaje; es más, le restan solidez, consistencia y claridad; esto es, aparte de un sustento epistemológico poco profundo, se puede encontrar una fundamentación teórica manejada más como glosario, que como un marco de referencia teórico y sistemático.

Al respecto, al momento de hacer un análisis del marco teórico de las producciones en el campo de aprendizaje -tal y como se identifica en los trabajos de tesis a nivel nacional de la década de los noventa (COMIE, 2003), se encuentran trabajos con un consistente sustento teórico, donde el investigador establece un diálogo entre lo empírico, lo teórico y sus propios puntos de vista.

En contraste con lo anterior, también se identifican tesis sobre aprendizaje con tendencia constante a presentar una fundamentación teórica endeble; algunas veces como simple listado exhaustivo de conceptos o recopilación de citas textuales; mas no como un discurso propio para sustentar la investigación. Esto permite afirmar que para algunos investigadores los elementos teóricos en su investigación son irrelevantes.

La necesidad de formalizar, validar un documento o dimensionar el aspecto técnico del mismo, predomina sobre conocer a profundidad la visión de diversos actores sobre su objeto de estudio; es decir, no es inminente tener un acercamiento aproximativo al entendimiento de esa realidad en que se encuentran, la intuición es un aspecto que continuamente sigue utilizándose en la explicación de la realidad y, por supuesto, esto abre posibilidades a que más tarde en las aulas, también se actúe desde esos parámetros intuitivos.

En los aportes de investigación sobre aprendizaje, analizados a nivel nacional y estatal de 1970 al 2007, se encuentra que la presencia predominante de los enfoques teóricos identificados varía de década a década. Entre ellos se encuentra el conductismo, la psicogenética, la teoría sociocultural, el aprendizaje significativo, procesamiento humano de la información, estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples, enfoque crítico del aprendizaje, así como otras tendencias y en algunos casos, no se identifica la postura teórica.

El análisis indica que a nivel nacional, en la década de los setenta, el conductismo está presente con gran ímpetu; en los ochenta la presencia de esta tendencia sigue siendo hegemónica, pero se

establecen como segunda tendencia teórica, dentro del campo, las teorías cognitivas estructuralistas: psicogenética de Piaget y aunque modestamente ya le acompaña la sociocultural de Vigotsky.

En la década de los noventa, contrariamente a lo que se puede esperar -la consolidación de la psicogenética y la sociocultural-, se encuentra la presencia significativa de la teoría mecanicista del procesamiento humano de información. Mientras que en Chihuahua, en la década de los ochenta, se identifica en coherencia al nivel nacional un aporte desde la psicogenética.

A diferencia que en los estados de conocimiento de los noventa, en Chihuahua predomina el enfoque teórico de la psicogenética y sociocultural, mientras que el procesamiento humano de información está ausente. Sin embargo, algo que confirma la presencia de fuertes condicionantes ideológicas en el quehacer de los investigadores, es la casi total ausencia de la tendencia crítica del aprendizaje -a nivel nacional sólo tres- poco funcional para la visión de mercado actualmente predominante en educación.

El enfoque epistemológico se determina por la tendencia metodológica que asume el investigador y por la adhesión a un enfoque teórico del aprendizaje, el cual se reconoce como la forma en que el sujeto cognoscente se aproxima al objeto de conocimiento y esclarece los derroteros que llevan a la construcción del nuevo saber. En ese sentido, es ineludible reconocer que a todo enfoque epistemológico le subyace una visión del mundo y de la vida, la cual es necesario clarificar al momento de realizar un cuestionamiento sobre la realidad.

Se considera que este aspecto es el principal punto de referencia desde donde el investigador sostiene que él percibe la realidad estudiada y cómo la va a conocer; constituye además el cimiento de toda investigación científica. Aclarar el perfil epistemológico de donde partirá trae ventajas que es preciso identificar: determina el enfoque teórico metodológico con que la realidad será abordada; define con precisión la ruta crítica de una investigación, el camino que va a seguir para llegar al conocimiento y la postura teórica desde la cual visualiza su objeto de estudio y que clarifica su forma de entenderlo.

Lo anterior permite afirmar que en toda construcción de un objeto de estudio, la ausencia de un debate epistemológico pone en riesgo el curso de la investigación; la rigurosidad del nuevo conocimiento aumenta la posibilidad de caer en ambigüedades. La fundamentación epistemológica metodológica identificada en los trabajos revisados en Chihuahua -que es de donde se tienen referencias precisas y no del nivel nacional- no es necesariamente un punto fuerte en algunos de ellos; se advierte la ausencia o un somero análisis epistemológico que defina con claridad las características del objeto de estudio y con ello la forma de conocerlo, aproximarse a él o la metodología afín.

Algo favorable es el predominio de un enfoque epistemológico interpretativo, en el estudio del aprendizaje y otros procesos psicológicos asociados, cuando 12 de los 17 trabajos se ubican dentro de la tendencia cualitativa. Analizar el aprendizaje desde un enfoque cualitativo, implica entenderlo mayormente como proceso y no como un producto -así lo hace la teoría mecanicista conductista-; es asumirlo como un proceso o una categoría que

está en constante reconstrucción. Esto puede generar una visión holística e integral del objeto de estudio, en contraste a cuando se plantea como un simple resultado, que es algo en que generalmente se puede caer, cuando se trabaja el aprendizaje desde un enfoque cuantitativo.

Sin embargo, a nivel global -nacional- se vislumbra un enfoque epistemológico inferido de las tendencias teóricas predominantes un tanto positivo. En el sentido de que parece existir una indiferencia de los investigadores a darle importancia al contexto enajenante neoliberal, que incide desfavorablemente en los diversos sujetos implicados en los procesos de aprendizaje, cargándoles la culpa de los problemas que interfieren en la consecución del aprendizaje -principalmente niños y padres-. Haciendo que las más de las veces, dicha culpa no sea compartida por las condiciones estructurales antisociales, poco favorables a miembros de familias con una pobre herencia cultural, que luchan cada día por obtener una posición digna en este país caracterizado por la segregación.

Cuando se hace un análisis sociohistórico de lo macro a lo micro, de campo de aprendizaje, se descubre que éste se encuentra en un contexto en que las expectativas en la educación, como medio para la transformación social y criterio para la movilidad social, es ampliamente cuestionado. EL aprendizaje traducido a conocimiento, visto como motor de desarrollo ha perdido credibilidad.

Núñez (2005) afirma que las recetas neoliberales siguen pesando demasiado, la situación de las grandes mayorías se deteriora y el cambio educativo, científico y tecnológico que se promulga, cada vez va más a la zaga respecto a las necesidades de los pueblos;

el campo de aprendizaje como todo campo científico, se rige más por los lineamientos que marcan los organismos internacionales y grupos que ostentan el poder económico, como medio de fortalecerse, que en beneficio de los grupos excluidos del goce del bienestar y seguridad social.

AGENDA PENDIENTE DENTRO DEL CAMPO DE APRENDIZAJE EN CHIHUAHUA

Las instituciones de educación superior han enfrentado la responsabilidad de realizar investigación desde 1988 al 2007 en Chihuahua, como actividad básica para el mejoramiento de los procesos educativos; pero, se percibe que la mayor parte de sus esfuerzos y recursos se dedican a la docencia o la administración y la investigación se encuentra en un segundo plano; esto puede afirmarse porque los aportes de investigación encontrados en este campo, son producto de pasantes de maestría, con la intención de obtener el grado y sólo un trabajo es de índole institucional.

Si se considera que la mayor parte de la investigación educativa realizada en Chihuahua proviene de tesis para obtener el grado de maestría, sería conveniente que las instituciones de nivel superior definan líneas de investigación donde el aprendizaje ocupe un lugar prioritario; pues es el eje central de la educación en todos los niveles y modalidades.

Esta es una tarea pendiente porque, a partir de ello, se contaría con profesionales de la educación con elementos teóricos y metodológicos para profundizar en el entendimiento de los procesos de aprendizaje y dispuestos a analizar aquellos factores exógenos y endógenos que inciden en este proceso: papel que juegan alumnos, maestros, autoridades educativas, hacedores de políticas educativas y el contexto socio histórico, para poder plantear medidas de transformación en el campo de la educación mejor sustentadas.

En los tiempos analizados en el estado de Chihuahua, existe poco interés y compromiso de los profesionales de la educación por estudiar objetos de estudio relacionados al aprendizaje o procesos asociados, en contraste a otros campos del conocimiento; esto es evidente al considerar que sólo 17 trabajos, de los 250 consultados, quedan dentro de este campo. Así que se considera como una tarea pendiente de la investigación en el Estado, un acercamiento más sistemático a este campo.

En el estado de Chihuahua, de 1988 al 2007, se observa prácticamente la ausencia del conductismo dentro de los discursos teóricos en torno al aprendizaje; las teorías cognitivas organicistas-estructuralistas, exceptuando lógicamente la teoría mecanicista del procesamiento humano de información, cobran vigencia. No obstante los cambios observados hasta la fecha, indican que es probable que en los próximos años se esté acentuando el interés del aprendizaje, en torno a los estilos o inteligencias múltiples, lo más reciente planteado por la teoría cognitiva. Pero, paralelamente, se siga fortaleciendo la presencia de la teoría sociocultural y del aprendizaje significativo.

Por el comportamiento observado en las producciones, es seguro que Piaget continúe presente en el interés de los investigadores. Lo que no se identifica, en el lapso estudiado, es una visión del aprendizaje como alternativa de crítica del sistema y alternativa para el cambio y transformación social. Esto puede entenderse como una tarea que seguirá pendiente por la visión empresarial que actualmente se le está adjudicando al aprendizaje; existe una tendencia a ver el aprendizaje, más bien como una herramienta para el logro de competencias que demanda el sistema productivo

y se le seguirán negando las potencialidades que tiene de ser una herramienta de cambio para la mejora y transformación social.

Considerando lo anterior, puede decirse que algunos de los objetos de estudio pendientes, en la agenda de la investigación en Chihuahua, que generalmente son tratados tangencialmente o claramente se evaden, están:

- El nivel socioeconómico y el acceso al aprendizaje.
- La herencia cultural y los procesos de aprendizaje.
- El aprendizaje como herramienta de crítica del contexto social.
- Los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- El maestro ante el aprendizaje.
- Factores que inciden negativamente en el logro de los conocimientos.
- El trabajo por equipo, como herramienta potencializadora del aprendizaje.
- Problemas teóricos y epistemológicos del conocimiento y teorías del aprendizaje.
- Tratados sobre el origen del conocimiento y el aprendizaje.
- Implicaciones pedagógicas de las teorías del aprendizaje.
- Logros del aprendizaje o procesos de construcción.
- Evolución mundial del campo de aprendizaje.

CORPUS REVISADO

- Anaya Morales, Ponciano (2006). Oportunidades de aprendizaje en la escuela secundaria: estudio comparativo entre dos casos. Chihuahua: CCHEP
- Chávez Delgado, Sandra Verónica. (2007). El desempeño escolar de alumnos con madre que labora fuera del hogar. Chihuahua: CCHEP
- De la Rocha Castillo, Blanca Esther (2003). Cómo influyen las expectativas del docente y el autoconcepto de sus alumnos en el rendimiento escolar.
- Guillén Majalca, César (2006). Influencia del entorno social en la educación de un menonita. Chihuahua: UPN.
- Hernández Lara, Filiberta (1998). La influencia de la televisión en demérito de la identidad cultural. Chihuahua: CID.
- Luévano González, Nahaira Elena. (2005). Un análisis sobre la problemática de los niños que se resisten a permanecer en la escuela. Chihuahua: UPN.
- Niveles de desarrollo del pensamiento lógico-matemático, en los medios rural y urbano. (1988). Chihuahua. Escuela Normal del Estado de Chihuahua. "Profr. Luis Urías Belderrain". Chihuahua.
- Payán Delval, Aracely (2006). Los niveles de seguridad y confianza en los niños y las interacciones cooperativas en el aula. Parral: UPN.

- Pérez Terrazas, José Luis (2003). El aprendizaje compartido: una opción para favorecer y desarrollar las habilidades cognitivas, socio afectivas y creativas. Chihuahua: CID.
- Olveda Sánchez, Claudia Dolores (2004). El impacto de los videojuegos en el rendimiento escolar. Delicias, Chihuahua: UPN.
- Valencia Mendoza, Ivonne Alicia (2001). Elementos que promueven la creatividad evidente en el trabajo con el texto de los usuarios de la biblioteca infantil del CIDECH. Chihuahua: UPN
- Valerio Herrera, Lorena (2005). Seguridad que posee el niño y afectividad manifiesta en su interacción en el aula. Parral: UPN.
- Vázquez Santamaría, Beatriz (2005). Influencias de las relaciones interpersonales, entre docentes, en el aprovechamiento académico de los alumnos: Chihuahua: UPN.
- Reyes González, Juana Inés (2006). La agresividad y violencia en los juegos de los niños durante el recreo escolar. Chihuahua: UPN.
- Rodríguez García, María Guadalupe (2006). Estilos de enseñanza y aprendizaje en un contexto de oportunidades. Chihuahua: CCHEP.
- Sáenz Zamarrón, Gilberto (2006). Los estilos de aprendizaje de los docentes de Cd. Cuauhtemoc, Chihuahua. Chihuahua: CID.

Terrazas López, Yolanda (2002). *La influencia de la televisión en la conducta*. Chihuahua: UPN.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992)
- Alonso et al (1994). "Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora", Ediciones Mensajero, Bilbao.
- Ardoino, Jacques. "La formación de investigadores en educación". En IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México, COMIE, 1999.
- Aula crítica, Revista Educativa de la Fundación MacLaren de Pedagogía Crítica. No. 1, 2003.
- Auxiliar didáctico para el tercer grado, Español. SEP. México, 1974.
- Bordieu, Pierre y Loïc Wacquant. (1992) *"Una invitación a la sociología comprensiva"*. Argentina. Siglo veintiuno editores. 2005. 2002
- COMIE. *La Investigación Educativa en los ochenta perspectivas para los noventa. Estudios sobre la investigación educativa*. Estados de conocimiento, cuaderno 30. Galán, Isabel. Coordinadora. Editorial del magisterio. México, 1993
- COMIE. *La Investigación Educativa en los ochenta perspectivas para los noventa. Procesos de enseñanza y Aprendizaje*

I. Coordinador: Mario Rueda. Editora Grafhos. México, 1995.

COMIE, A.C. / Universidad Veracruzana. *Aprendizaje y Desarrollo. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. Coordinador: Pedro Sánchez Escobedo. Ed. Grupo Ideograma Editores. México, 2003

Conferencia Mundial sobre la Educación para todos. Jomtien, Tailandia (1990)

Consejo de especialistas para la Educación. 2006. *Los retos de México en el futuro de la educación*, México en línea: <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/75036/1/LIBRO%20SEP%20pdf>. Consultado: 3/09/07

Consejo Nacional Técnico de la Educación. *Hacia un Nuevo Modelo Educativo*. SEP. 1991.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores, S.A. de C.V. México, 2005.

Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal 2000.

Gentili, Pablo. *Reforma neoliberal de la educación en América Latina. El Consenso de Washington: ¿conspiración o cooperación?* Horizonte sindical. Estudios Laborales y Sindicales. 1998 10/11

Gentili, Pablo y Emir Sader. (Compiladores). *La trama del neoliberalismo mercado, crisis y exclusión social*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana Cuba, 2003.

- Giménez, G. (2000). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. En Valenzuela (coord.). *Decadencia y auge de las identidades*. México: Plaza y Valdez Editores. El Colegio de la Frontera Norte. Colección México Norte.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores. México, 1992.
- Giroux, Henry A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Paidós. España, 1990.
- Hernández Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. Ed. Paidós Educador. México, 2002.
- Kincheloe, J.L., Steinberg y Villaverde. *Repensar la Inteligencia*. Ed. Morata. Madrid, 2004.
- Latapí Sarre, Pablo. *La investigación educativa en México*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1994.
- Ley Federal de Educación 1973. Decreto del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos.
- Libro para el maestro. Sexto grado. SEP. México, 1982.
- Marchesi, Álvaro; Martín, Elena. *Calidad de la Educación en Tiempos de Cambio*. Ed. Alianza. Madrid, 1998.
- Metas del Sector Educativo 1979-1982. SEP.
- Ornelas, Carlos. *Política, Poder y Pupitres, Crítica al nuevo federalismo educativo*. Ed. Siglo XXI. México. 2008

- Pansza González, Margarita. Instrumentación didáctica. Conceptos generales. En: fundamentación didáctica. Ed. Guernica. México 1988.
- Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Poder Ejecutivo Federal.
- Plan Nacional de Educación. SEP. México, 1977.
- Plan y programa de estudio. Educación Básica, primaria. SEP. México, 1993.
- Programa de estudio de español. Educación primaria. SEP. México, 2000.
- Piaget, Jean. (1964) "Seis estudios de psicología". México. Ed. Seix Barral. 1985.
- Programa Nacional de Educación 2000-2006.
- Proyecto Académico Universidad Pedagógica Nacional. (1993) Ed. UPN.
- Pozo, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Ed. Morata. España, 2003.
- Mardones, J.M. y N. Ursua. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. ed. FONTAMARA. México, 1995.
- McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Siglo XXI editores, S.A. de C.V. México, 2005.

- Núñez Jover, Jorge. *La Ciencia y la Tecnología como Procesos Sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. Cuba, 2005.
- Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología. Ensayo*. Ed. SEIX BARRAL. México, 1985.
- Quiroz, Miranda Sergio. *Ocho Ensayos y una Entrevista. Para la reconstrucción de La Utopía del Siglo XXI. Otro mundo es posible*. Ed. PROMOGRA-FIG. México, 2008.
- Schutz, Alfred. "Formación de conceptos y teorías en las ciencias sociales". En *El problema de la realidad social*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1995.
- Torres, Jurjo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Ed. Morata. España, 2001
- UPN. a). *Sociedad Mexicana II. Vol. 2*. UPN. México, 1981. b). *Política Educativa en México. Vol. 3* UPN. México, 1981.

ESTE LIBRO SE TERMINÓ
DE IMPRIMIR EN EL MES DE
SEPTIEMBRE DE 2010 EN LA
IMPRESA OCHOA S.A. DE C.V.,
UBICADA EN EL KM. 29 DE LA
CARRETERA CHIHUAHUA A
CD. JUÁREZ, CHIH.

TIRAJE: 1000 EJEMPLARES