

EL APRENDIZAJE Y LA AUTORREGULACIÓN EN CONTEXTO SOCIAL HACIA LA COGNICIÓN HUMANA:

INTERPRETACIÓN HISTÓRICA, BIOLÓGICA Y
CULTURAL DESDE FREUD, PIAGET Y VYGOTSKY

LUIS RONALD RUCOBA DEL CASTILLO
HEYDI MARIEL PAREDES ISUIZA
MANUEL RANULFO MARTICORENA QUINTANILLA
DELIA PEREA DE ARÉVALO
ROSAURA GARCÍA ROJAS
CHRIS ANGELA RAMIREZ FLORES
CECILIA RIOS PÉREZ



EST. 2021 **EMC**
EDITORIAL MAR CARIBE



ISBN: 978-9915-9706-8-4



El aprendizaje y la autorregulación en contexto social hacia la cognición humana:
Interpretación histórica, biológica y cultural desde Freud, Piaget y Vygotsky

Luis Ronald Rucoba del Castillo, Heydi Mariel Paredes Isuiza, Manuel Ranulfo
Marticorena Quintanilla, Delia Perea de Arévalo, Rosaura García Rojas, Chris Angela
Ramírez Flores, Cecilia Ríos Pérez

© Luis Ronald Rucoba del Castillo, Heydi Mariel Paredes Isuiza, Manuel Ranulfo
Marticorena Quintanilla, Delia Perea de Arévalo, Rosaura García Rojas, Chris Angela
Ramírez Flores, Cecilia Ríos Pérez, 2024

Primera edición: Octubre, 2024

Editado por:

Editorial Mar Caribe

www.editorialmarcaribe.es

Av. General Flores 547, Colonia, Colonia-Uruguay.

Diseño de cubierta: Yelitza Sánchez Cáceres

Libro electrónico disponible en: <https://editorialmarcaribe.es/el-aprendizaje-y-la-autorregulacion-en-contexto-social-hacia-la-cognicion-humana>

Formato: electrónico

ISBN: 978-9915-9706-8-4

DOI: 10.70288/emc.9789915970684

Aviso de derechos de atribución no comercial: Los autores pueden autorizar al público en general a reutilizar sus obras únicamente con fines no lucrativos, los lectores pueden usar una obra para generar otra obra, siempre y cuando se dé el crédito de investigación y, otorgan a la editorial el derecho de publicar primero su ensayo bajo los términos de la licencia [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Sobre los autores y la publicación

Luis Ronald Rucoba del Castillo

ronald.rucoba@unapiquitos.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-2842-2761>

Universidad Científica del Perú, Perú

Heydi Mariel Paredes Isuiza

heydi.paredes@unapiquitos.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3429-306X>

Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, Perú

Manuel Ranulfo Marticorena Quintanilla

mmarticorena@ucp.edu.pe

<https://orcid.org/0009-0009-4939-9714>

Universidad Científica del Perú, Perú

Delia Perea de Arévalo

dperea@ucp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-1797-0412>

Universidad Científica del Perú, Perú

Rosaura García Rojas

rosauragarciarojas2@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-4366-0853>

Ministerio de Educación, Perú

Chris Angela Ramirez Flores

cramirezf@ucp.edu.pe

<https://orcid.org/0009-0002-6368-8992>

Universidad Científica del Perú, Perú

Cecilia Rios Pérez

cecilia.rios@unapiquitos.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-9008-3190>

Universidad Científica del Perú, Perú

Libro resultado de investigación:

Publicación original e inédita, cuyo contenido es resultado de un proceso de investigación realizado antes de su publicación, ha sido revisada por pares externos a doble ciego, el libro ha sido seleccionado por su calidad científica y porque contribuye significativamente en el área del saber e ilustra una investigación completamente desarrollada y completada. Además, la publicación ha pasado por un proceso editorial que garantiza su estandarización bibliográfica y usabilidad.

Editorial Mar Caribe

**El aprendizaje y la autorregulación en contexto social hacia
la cognición humana: Interpretación histórica, biológica y
cultural desde Freud, Piaget y Vygotsky**

Colonia del Sacramento, Uruguay

2024

Índice

Prólogo	6
Capítulo I	11
La cultura como producto del hombre.....	11
Perspectivas teóricas del desarrollo humano	11
La perspectiva psicoanalítica de Freud	12
Capítulo II.....	30
Crítica de la teoría de aprendizaje.....	30
Teorías del aprendizaje	31
El modelo de una pedagogía tradicional	32
El modelo de pedagogía liberadora	32
El modelo del cognoscitividad y pedagogía operatoria.....	39
Dimensión epistemológica	42
Capítulo III.....	45
La dimensión psicológica	45
La pedagogía del constructivismo	46
Enfoque histórico cultural	49
Importancia de la educación Inicial en el desarrollo humano	52
Una nueva educación inicial	58
Capítulo IV	60
Corriente de la psicología genético-dialéctica en Piaget y Vygotsky.....	60
Corriente de la psicología genético-cognitiva	60
El sistema nervioso	63
Los procesos cognitivos y la estimulación del desarrollo integral.....	64

Constructivismo.....	71
Conclusiones	73
Bibliografía.....	75

Prólogo

En marzo de 1990, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) presentó una propuesta a los gobiernos de sus Estados miembros. Esta propuesta tenía como objetivo delinear los planes de desarrollo para los países de América Latina y el Caribe en la década de 1990 y más allá. La propuesta consistió en un conjunto integral de directrices que podrían adaptarse a las situaciones y necesidades específicas de cada país de la región. El objetivo principal fue fomentar la transformación de las estructuras productivas de la región garantizando al mismo tiempo una equidad social progresiva.

El documento tenía un doble propósito. En primer lugar, buscó profundizar en la incorporación de factores ambientales al proceso de desarrollo, específicamente en términos de transformación productiva con equidad. Basándose en trabajos anteriores de la Secretaría, que habían abordado diversos aspectos de este tema, el documento lo examinó desde una perspectiva de desarrollo, centrándose en preocupaciones clave que eran parte integral del enfoque antes mencionado.

En segundo lugar, el documento formaba parte de las actividades preparatorias de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, prevista para mediados de 1992. Su objetivo principal fue informar y orientar las discusiones de la Conferencia Preparatoria Regional, organizada por la CEPAL en marzo de 1991, en la Ciudad de México. Un aspecto crucial destacado en la propuesta fue la inclusión de la dimensión ambiental y consideraciones geográfico-espaciales en el proceso de desarrollo. Enfatizó la necesidad de revertir las tendencias negativas del agotamiento de los recursos naturales y el aumento de la contaminación, y al mismo tiempo aprovechar las oportunidades para utilizar los recursos naturales a través de esfuerzos de investigación y conservación.

El propósito de esta Conferencia es brindar a las naciones la oportunidad de examinar a fondo la forma en que los gobiernos y las sociedades civiles abordan dos tareas cruciales para la humanidad a medida que nos acercamos al próximo milenio. La primera tarea es garantizar que todos los habitantes del planeta tengan un nivel de vida digno, lo que requerirá un esfuerzo significativo y sostenido,

especialmente en las naciones en desarrollo donde una gran parte de la población actualmente no puede satisfacer sus necesidades básicas.

La segunda tarea es garantizar que el desarrollo económico se lleve a cabo de manera ambientalmente sostenible. Hay una conciencia cada vez mayor de los grandes daños, a menudo irreversibles, causados tanto por los excesos asociados con la prosperidad como por las privaciones vinculadas a la pobreza en el medio ambiente físico y natural. Estos excesos y deficiencias son el resultado de estilos de desarrollo que asumieron que los recursos naturales eran infinitos, lo que llevó a su desperdicio, contaminación y explotación.

La tercera idea propuesta es que la relación entre los humanos y la naturaleza abarca varios niveles, comenzando desde el nivel individual y extendiéndose a comunidades, distritos, regiones, países, zonas ecológicas compartidas, continentes y el mundo. Estos fenómenos no pueden separarse claramente, ya que existen influencias recíprocas entre ellos. Así, este documento aborda tanto los esfuerzos internos de los países para incorporar variables ambientales en sus procesos de desarrollo como la cooperación internacional requerida para abordar problemas comunes. La cuarta idea enfatiza la necesidad vital de comprender la sostenibilidad del desarrollo dentro de un contexto más amplio que se extienda más allá de las preocupaciones relacionadas con el capital natural.

El desarrollo sostenible requiere un equilibrio dinámico entre todas las formas de capital involucradas en los esfuerzos nacionales y regionales, incluido el capital humano, natural, físico, financiero, institucional y cultural. La segunda idea central reconoce que el origen y las consecuencias de los problemas ambientales difieren entre los países en desarrollo y los desarrollados. En los países en desarrollo, estos problemas suelen estar asociados con la escasez de recursos, mientras que los países desarrollados enfrentan problemas derivados del consumismo y el uso despilfarrador de recursos. Como resultado, los problemas ecológicos y ambientales se manifiestan de manera diferente en cada contexto, la presentación del documento se alinea con la estructura temática propuesta en la agenda Transformación Productiva con Equidad.

Examina las interconexiones entre la sostenibilidad ambiental y las políticas macroeconómicas, los recursos naturales, la transformación productiva, la pobreza, la coordinación estratégica, el financiamiento y la cooperación internacional. En total, el documento consta de diez capítulos. El documento explora diversos factores que contribuyen a determinar la postura de los países de la región respecto de la agenda de la Conferencia Mundial. Se basa en seis ideas centrales que sirven como base para cada capítulo. La primera idea aborda el debate histórico en torno al conflicto entre las preocupaciones ambientales y los objetivos de desarrollo. Si bien esta oposición se observa a menudo a nivel microeconómico, ahora existe un reconocimiento generalizado de la legitimidad y necesidad de las preocupaciones ambientales tanto en las sociedades desarrolladas como en las en desarrollo.

Este reconocimiento es particularmente relevante para América Latina y el Caribe, ya que sus economías dependen en gran medida de la explotación de recursos naturales, muchos de los cuales son susceptibles a una degradación irreversible. En consecuencia, las autoridades de la región reconocen la necesidad de incorporar la sostenibilidad ambiental como una variable crucial en sus políticas económicas. Esto no sólo satisface las necesidades de las generaciones futuras sino que también garantiza un crecimiento sostenible en beneficio de la población actual. La quinta idea destaca que incorporar las preocupaciones ambientales al proceso de desarrollo requiere un esfuerzo sistémico que abarque políticas económicas, gestión de recursos naturales, innovación tecnológica, amplia participación de la población, educación, consolidación institucional, inversión e investigación, el documento afirma que la cooperación internacional no debe limitarse a abordar los problemas ambientales de forma aislada. El desarrollo y la defensa ambiental son inseparables y muchos problemas ambientales son consecuencias del subdesarrollo.

Por lo tanto, la cooperación internacional debe adoptar un enfoque integrado que promueva el desarrollo ambientalmente sostenible, la Conferencia Mundial de 1992 brinda la oportunidad de reexaminar varios temas relacionados con la cooperación internacional y la economía a través de una nueva lente.

El papel de la tecnología para lograr una transformación productiva con equidad y sostenibilidad ambiental, se analiza cómo se pueden aprovechar los avances tecnológicos para impulsar los esfuerzos de desarrollo sostenible. Las políticas financieras y los instrumentos de financiación del desarrollo sostenible son los temas principales del octavo capítulo. Se analiza la importancia de alinear las estrategias financieras con los objetivos de desarrollo sostenible y se exploran diferentes mecanismos de financiación, el décimo capítulo proporciona una síntesis del informe y presenta propuestas integrales para abordar los desafíos ambientales discutidos a lo largo del informe.

Sirve como hoja de ruta para que los responsables políticos y las partes interesadas adopten medidas concretas hacia un futuro sostenible, se presenta un diagnóstico detallado del estado actual del medio ambiente en la región. Proporciona una comprensión profunda de los problemas existentes y destaca la necesidad urgente de actuar, se explora la intrincada relación entre la pobreza y el medio ambiente. Examina cómo la pobreza exacerba los desafíos ambientales y viceversa, enfatizando la importancia de abordar ambos problemas simultáneamente.

Se profundiza en el concepto de desarrollo sostenible y enfatiza la necesidad de ir más allá del capital natural en nuestro enfoque, destaca la importancia de considerar las políticas económicas, los recursos naturales y el medio ambiente como elementos interconectados, el tercer capítulo analiza las complejas relaciones entre las políticas económicas, los recursos naturales y el medio ambiente. Explora cómo estos factores interactúan y se impactan entre sí, arrojando luz sobre los desafíos y oportunidades que surgen de esta dinámica, propone las bases para un nuevo marco institucional en materia de medio ambiente.

Describe los objetivos de la gestión y la organización en el desarrollo sostenible y explora su relación con los sistemas políticos y la legislación. El capítulo noveno vincula la agenda de cooperación internacional con el tema del desarrollo sostenible. Enfatiza la necesidad de una colaboración global y destaca el impacto potencial de las asociaciones internacionales en el logro de los objetivos de desarrollo sostenible. La cuestión de la preocupación ambiental como desafío para

el futuro se analiza ampliamente en este informe, que proporciona una visión integral de los esfuerzos globales que se han realizado en este sentido, el informe está dividido en diez capítulos, cada uno de los cuales aborda diferentes aspectos del tema.

Capítulo I

La cultura como producto del hombre

Perspectivas teóricas del desarrollo humano

A lo largo de la historia, el hombre ha podido satisfacer sus necesidades y utilizar sus capacidades humanas únicas, manteniendo al mismo tiempo su composición biológica durante más de 250.000 años. Al hacerlo, ha alterado significativamente su entorno natural sin sufrir ningún cambio biológico, esta transformación ha resultado en la creación de diversas estructuras organizativas, sistemas de pensamiento y acciones, que en última instancia han dado origen a sociedades y culturas (Razeto, 2009). Las culturas se forman con el objetivo de cumplir objetivos individuales, biológicos y sociales en la vida cotidiana. Si bien estas modalidades culturales están influenciadas por el entorno natural y geográfico, la gran diversidad de culturas, sus intrincadas instituciones y artefactos superfluos indican la presencia de una capacidad innata de invención y comunicación cultural que es exclusiva de los humanos.

Es importante reconocer que el hombre no es simplemente un subproducto, sino un participante activo en los procesos socioculturales. Como miembro individual de una sociedad y portador de una cultura específica, posee la capacidad de ejercer una causalidad eficiente y un poder dinámico. Aunque las fuerzas culturales, ideológicas y socioeconómicas pueden estudiarse como condiciones objetivas, es crucial recordar que sólo adquieren importancia cuando los individuos las actualizan en el cumplimiento de las tareas que les asignan otros.

La manera como la gente explica el desarrollo, depende de cómo ve la naturaleza fundamental de los seres humanos. Diferentes pensadores, que observan a través de diferentes lentes, han dado como resultado diversas explicaciones o teorías con respecto a por qué la gente se comporta como lo hace. Una teoría es un grupo de afirmaciones relacionadas con los datos o sea la información que se obtiene a través de la investigación. Los científicos utilizan teorías como ayuda para integrar los datos o para hacer que tengan sentido y luego predecir qué datos podrían obtenerse en ciertas condiciones. Entonces, las teorías

son importantes para ayudar a los científicos a explicar, interpretar y predecir la conducta tanto la investigación como la teoría son importantes.

La teoría minuciosa contribuye, poco a poco, a ampliar el cuerpo general del conocimiento. Las teorías ayudan a los investigadores a encontrar una estructura coherente en los datos, a ir más allá de las investigaciones aisladas y a hacer generalizaciones. Las teorías guían investigaciones futuras al sugerir para que sean examinadas. Una hipótesis es una explicación posible de un fenómeno, y se utiliza para predecir el resultado de un experimento. A veces la investigación confirma una hipótesis y proporciona apoyo adicional a una teoría; otras, los científicos deben modificar sus teorías para explicar factores inesperados que surgen.

Las perspectivas desde las cuales los teóricos observan el desarrollo son importantes debido a que dictan las preguntas que hacen los investigadores, los métodos que utilizan y la forma como interpretan sus resultados (Zapata, 2005). Hoy en día el desarrollo humano se estudia desde la psicoanalista, la mecanicista, la orgánica y la humanística, todas tienen sus calurosos defensores y sus críticos apasionados, cada uno de los cuales hace su aporte a la comprensión del desarrollo humano.

La perspectiva psicoanalítica de Freud

Las ideas de Freud desafiaron a la sociedad victoriana predominante, donde las discusiones sobre sexualidad se consideraban tabú, inicialmente recibidas con escepticismo por parte del establishment médico europeo, las teorías de Freud finalmente ganaron una amplia atención internacional, su énfasis en el sexo y la agresión como principales motivadores del comportamiento humano siguió siendo objeto de controversia. Algunos de los seguidores más destacados de Freud incluso se apartaron de sus teorías originales, rompiendo por completo o desarrollando sus propias variaciones. ¿Alguna vez te has tomado el tiempo para profundizar en las profundidades de tus sueños y analizar sus significados ocultos? ¿Has considerado alguna vez que nuestros sentimientos inconscientes, que muchas veces pasan desapercibidos, tienen una influencia significativa en nuestras acciones?

Si crees en este concepto, entonces estás adoptando la perspectiva psicoanalítica, una forma única de entender a la humanidad que se centra en las fuerzas impulsoras subconscientes detrás del comportamiento humano.

Esta perspectiva surgió en los albores del siglo XX, gracias al trabajo pionero de Sigmund Freud, un médico vienés que introdujo el psicoanálisis como un método terapéutico destinado a desentrañar los conflictos enterrados en nuestro subconsciente. La neurología, el estudio del cerebro y el tratamiento de los trastornos del sistema nervioso, cautivó el interés de Freud. En su búsqueda por aliviar los síntomas sin causas físicas aparentes, Freud comenzó a emplear preguntas inquisitivas para desbloquear recuerdos profundamente enterrados en sus pacientes (Simanke y Caropreso, 2011). Este enfoque innovador le llevó a concluir que los trastornos emocionales a menudo surgen de experiencias traumáticas en la primera infancia. En conclusión, profundizar en el reino de los sueños y explorar las profundidades ocultas de nuestro inconsciente puede proporcionarnos información valiosa sobre nuestro comportamiento y experiencias emocionales.

La perspectiva psicoanalítica de Freud, nacida de su innovador trabajo a principios del siglo XX, ha tenido un profundo impacto en nuestra comprensión de la psicología humana (Osterrieth, 1977). Si bien sus teorías pueden haber encontrado resistencia y controversia, sin lugar a duda allanaron el camino para una mayor exploración y comprensión de las fuerzas complejas que impulsan nuestras acciones. La teoría psicosexual de Freud proporciona conocimientos fascinantes sobre el desarrollo y el comportamiento humanos. Nacido en 1856 como el mayor de ocho hermanos, Freud creía que era el favorito de su madre y albergaba grandes aspiraciones para sí mismo. Si bien su ambición inicial era dedicarse a la investigación médica, las limitaciones financieras y las barreras sociales que enfrentaban los judíos lo obligaron a establecer una práctica privada.

La teoría revolucionaria de Freud postuló que poderosos impulsos biológicos subconscientes, particularmente de naturaleza sexual y agresiva, sirven como motivadores primarios del comportamiento humano. Estos impulsos innatos

frecuentemente chocan con las normas sociales, lo que hace que los individuos experimenten ansiedad y conflictos.

El superego está influenciado por los valores sociales comunicados por los padres y otras figuras de autoridad. Los niños internalizan estos valores principalmente a través de la identificación con sus padres del mismo sexo. El superyó incorpora los "debes" y los "no debes" socialmente aprobados en el propio sistema de valores del niño, dando forma a su brújula moral. El ego, que representa la razón y el sentido común, se desarrolla durante el primer año de vida (Masotta, 1993). Opera según el "principio de realidad", con el objetivo de encontrar formas socialmente aceptables de satisfacer los deseos. El ego actúa como mediador entre el subconsciente y el superyó, que no se desarrolla completamente hasta alrededor de los 4 o 5 años. Freud teorizó que la personalidad humana se compone de tres partes distintas: el subconsciente, el ego y el superyó.

El subconsciente, presente desde el momento del nacimiento, es la fuente de motivaciones y deseos, opera según el "principio del placer", que impulsa a los individuos a buscar la gratificación inmediata de sus necesidades. Inicialmente, los bebés se ven a sí mismos como el centro del mundo, sin diferenciarse del entorno externo. Sólo cuando sus deseos se retrasan, como cuando tienen que esperar por la comida, comienzan a desarrollar un sentido de sí mismos y a distinguirse de su entorno. Los métodos psicoanalíticos, desarrollados por Sigmund Freud, han tenido un impacto duradero en el campo de la psicología (Rodríguez, 2006). Incluso después de la muerte de Freud, su hija Ana Freud continuó su trabajo y amplió las técnicas psicoanalíticas para utilizarlas específicamente con niños. Este enfoque se centra en la mente inconsciente, el ego y el superyó como componentes clave de la personalidad humana, Freud también propuso el concepto de etapas del desarrollo psicosexual.

Según su teoría, los niños progresan a través de una secuencia fija de etapas en las que el placer y la gratificación pasan de un área corporal a otra. Esta progresión suele pasar de la boca al ano y luego a los genitales. En cada etapa, la fuente principal de gratificación cambia, comenzando con la comida, luego la

eliminación y finalmente la actividad sexual. Sin embargo, el momento de estas transiciones varía según el nivel de maduración individual de cada niño, el enfoque psicoanalítico de Freud y las contribuciones de su hija Ana Freud han moldeado fundamentalmente nuestra comprensión de la psicología humana. La exploración del inconsciente, el papel del ego y el superyó y las etapas del desarrollo psicosexual son elementos clave de esta influyente teoría.

Las perspectivas desde las cuales los teóricos ven el desarrollo son cruciales ya que dan forma a las preguntas que formulan los investigadores, los métodos que emplean y cómo interpretan sus hallazgos. Actualmente, el desarrollo humano se estudia desde diversas perspectivas, incluidas la psicoanalítica, mecanicista, organísmica y humanista. Cada una de estas perspectivas tiene sus propios defensores y críticos, y cada grupo contribuye a la comprensión general del desarrollo humano. Obtener conocimiento requiere que se cumplan ciertas condiciones, y las teorías desempeñan un papel crucial para ayudar a los científicos a explicar, interpretar y predecir el comportamiento tanto en la investigación como en la teoría.

Las teorías detalladas que se desarrollan a lo largo del tiempo contribuyen a la expansión del cuerpo general de conocimientos. Estas teorías proporcionan un marco para que los investigadores encuentren coherencia en los datos, lo que les permite ir más allá de investigaciones aisladas y hacer generalizaciones. Además, las teorías también guían las investigaciones futuras al sugerir hipótesis que pueden examinarse. Las hipótesis sirven como posibles explicaciones de los fenómenos y se utilizan para predecir los resultados de los experimentos. A veces, la investigación confirma estas hipótesis y brinda apoyo adicional a las teorías subyacentes, también hay casos en los que los científicos deben modificar sus teorías para tener en cuenta factores inesperados que surgen durante el proceso de investigación.

¿Alguna vez has intentado analizar el significado detrás de tus sueños? ¿Has considerado la idea de que nuestras emociones subconscientes, que a menudo pasan desapercibidas, en realidad desempeñan un papel importante a la hora de guiar nuestras acciones? Si ha reflexionado sobre estas ideas, entonces está

adoptando la perspectiva del psicoanálisis, una forma de entender el comportamiento humano que se centra en las fuerzas motivadoras ocultas de la mente subconsciente. Esta perspectiva surgió a principios del siglo XX gracias al trabajo innovador de Sigmund Freud, un médico vienés que introdujo el psicoanálisis como un enfoque terapéutico destinado a proporcionar a las personas una visión de sus conflictos subconscientes.

Estos conflictos, que se originan durante la infancia, impactan mucho en nuestro comportamiento y emociones, la teoría psicosexual de Freud postuló que poderosos impulsos biológicos subconscientes, particularmente aquellos relacionados con la sexualidad y la agresión, sirven como los principales motivadores del comportamiento humano (Villalobos, 1999). Estos impulsos naturales a menudo chocan con las restricciones sociales, lo que resulta en conflictos internos y experiencia de ansiedad. En la sociedad victoriana, que ponía gran énfasis en la supresión de la sexualidad, las ideas de Freud encontraron inicialmente resistencia, sus teorías finalmente ganaron reconocimiento internacional, aunque siguieron siendo controvertidas debido a su excesivo enfoque en el sexo y la agresión como impulsores del comportamiento humano.

Algunos de los seguidores de Freud se desviaron de sus enseñanzas o desarrollaron sus propias variaciones de la teoría psicoanalítica. Sigmund Freud, nacido en 1856, era el mayor de ocho hermanos. Creía que ocupaba un lugar especial en el corazón de su madre y aspiraba a alcanzar la grandeza en la vida. Inicialmente, Freud tenía la intención de seguir una carrera en la investigación médica, debido a limitaciones financieras y barreras al avance académico judío, se encontró practicando la medicina de forma privada.

Con un gran interés en la neurología y el tratamiento de los trastornos del sistema nervioso, Freud comenzó a explorar las causas fundamentales de los síntomas que carecían de explicación física. A través de intensos interrogatorios, pretendía desenterrar recuerdos profundamente enterrados en sus pacientes, lo que le llevó a concluir que los trastornos emocionales surgen de experiencias traumáticas durante la primera infancia, a pesar de las controversias que rodearon

el trabajo de Freud, su hija Anna Freud continuó su legado y desarrolló aún más técnicas psicoanalíticas para su uso en la terapia infantil.

Freud propuso una teoría de la personalidad humana que consta de tres componentes esenciales: el subconsciente, el ego y el superyó. El subconsciente, que está presente desde el nacimiento, sirve como fuente de motivaciones y deseos. Opera según el "principio del placer", buscando constantemente la gratificación inmediata y la reducción de la tensión. En las primeras etapas de la vida, los bebés son egocéntricos y perciben que todo existe únicamente para su satisfacción. Sólo cuando sus necesidades se retrasan o no se satisfacen comienzan a diferenciarse del mundo exterior y a desarrollar un sentido de identidad. Freud también propuso el concepto de desarrollo psicosexual, que sugiere que los niños y adolescentes progresan a través de una serie de etapas en las que el placer pasa de una zona del cuerpo a otra.

Esta progresión se produce desde la boca hasta el ano y, finalmente, hasta los genitales. Cada etapa se caracteriza por diferentes comportamientos que sirven como fuente principal de gratificación, como la alimentación, la eliminación y la actividad sexual. Si bien la secuencia de estas etapas sigue siendo constante, el momento en que ocurren depende del nivel de maduración del niño. El superyó encarna los valores y normas morales inculcados por los padres y otras figuras sociales, principalmente a través de la identificación del niño con padres del mismo sexo. Incorpora "lo que debes" y "no debes" socialmente aprobados en el propio sistema de valores del niño, guiando su comportamiento y toma de decisiones.

En resumen, la teoría freudiana de la personalidad humana abarca el subconsciente, el ego y el superyó, así como las etapas del desarrollo psicosexual. Estos conceptos proporcionan información sobre los complejos procesos que dan forma a los pensamientos, comportamientos y valores de un individuo a lo largo de su vida. El ego, que representa la razón y el sentido común, suele surgir durante el primer año de vida. Opera según el "principio de realidad", buscando medios socialmente aceptables para lograr la satisfacción. A medida que el niño crece, el

ego actúa como mediador entre el inconsciente y el superyó, que normalmente se forma alrededor de los 4 o 5 años.

Los mecanismos de defensa son herramientas psicológicas que los individuos emplean inconscientemente para afrontar la ansiedad (Páez et al., 2004). Aunque Freud reconoció que todo el mundo utiliza mecanismos de defensa hasta cierto punto, enfatizó que cuando estos mecanismos obstaculizan el desarrollo emocional, pueden volverse problemáticos. Comprender estos mecanismos de defensa puede proporcionar información sobre el comportamiento humano y ayudar a las personas a navegar sus emociones de manera efectiva. La represión es un mecanismo de defensa caracterizado por el bloqueo subconsciente de la conciencia de pensamientos o sentimientos que inducen ansiedad. Freud creía que el recuerdo limitado de las personas sobre sus primeros años era el resultado de reprimir deseos sexuales incómodos hacia sus padres, la proyección es el acto de atribuir los propios pensamientos y sentimientos inaceptables a otra persona.

Por ejemplo, una niña celosa puede proyectar sus celos en un nuevo bebé, afirmando que el bebé en realidad está celoso de ella. Del mismo modo, alguien que fantasea con tener una aventura puede acusar a su pareja de serle infiel. La sublimación implica redirigir impulsos sexuales, incómodos o agresivos hacia actividades socialmente aceptables como estudiar, trabajar, practicar deportes o dedicarse a pasatiempos. Al canalizar estos impulsos de manera constructiva, los individuos pueden evitar las consecuencias negativas de actuar directamente sobre ellos.

La regresión es otro mecanismo de defensa en el que los individuos vuelven a comportamientos característicos de una etapa anterior para recuperar una sensación de seguridad en tiempos difíciles. Por ejemplo, un niño que acaba de comenzar la escuela puede volver a chuparse el dedo o mojar la cama, mientras que un estudiante universitario que experimenta la reciente separación de sus padres puede buscar la orientación y la toma de decisiones de sus padres como si todavía fuera un niño. Normalmente, estos comportamientos inapropiados desaparecen una vez pasada la crisis. Por último, la formación de reacciones es un

mecanismo de defensa en el que los individuos reemplazan un sentimiento que les provoca ansiedad por su opuesto.

Esto a menudo lleva a las personas a expresar lo contrario de lo que realmente sienten. Por ejemplo, alguien puede afirmar que no le agrada una persona que en realidad le tiene cariño porque esa persona ha rechazado su amistad. Un mecanismo de defensa es la fijación, que ocurre cuando el desarrollo de una persona es recompensado o privado excesivamente en una etapa particular. Esto puede resultar en un estancamiento emocional en esa etapa y potencialmente necesitar ayuda para progresar. Por ejemplo, si se desteta a un bebé demasiado pronto o se le permite mamar durante un período prolongado, es posible que cuando crezca se vuelva demasiado desconfiado o dependiente, vale la pena señalar que la definición de Freud de "demasiado pronto" o "demasiado" era bastante vaga.

Para Galor y Hentschel (2013), los mecanismos de defensa son herramientas psicológicas que los individuos emplean inconscientemente para afrontar la ansiedad. Aunque Freud reconoció que todo el mundo utiliza mecanismos de defensa hasta cierto punto, enfatizó que cuando estos mecanismos obstaculizan el desarrollo emocional, pueden volverse problemáticos. Comprender estos mecanismos de defensa puede proporcionar información sobre el comportamiento humano y ayudar a las personas a navegar sus emociones de manera efectiva. La represión es un mecanismo de defensa caracterizado por el bloqueo subconsciente de la conciencia de pensamientos o sentimientos que inducen ansiedad. Freud creía que el recuerdo limitado de las personas sobre sus primeros años era el resultado de reprimir deseos sexuales incómodos hacia sus padres, la proyección es el acto de atribuir los propios pensamientos y sentimientos inaceptables a otra persona.

Por ejemplo, una niña celosa puede proyectar sus celos en un nuevo bebé, afirmando que el bebé en realidad está celoso de ella. Del mismo modo, alguien que fantasea con tener una aventura puede acusar a su pareja de serle infiel. La sublimación implica redirigir impulsos sexuales, incómodos o agresivos hacia actividades socialmente aceptables como estudiar, trabajar, practicar deportes o

dedicarse a pasatiempos. Al canalizar estos impulsos de manera constructiva, los individuos pueden evitar las consecuencias negativas de actuar directamente sobre ellos. La regresión es otro mecanismo de defensa en el que los individuos vuelven a comportamientos característicos de una etapa anterior para recuperar una sensación de seguridad en tiempos difíciles. Por ejemplo, un niño que acaba de comenzar la escuela puede volver a chuparse el dedo o mojar la cama, mientras que un estudiante universitario que experimenta la reciente separación de sus padres puede buscar la orientación y la toma de decisiones de sus padres como si todavía fuera un niño.

Normalmente, estos comportamientos inapropiados desaparecen una vez pasada la crisis. Por último, la formación de reacciones es un mecanismo de defensa en el que los individuos reemplazan un sentimiento que les provoca ansiedad por su opuesto. Esto a menudo lleva a las personas a expresar lo contrario de lo que realmente sienten. Por ejemplo, alguien puede afirmar que no le agrada una persona que en realidad le tiene cariño porque esa persona ha rechazado su amistad. Un mecanismo de defensa es la fijación, que ocurre cuando el desarrollo de una persona es recompensado o privado excesivamente en una etapa particular. Esto puede resultar en un estancamiento emocional en esa etapa y potencialmente necesitar ayuda para progresar. Por ejemplo, si se desteta a un bebé demasiado pronto o se le permite mamar durante un período prolongado, es posible que cuando crezca se vuelva demasiado desconfiado o dependiente, vale la pena señalar que la definición de Freud de "demasiado pronto" o "demasiado" era bastante vaga.

Una de las críticas clave de Erikson a la teoría freudiana fue su limitada consideración del impacto de la sociedad en el desarrollo de la personalidad. Creía que la educación y los antecedentes culturales de una persona moldean significativamente sus patrones y habilidades de personalidad (Bordignon, 2005). Por ejemplo, una niña que creciera en una reserva sioux, donde las mujeres son entrenadas para servir a sus maridos, tendría un desarrollo diferente en comparación con una niña de una familia judía adinerada en Viena, que era el contexto social de los pacientes de Freud. Erikson tampoco estuvo de acuerdo con

la visión negativa de Freud sobre la civilización, viéndola más bien como una influencia potencialmente positiva que moldea el sentido de uno mismo.

La teoría psicosocial del desarrollo de Erikson se centra en ocho etapas, cada una de ellas centrada en una crisis de personalidad. Estas etapas cubren toda la vida y resaltan las influencias sociales y culturales sobre uno mismo. Según Erikson, cada etapa presenta un conflicto crítico que debe resolverse, aunque el impacto de estos conflictos puede persistir hasta cierto punto a lo largo de la vida. Creía que estas crisis ocurren en momentos predeterminados del desarrollo del ego y que un ego sano implica afrontar con éxito las demandas de cada crisis en la etapa apropiada de la vida. Erik Erikson, un reconocido psicoanalista, nació en Alemania en 1902. Recibió su formación con Anna Freud en Viena, pero tuvo que huir de la amenaza del nazismo y finalmente se instaló en los Estados Unidos en 1933.

Sus experiencias personales y profesionales, que eran diferentes a los de Freud, lo llevaron a modificar y ampliar la teoría freudiana. Los antecedentes de Erikson jugaron un papel importante en la configuración de sus perspectivas. Ser de ascendencia danesa y judía, experimentar la disolución del matrimonio de sus padres, no tener contacto con su padre, enfrentar desafíos vocacionales en su juventud y redefinir su identidad como inmigrante contribuyeron a su comprensión de "la crisis de identidad" observada en adolescentes perturbados, soldados de la Segunda Guerra Mundial y miembros de grupos minoritarios. A través de sus observaciones, Erikson (1994) concluyó que la búsqueda de la identidad es un objetivo importante en la vida. Su interés por los niños también estuvo influenciado por su trabajo anterior como profesor de arte y su exposición al método Montessori, que enfatiza el aprendizaje a través del juego. Amplió aún más sus estudios para incluir las prácticas de crianza de los niños entre las tribus nativas americanas y las costumbres sociales de la India.

Es importante reconocer que la teoría de Freud fue moldeada por su contexto histórico y social. Por ejemplo, algunos aspectos de su teoría parecen proteger o menospreciar a las mujeres, lo que refleja el sistema social de la cultura europea que creía en la superioridad masculina, las teorías de Freud sobre el

desarrollo normal se basaban en un grupo selecto de adultos de clase media alta en terapia, en lugar de una muestra representativa de niños promedio. Su enfoque en el conflicto psicosexual como clave para un desarrollo saludable puede ser demasiado limitado, y la naturaleza subjetiva de su teoría hace que sea difícil evaluarla mediante la investigación. Si no se logra una solución satisfactoria, las personas seguirán luchando con el problema, lo que obstaculizará su autodesarrollo saludable (Olivares et al., 2018). Cada una de las ocho crisis enumeradas requiere un equilibrio entre un rasgo positivo y su correspondiente contraparte negativa, similar a la primera crisis de confianza y desconfianza. Si bien debe prevalecer la cualidad positiva, también es necesario un cierto nivel de aspecto negativo. Por ejemplo, las personas mentalmente sanas generalmente confían en su entorno, pero también necesitan aprender a ser cautelosos y desconfiados para prepararse para situaciones incómodas o peligrosas. La resolución exitosa de cada crisis conduce al desarrollo de una "virtud" específica, como la "virtud de la esperanza cíclica" en la teoría psicoanalítica.

Las ideas innovadoras de Sigmund Freud han contribuido en gran medida a nuestra comprensión de la infancia e influyeron en las prácticas de crianza infantil en el mundo occidental. Arrojó luz sobre la sexualidad infantil, la mente inconsciente, los mecanismos de defensa, el significado de los sueños, las relaciones entre padres e hijos durante los primeros años y la naturaleza compleja de estas relaciones. Además, Freud fue pionero en el método de tratamiento psicoanalítico, que ha influido mucho en la psicoterapia moderna. Una posible razón para el cambio de postura de Freud podría ser su propia conciencia reprimida de que su padre era sexualmente atractivo. Además, se ha sugerido que Freud tuvo dificultades para dejar de lado las fantasías sexuales que involucraban a sus propias hijas. La teoría de Erik Erikson ofrece fortalezas para superar los factores biológicos y de maduración enfatizados por Freud, ya que reconoce la influencia de los aspectos sociales y culturales en el desarrollo, la teoría de Erikson también abarca toda la vida, mientras que la teoría de Freud termina en la adolescencia.

Erikson también ha sido criticado por pasar por alto los factores sociales y culturales que dan forma a las actitudes y comportamientos de género, revelando un prejuicio contra las mujeres, algunos de los conceptos de Erikson son difíciles de evaluar objetivamente y utilizar como base para futuras investigaciones. Críticas recientes sugieren que Freud suprimió su creencia original de que sus pacientes habían sido maltratados y abusados sexualmente por sus padres, argumentando en cambio que los niños son inherentemente agresivos y atraídos por sus padres. Esta aparente mala interpretación de los recuerdos de la infancia perpetuó las tendencias sociales a culpar a las víctimas y pasar por alto la prevalencia del abuso infantil.

Por otro lado, la perspectiva mecanicista considera el desarrollo humano principalmente como una respuesta a eventos externos, sin tener en cuenta el propósito, la voluntad, la inteligencia y las fantasías subconscientes exploradas en el análisis freudiano. Según esta perspectiva, los individuos son como máquinas y reaccionan automáticamente a estímulos externos. Al identificar influencias significativas en el entorno de una persona, se cree que se puede predecir su comportamiento. La perspectiva mecanicista considera el cambio como cuantitativo, centrándose en la cantidad más que en la calidad, y considera el desarrollo como un proceso continuo que permite predecir comportamientos futuros. La investigación psicológica impulsada por esta perspectiva tiene en cuenta estos supuestos.

El conductismo adopta una perspectiva completamente diferente en comparación con el psicoanálisis. Mientras que los pensadores psicoanalíticos atribuyen el comportamiento humano a motivos y deseos subconscientes, los conductistas estudian comportamientos que son observables, mensurables y registrables (Pérez-Almonacid, 2012). Se esfuerzan por identificar factores inmediatos y fácilmente observables que determinan si un comportamiento particular persistirá. Generalmente, a los conductistas no les preocupan los factores subyacentes e inobservables. Si bien reconocen que la biología impone ciertas limitaciones a las acciones humanas, enfatizan el papel del medio ambiente. Durante el condicionamiento, el experimentador empareja repetidamente el

estímulo neutro (campana) con el estímulo incondicionado (comida). Cada vez que suena la campana, se presenta la comida y el perro saliva en respuesta. El proceso de condicionamiento clásico consta de tres pasos. Inicialmente, antes del condicionamiento, el perro no saliva sólo en respuesta al timbre, sino sólo cuando se le presenta la comida. La comida es un estímulo incondicionado que automáticamente provoca una respuesta no aprendida (incondicionada), que es la salivación.

La salivación en respuesta a la comida es un reflejo incondicionado. La campana, por otro lado, es un estímulo neutral que normalmente no provoca una respuesta refleja. Después de que se ha producido el condicionamiento, el perro ahora saliva al escuchar solo el sonido de la campana. El perro ha aprendido a asociar el timbre con la comida y responde a ambos estímulos de forma similar. La campana se ha convertido en un estímulo condicionado, que inicialmente era neutral pero que ahora provoca una respuesta condicionada. Se intenta identificar y asimilar los diversos factores del entorno que contribuyen y dan forma a los comportamientos de un individuo. Este enfoque se centra en comprender cómo las experiencias influyen en el comportamiento posterior al descomponer estímulos y comportamientos complejos en sus componentes más simples.

El condicionamiento clásico, famoso por Ivan Pávlov, implica aprender a responder a un estímulo que originalmente no provocó esa respuesta. En el experimento de Pávlov, se enseñó a los perros a salivar ante el sonido de una campana, emparejándola repetidamente con la presentación de la comida. Al final, la campana por sí sola indujo la salivación, incluso cuando no había comida presente. Este experimento ejemplifica el condicionamiento clásico, donde un estímulo neutral se asocia con un estímulo incondicionado, lo que conduce a una respuesta condicionada. Los conductistas están interesados principalmente en el cambio cuantitativo más que en el cambio cualitativo. Como resultado, no describen etapas de desarrollo. Sostienen que el aprendizaje se produce principalmente a través del condicionamiento y que el desarrollo es simplemente la acumulación de las respuestas condicionadas de una persona, el modelo mecanicista abarca dos escuelas de pensamiento psicológico relacionadas: el

conductismo y la teoría social del aprendizaje. El conductismo, también conocido como teoría tradicional del aprendizaje, postula que el aprendizaje es lo que impulsa el cambio de comportamiento y posteriormente causa el desarrollo. Los conductistas creen que los humanos, al igual que otros animales, aprenden sobre el mundo reaccionando a diversos estímulos ambientales que pueden ser placenteros, dolorosos o amenazantes.

El principio subyacente del condicionamiento operante es que es más probable que los organismos repitan conductas seguidas de una experiencia satisfactoria, evitando al mismo tiempo conductas que conduzcan a experiencias insatisfactorias. Este impulso de buscar recompensa y evitar el castigo juega un papel importante en la configuración del comportamiento. Los estímulos neutros, cuando se combinan repetidamente con un estímulo incondicionado como la comida, pueden provocar una respuesta similar a la provocada por el estímulo incondicionado. Esta respuesta, conocida como salivación, se convierte en una respuesta condicionada que se provoca mediante un estímulo condicionado, como una campana.

John B. Watson, un conductista, fue el primero en aplicar las teorías de estímulo-respuesta al estudio del desarrollo infantil. B.F. Skinner, un destacado conductista estadounidense, desarrolló otra forma de condicionamiento, conocida como condicionamiento operante. Este tipo de condicionamiento lo utilizan habitualmente padres, profesores y entrenadores de animales para moldear los comportamientos deseados. Skinner realizó experimentos en los que enseñó a las palomas a responder a barras de diferentes colores recompensándolas con comida cuando presionaban correctamente la barra correspondiente, también demostró cómo se puede aplicar este principio para controlar el comportamiento humano.

El refuerzo refuerza la respuesta y la paloma sigue presionando la barra. La respuesta que antes era accidental se ha convertido ahora en una respuesta deliberada, es importante señalar que el refuerzo es más eficaz cuando es inmediato. Si la respuesta no se refuerza, como cuando la paloma presiona la barra roja varias veces sin recibir comida, el ave eventualmente renunciará a la respuesta o será menos probable que vuelva a mostrarla en el futuro.

El condicionamiento operante desarrollado por B.F. Skinner según Plazas (2006), es una forma de condicionamiento que utilizan habitualmente padres, profesores y entrenadores de animales para moldear el comportamiento deseado. Skinner realizó experimentos en los que entrenó palomas para que respondieran a barras de diferentes colores recompensándolas con comida cuando presionaban la barra correcta. Esto demostró que los principios que subyacen a las respuestas animales también podrían aplicarse al control del comportamiento humano. El principio subyacente es que un organismo repetirá una conducta si va seguida de una experiencia satisfactoria y evitará repetirla si la experiencia posterior es insatisfactoria. Este principio forma la base del condicionamiento operante instrumental, un tipo de aprendizaje en el que un animal o una persona continúa o deja de dar una respuesta basada en refuerzo o castigo. El refuerzo es un estímulo que sigue a una conducta y aumenta la probabilidad de que se repita, mientras que el castigo es un estímulo.

Este tipo de aprendizaje también se conoce como condicionamiento instrumental porque el alumno desempeña un papel en el cambio del entorno mediante refuerzo o castigo. La extinción se refiere a la suspensión o regreso al estado original de una respuesta que no se refuerza ni se devuelve a su nivel inicial. El refuerzo puede adoptar dos formas: el refuerzo positivo implica dar una recompensa como comida, dinero o elogios, mientras que el refuerzo negativo implica eliminar algo que la persona encuentra desagradable, como una luz brillante, un ruido fuerte o un pañal sucio. Es importante señalar que el refuerzo negativo no debe confundirse con el castigo, ya que tienen propósitos diferentes. El refuerzo negativo tiene como objetivo eliminar un evento desagradable para fomentar la repetición de una conducta, mientras que el castigo utiliza un evento desagradable, como azotar a un niño o administrar descargas eléctricas a un animal, para desalentar la repetición de una conducta.

Cuando se trata de refuerzo, el refuerzo intermitente, en el que una respuesta se refuerza ocasionalmente en lugar de hacerlo de manera consistente, conduce a conductas más duraderas. Esto se debe a que al individuo le toma más tiempo darse cuenta de que el refuerzo intermitente ha cesado, lo que hace que la

conducta persista. El condicionamiento operante, que implica el uso de refuerzo y castigo para moldear o modificar la conducta, es una poderosa herramienta utilizada en el aprendizaje programado y los esfuerzos de modificación de la conducta tanto para adultos como para niños. La eficacia de un estímulo utilizado como refuerzo depende del individuo que se entrena, ya que lo que puede ser un refuerzo para una persona puede verse como un castigo para otra. Pero, ¿qué se puede hacer cuando no existe un comportamiento deseado que fomentar, como cuando un niño se niega sistemáticamente a hablar? Aquí es donde entra en juego la configuración, el modelado es una técnica que implica reforzar respuestas que gradualmente se vuelven más similares al comportamiento deseado, provocando así nuevas respuestas con el tiempo.

Las propias características de los niños influyen en su elección de modelos. Por ejemplo, un niño con tendencias agresivas tiene más probabilidades de imitar un modelo agresivo, mientras que un niño con comportamiento conciliador es menos proclive a hacerlo. El género también influye: los niños son más propensos que las niñas a imitar modelos agresivos, las conductas específicas que imitan los niños dependen del contexto cultural en el que crecen (Campbell, 2014). Por ejemplo, en una cultura donde la caza de venados no es una práctica común, los niños no aprenderán a cazar venados. La teoría del aprendizaje social enfatiza la importancia de la experimentación rigurosa en el laboratorio, pero se diferencia del conductismo al reconocer que las teorías desarrolladas a través de la experimentación con animales pueden no explicar completamente el comportamiento humano, que ocurre en un contexto social.

Los teóricos del aprendizaje social sostienen que el aprendizaje no puede reducirse a simples principios de condicionamiento y que el entorno social desempeña un papel importante en la configuración del comportamiento. Mientras que los conductistas creen que el entorno moldea al niño, los teóricos del aprendizaje social sostienen que el niño también influye en el entorno y, hasta cierto punto, crea su propia atmósfera. Por ejemplo, un niño que pasa más tiempo mirando televisión que interactuando con otros niños tiene más probabilidades de modelar su comportamiento según lo que ve en la pantalla. La formación se usa

comúnmente en la modificación de la conducta, que es una forma de condicionamiento operante que se usa para eliminar conductas indeseables o enseñar conductas deseables, como en el entrenamiento para ir al baño. Si bien se usa a menudo con niños que tienen necesidades especiales o desafíos de desarrollo, las técnicas de modelado también pueden ser efectivas para controlar el comportamiento de niños con un desarrollo típico.

La teoría del aprendizaje social incorpora procesos cognitivos en su perspectiva, reconociendo que los individuos aprenden comportamientos específicos observando patrones y combinándolos mentalmente para formar patrones de comportamiento nuevos y complejos (Ursini, 1996). Factores como la atención y el procesamiento de la información sensorial determinan el impacto del comportamiento observado en el propio comportamiento de un individuo. La capacidad en desarrollo de los niños para utilizar símbolos mentales para representar el comportamiento de un modelo les permite evaluar y juzgar su propio comportamiento.

Los críticos de la teoría del aprendizaje social argumentan que simplifica demasiado la naturaleza compleja del comportamiento humano y pone demasiado énfasis en el aprendizaje observacional. Sugieren que ignora otros factores influyentes, como las predisposiciones genéticas y las diferencias individuales, algunos sostienen que la teoría del aprendizaje social no aborda adecuadamente el papel de la motivación y los procesos internos en la adquisición y el cambio de conducta. Según la teoría del aprendizaje social, la identificación de los niños con sus padres, quienes moldean su comportamiento mediante refuerzos y castigos, es crucial. Esta identificación influye en cómo los niños aprenden el lenguaje, manejan la agresión, desarrollan un sentido de moralidad y adoptan comportamientos socialmente esperados para su género. Los niños también eligen activamente otros modelos a seguir, normalmente aquellos que son poderosos y respetados.

Cuando un individuo adopta un comportamiento que se considera "en el camino correcto" y se alinea con la respuesta deseada, se ve reforzado. Este refuerzo se vuelve más fuerte con el tiempo, lo que lleva a un proceso llamado

modelado, donde se recompensan las respuestas que se acercan más al comportamiento deseado. Por ejemplo, un padre puede darle dulces a su hijo cuando hace algún sonido, luego gradualmente solo darle dulces cuando el niño dice una palabra y, finalmente, solo cuando el niño dice una oración completa. La teoría del aprendizaje social es una adaptación moderna de la teoría tradicional del aprendizaje social y ha ganado más influencia. Esta teoría, defendida por Albert Bandura, sugiere que los niños aprenden principalmente observando e imitando modelos, particularmente sus padres. Enfatiza el papel de los factores cognitivos en la configuración del comportamiento y reconoce que los alumnos son participantes activos en su propio proceso de aprendizaje.

Capítulo II

Crítica de la teoría de aprendizaje

Por otro lado, la teoría del aprendizaje social destaca por su énfasis en el contexto social del aprendizaje, reconociendo que los individuos moldean activamente su propio desarrollo y reconociendo la influencia de los procesos cognitivos en el comportamiento. Estos aspectos marcan mejoras significativas con respecto a la teoría del aprendizaje tradicional. El conductismo ha hecho contribuciones notables a través de su aplicación en programas o terapias que pueden facilitar cambios rápidos de comportamiento, como dejar de fumar o aprender a ir al baño, sin la necesidad de una exploración exhaustiva de conflictos emocionales profundamente arraigados, los psicoanalistas sostienen que las teorías del aprendizaje se quedan cortas al no abordar las causas subyacentes de los síntomas. Sostienen que la simple eliminación de conductas indeseables mediante el castigo puede dar lugar a la sustitución de otras conductas negativas, como la enuresis, dejando el problema subyacente sin resolver.

Otra crítica importante se refiere a las implicaciones éticas de que los expertos controlen el comportamiento de los demás e impongan su propia noción de lo que constituye un "buen" comportamiento. Tanto el conductismo como la teoría del aprendizaje social han contribuido significativamente a mejorar la credibilidad del campo del desarrollo humano al enfatizar la importancia de realizar experimentos de laboratorio rigurosos y establecer definiciones claras de los términos, su enfoque en experimentos de laboratorio ha resultado en un descuido del estudio del comportamiento humano en su entorno natural (Bloom, 1964). Si bien el énfasis de las teorías en las influencias ambientales tiene valor, tienden a restar importancia a la importancia de las influencias biológicas y no reconocen el impacto de los factores subconscientes, la motivación interna y la libre elección en el comportamiento, estas teorías carecen de una perspectiva integral del desarrollo y prestan poca atención a las distintas etapas del desarrollo en niños y adultos.

Teorías del aprendizaje

La filosofía adoptada en biología busca distanciarse del antropocentrismo y reconocer la existencia de organismos tanto simples como complejos dentro de la escala biológica. Estos aspectos únicos de la biología comparada nos han impulsado a evaluar críticamente el modelo pedagógico empleado en las aulas universitarias, específicamente en materias relacionadas con la biología comparada. El resultado de esta reflexión es el modelo que presentamos en esta contribución, esta contemplación está impulsada por la observación de los desafíos encontrados en el aula al enseñar este tipo particular de conocimiento. Históricamente, la biología comparada se ha considerado una ciencia dura, que a menudo se enseña a través de métodos tradicionales, como conferencias o clases estilo dictado.

Reconocemos la necesidad de explorar modelos pedagógicos y de aprendizaje alternativos para involucrar mejor a los estudiantes en la materia. La implementación de la gestión del conocimiento en el aula comienza con la cuidadosa selección de un modelo de transmisión. Esta decisión crucial la toma el facilitador en función de los resultados de aprendizaje deseados para los estudiantes. Además, la elección de un modelo pedagógico también está influenciada por la lógica detrás de la transmisión del conocimiento, la filosofía subyacente y la trascendencia en los espacios de aprendizaje. El objetivo, comparar entre los modelos pedagógicos y de aprendizaje más adecuados para la enseñanza de las ciencias y trascender a mejorar la experiencia de aprendizaje para promover la comprensión más profunda del tema, con énfasis en el campo de la biología comparada y en transmitir conocimientos a través de un enfoque naturalista, con miras a forjar el ser biopsicosocial.

Este enfoque pretende disminuir la visión antropocéntrica que sitúa al ser humano como el género y animal más importante a escala zoológica. En cambio, fomenta comparaciones, inferencias y otras formas de análisis basadas en la lógica materialista y natural. *“Comprendemos que el Modelo Biopsicosocial se funda ontológicamente bajo la Teoría General de Sistemas y que, por otra parte, hay variadas*

comprensiones de ocupación que de igual forma se sustentan desde dicha teoría” (Tobar, 2021, p. 4).

El modelo de una pedagogía tradicional

Esta pedagogía particular pone el foco principal en el maestro, considerándolo como la figura central responsable de impartir conocimientos a los estudiantes. En contraste, la pedagogía modelo ve a los estudiantes como sujetos que necesitan recibir conocimiento del maestro, este modelo empírico de pedagogía conduce muchas veces a una mera memorización de conceptos sin llegar a generar conocimiento real. Los estudiantes aceptan estos conceptos sin examinarlos críticamente ni desarrollarlos más. Este enfoque de la educación se basa en una forma de pensar empírica, que tiende a clasificar y categorizar la información. Los estudiantes se guían por las cualidades externas de la materia y sus propiedades aisladas. Desafortunadamente, esta tendencia pedagógica no considera el proceso de aprendizaje en los estudiantes, descuidando así brindar orientación sobre las acciones específicas que los estudiantes deben realizar o monitorear efectivamente el proceso de adquisición de conocimientos. La evaluación del aprendizaje en este contexto se centra principalmente en el resultado final, siendo los ejercicios evaluativos principalmente de naturaleza reproductiva, en lugar de promover habilidades de análisis y razonamiento. Cabe señalar que la pedagogía tradicional, que sigue este enfoque, sigue prevaleciendo en la educación actual, como señalan diversos autores (Fernández y Sarramona, 1975; Freire, 1980; Fullat, 1978).

El modelo de pedagogía liberadora

La pedagogía liberadora presentó una alternativa radical a los métodos de enseñanza tradicionales. Su objetivo era empoderar a las personas brindando alfabetización a adultos, con el objetivo de promover la reflexión y cambiar su relación con la naturaleza y la sociedad. El objetivo último de este enfoque era liberar a los individuos en lugar de conformarlos a normas estandarizadas, como ha sido el caso en los sistemas educativos tradicionales (Bertalanffy, 1976).

En resumen, la pedagogía liberadora, desarrollada por Paulo Freire, revolucionó el enfoque educativo de los grupos marginados en América Latina y el Caribe. Su

objetivo era liberar a los individuos promoviendo la reflexión, cambiando su relación con la sociedad y la naturaleza y transformando su conciencia. Esta pedagogía rechazaba los métodos de enseñanza tradicionales y pedía un cambio radical y una transformación total (Gazzola y Didriksson, 2008).

La pedagogía de Freire puede verse como una "pedagogía de los oprimidos", que rechaza la idea de adaptarse a la sociedad o buscar una modernización gradual. Más bien, promueve una transformación completa y una ruptura con las estructuras establecidas. Enfatiza la importancia de la conciencia, o lo que Freire llama "concientización". Este concepto va más allá de la mera conciencia política o cotidiana y se extiende a una transformación de las estructuras mentales. Al desafiar creencias rígidas, inflexibles y dogmáticas, los individuos pueden desarrollar una mentalidad dinámica, ágil y dialéctica que permita acciones transformadoras tanto en la sociedad como dentro de sí mismos. El concepto de pedagogía liberadora, desarrollado por Paulo Freire en la década de 1960 y que duró hasta finales del siglo XX, tuvo un impacto significativo en el enfoque de la educación de los grupos marginados en América Latina y el Caribe. Las ideas de Freire estuvieron influenciadas por pedagogías de izquierda, así como por filosofías personalistas y existencialistas del cristianismo, y su propia participación en movimientos de oposición en su país (Freire, 1980).

Una de las contribuciones más notables de Freire es su método de alfabetización, que permite a los adultos alfabetizarse en un período de tiempo relativamente corto, generalmente alrededor de 40 horas. El objetivo principal de este método es capacitar a los adultos para que "lean" y "escriban" su propia historia, cultura y experiencias. Al hacerlo, los individuos pueden ganar capacidad de acción, desafiar los sistemas de explotación y, en última instancia, tener voz y voto en la configuración de sus propias vidas. Freire considera el conocimiento como un proceso continuo y continuo.

Destaca que el conocimiento no es "objetivo" en el sentido de que esté determinado únicamente por el objeto que se estudia. En cambio, sostiene que el conocimiento está influenciado por las diversas prácticas llevadas a cabo por diferentes grupos humanos. El uso del diálogo es un componente central de la

metodología de Freire. Aboga por relaciones horizontales entre alumnos y educadores, donde la comunicación sea abierta y colaborativa. Esto se opone directamente a los métodos de enseñanza tradicionales, que a menudo se basan en una relación vertical de autoridad y aprendizaje pasivo. Freire cree que a través de la educación dialógica, los individuos pueden entablar conversaciones significativas sobre "algo" y con "alguien", fomentando el entendimiento mutuo y el conocimiento compartido. En su metodología, Freire se centra no sólo en el individuo sino también en el lenguaje de pensamiento del individuo y su percepción de la realidad.

Este enfoque es aplicable tanto a la alfabetización como a la educación postalfabetización, ya que se basa en el concepto de "palabras generadoras" y "temas generadores". Al participar en el diálogo y la reflexión crítica, las personas pueden desarrollar una comprensión más profunda de sí mismas, de sus comunidades y del mundo que las rodea. El "algo" al que se refiere Freire es el programa educativo que propone. Está diseñado para abordar situaciones y desafíos específicos que enfrentan las personas, permitiendo a las personas analfabetas aprender a leer y escribir. Al ingresar al mundo de la comunicación y convertirse en participantes activos de su propia educación, las personas pueden transformar sus vidas y contribuir al cambio social.

El proceso de implementación del método de alfabetización de Freire implica varias etapas. La primera etapa consiste en obtener el vocabulario de los grupos con los que se trabaja. A través de reuniones informales, se recopilan palabras de personas que tienen un significado emocional y están conectadas con sus experiencias colectivas. En lugar de imponer palabras predefinidas a personas analfabetas, la atención se centra en capacitarlas para que desarrollen su propio vocabulario y comprendan la mecánica de la formación de palabras. La segunda etapa consiste en seleccionar el vocabulario a estudiar. Se consideran tres criterios fundamentales: riqueza fonética, dificultades fonéticas y significado pragmático de la palabra.

Las palabras elegidas deben reflejar los desafíos fonéticos del idioma, progresando gradualmente desde secuencias más fáciles a secuencias más

complejas. Además, las palabras seleccionadas deben tener una fuerte conexión con las realidades sociales, culturales y políticas de las personas involucradas. El contexto en el que se sitúan las prácticas educativas juega un papel crucial en la configuración de la metodología. Freire cree que el marco de referencia de cualquier práctica educativa debe estar definido por el contexto histórico y social en el que se produce. Este marco de referencia no puede ser rígido ni universal, sino que debe ser construido por personas que posean la capacidad de comprender y transformar críticamente la realidad, la metodología de Freire es un enfoque de la educación dinámico y dependiente del contexto. Reconoce la importancia de la práctica social como base del conocimiento y enfatiza la necesidad de diálogo, reflexión crítica y empoderamiento.

Al adoptar el método de alfabetización de Freire, las personas analfabetas pueden ganar autonomía, convertirse en participantes activos de su propia educación y transformar sus vidas. La metodología de Paulo Freire, que surgió en 1961, está profundamente arraigada en la relación dialéctica entre epistemología, teoría y técnicas. En esencia, la metodología de Freire afirma que la práctica social sirve como base del conocimiento. Además, reconoce que a través de la práctica social, los individuos pueden participar en un proceso dialéctico que les permita transformar su propia realidad.

La quinta etapa se centra en la elaboración de tarjetas o carteles que desglosen las familias fonéticas correspondientes a las palabras generadoras. Esto fomenta el diálogo entre el educador y el alfabetizador, permitiendo que se lleve a cabo la ejecución práctica. Las palabras generadoras se colocan en grados según sus dificultades fonéticas. Una palabra puede abarcar toda una situación o hacer referencia a uno de sus elementos. Freire reconoce que hay directividad en cualquier tipo de educación, ya sea autoritaria o democrática. En este último ve la directividad limitada por la capacidad creativa del alumno. Cree que cuando la directiva del educador obstaculiza la capacidad creativa e inquisitiva del alumno, se convierte en manipulación (Freire, 1980). La prioridad del educador es ayudar al alumno a desarrollar una visión cada vez más crítica de su realidad. Este acto requiere un alto nivel de responsabilidad.

Al mismo tiempo, Freire reconoce que tanto el educador como el estudiante están aprendiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la etapa de ejecución práctica, el debate comienza con la presentación y decodificación de la situación. Luego, el educador llama la atención sobre la palabra generadora y establece su vínculo semántico con el objeto representado en la situación observada. Primero se presenta la palabra en su totalidad, luego se separa en sílabas, y finalmente se visualizan las familias fonéticas que componen la palabra, centrándose en la consonante de cada sílaba con cada una de las vocales.

La tercera etapa del proceso implica la creación de situaciones existenciales típicas del grupo. Esto se hace mediante la presentación de situaciones problemáticas codificadas, donde las palabras se representan en un contexto determinado, ya sea a través de pinturas o fotografías. Estas situaciones serán debatidas o decodificadas por los alumnos alfabetizados. Pasando a la cuarta etapa, consiste en la elaboración de fichas que apoyarán a los coordinadores o educadores en la realización del trabajo. Estas tarjetas tienen una característica especial ya que sirven como punto de apoyo, pero no dictan rígidamente la dirección del trabajo.

La pedagogía de Paulo Freire se ha asociado con el movimiento de la "nueva escuela", ya que comparten elementos comunes como cuestionar el autoritarismo pedagógico, enfatizar la relación entre teoría y práctica, valorar la experiencia y proponer un método pedagógico activo que estimule la participación creativa y la expresividad de los educandos.

Freire también expresa contradicción con el método de enseñanza bancaria, criticando la relación educador-alumno donde el docente es considerado el único educador del alumno, transfiriendo conocimientos sin reconocer que el alumno también puede poseer conocimientos. Después de familiarizarse con cada familia fonética, se realizan ejercicios para reforzar nuevas sílabas a través de la lectura. Se trata de una lectura horizontal y vertical, enfatizando las vocales. A partir de este paso, el grupo comienza a "crear" palabras combinando sílabas. Luego forman nuevas palabras comenzando con una vocal y una de las sílabas, y uniéndolas con otra sílaba, este ejercicio se inicia de forma oral, y en la primera sesión de trabajo,

los alumnos alfabetizados ya comienzan a escribir a partir del descubrimiento del mecanismo de las combinaciones fonémicas. Cuando Freire habla del diálogo educador-alumno no se refiere a colocarlos al mismo nivel en el proceso educativo. No asume que el educador sea simplemente igual a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, en cambio, aboga por una síntesis de conocimiento entre el conocimiento altamente sistematizado del educador y el conocimiento mínimo sistematizado del estudiante.

El método de enseñanza tiene para Freire gran importancia dentro del contexto de la práctica educativa. Reconoce que un docente progresista debe poseer imaginación, aprovechar oportunidades, utilizar e inventar técnicas, y crear y emplear medios que promuevan la actividad y el diálogo con los estudiantes, especialmente en condiciones desfavorables. En cuanto a los contenidos, Freire propone un enfoque diferente de la alfabetización, en lugar de imponer contenidos temáticos a los estudiantes, sugiere desarrollar situaciones problemáticas basadas en palabras que estén estrechamente vinculadas a las experiencias de los sujetos.

Estas palabras o frases se obtienen a través de encuentros con personas analfabetas en diversas situaciones cotidianas. A finales de los años 1980, Freire introdujo el concepto de pedagogía de la pregunta, que se refiere a la educación liberadora o problematizadora orientada a la sensibilización. Contrasta esto con la educación autoritaria, a la que se refiere como Pedagogía de Respuesta o "educación bancaria". En este enfoque, el profesor autoritario teme el cuestionamiento y fomenta el aprendizaje pasivo. Al considerar las categorías de objetivos, contenidos, métodos y medios en el proceso de enseñanza, Freire los considera progresivos. Cuando se trata de objetivos, sostiene que la educación y las prácticas educativas siempre tienen intenciones y nunca son neutrales. Destaca que no existe práctica educativa que no sea directiva, rechazando así la idea de no directividad. Sin embargo, Freire no ve la directividad como manipulación, sino más bien como un medio de democratización y respeto. Freire cree que un docente progresista nunca debe separar contenidos de método, sostiene que la práctica educativa no puede entenderse únicamente desde la perspectiva del docente o del alumno, sino más bien como un enfoque holístico que toma en cuenta el contexto,

el contenido y los métodos, ve la práctica educativa como una totalidad, y un docente progresista pretende descubrir los diferentes momentos que componen esta totalidad.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es el proceso de atribuir significado a experiencias que satisfacen necesidades individuales. Al valorar y dar sentido a sus experiencias, las personas pueden satisfacer su impulso innato de autorrealización y crecimiento personal. La expresión del yo en un contexto social va acompañada de una "necesidad de consideración positiva". Esta necesidad puede satisfacerse a través de relaciones sociales en las que los individuos sean comprendidos y aceptados tal como son. Para Vázquez y García (2021) Carl Rogers enfatiza la importancia de esta consideración positiva para fomentar el crecimiento y la realización personal, critica la pedagogía tradicional por su naturaleza directiva, que cree que fomenta la dependencia y la inseguridad en los estudiantes al someterlos a la autoridad del maestro, por el contrario, la enseñanza no directiva, y, reconoce la competencia inherente de los estudiantes para facilitar su propio desarrollo.

En este enfoque, el papel del docente es crear las condiciones necesarias para que los estudiantes expresen su potencial y naveguen por su propio camino de desarrollo. La pedagogía no directiva es un aspecto central de la teoría del desarrollo de Rogers. En el centro de esta teoría se encuentra el concepto de "tendencia a actualizar", que se refiere al impulso biológico innato dentro de los humanos de luchar por la autorrealización y el crecimiento personal. Este impulso sirve como motivación fundamental detrás del comportamiento humano, permitiendo a los individuos sostener sus vidas y progresar hacia niveles más altos de existencia, enseñar de manera no directiva implica permitir que el alumno aprenda de forma autónoma.

Implica proporcionar un entorno propicio para expresar libremente las necesidades, fomentando una atmósfera de apoyo emocional, comprensión, aceptación y respeto. En el proceso de interacción con su entorno, los individuos evalúan sus experiencias y las clasifican como satisfactorias o insatisfactorias en relación con su tendencia a la autorrealización. Estas evaluaciones, conocidas como

"experiencias del ego", están representadas en la conciencia de un individuo. A través de la autoconciencia, los individuos se esfuerzan por alinear sus acciones con su verdadero yo, aceptando experiencias que apoyan su desarrollo como seres humanos y rechazando aquellas que lo obstaculizan.

El modelo del cognoscitismo y pedagogía operatoria

La perspectiva cognitiva, que prevalece en los modelos pedagógicos contemporáneos, gira en torno al examen psicológico de los procesos de conocimiento humano. Numerosos psicólogos y escuelas de psicología han construido diversos modelos que profundizan en el estudio e interpretación de los procesos cognitivos. Si bien estos modelos tienen sus raíces en la teoría del conocimiento, van más allá de las posiciones filosóficas para lograr una comprensión psicológica integral de estos procesos. Figuras destacadas como Glaser (1988), Neisser (1976), Norman (1975) y Norman (1985) han contribuido significativamente a este campo.

El enfoque pedagógico de Jean Piaget se centra en comprender las formas fundamentales del pensamiento humano y rastrear su desarrollo hasta los niveles del pensamiento científico y la lógica formal. Su marco destaca la importancia del equilibrio en la relación entre los individuos y su entorno y explica cómo las acciones externas con los objetos conducen a la internalización de estructuras intelectuales. Este desarrollo intelectual se produce en tres grandes períodos: la inteligencia sensoriomotora, el período de preparación y el período de pensamiento lógico-formal. Jean Piaget, el pionero de este enfoque educativo, es conocido por sus objetivos precisos en la comprensión del pensamiento humano, su primer objetivo fue descubrir y explicar las formas fundamentales del pensamiento humano desde sus orígenes.

Luego se propuso rastrear el desarrollo ontogenético del pensamiento hasta sus niveles más altos de complejidad, que equiparó con el pensamiento científico y la lógica formal. Las ideas de Piaget estuvieron influenciadas tanto por modelos biológicos como por conceptos filosóficos, particularmente en el ámbito de la epistemología. Se le dio el nombre de "epistemología" a este enfoque porque enfatiza el objetivo central de comprender cómo los individuos adquieren

conocimiento objetivo sobre la realidad, a partir de las estructuras básicas presentes en la infancia. La inteligencia sensoriomotora comienza desde el nacimiento e implica la interacción inmediata con los objetos. Su objetivo es realizar acciones con éxito. Este período concluye alrededor de los dos años y da paso al período de preparación y al surgimiento de operaciones concretas, que representan un nivel cualitativamente superior de desarrollo intelectual.

El pensamiento operativo concreto abarca desde los siete u ocho años hasta los once o doce años y representa un avance significativo en el pensamiento de los niños. Es durante este período cuando surgen las operaciones mentales, aunque todavía ligadas a objetos específicos (Cano, 2007). Piaget identifica la clasificación, serialización y conservación como operaciones clave dentro de esta etapa. Estas estructuras lógicas continúan desarrollándose en complejidad hasta alrededor de los quince o dieciséis años. El período de preparación se subdivide en dos subperíodos: pensamiento preoperatorio y pensamiento operativo concreto. El pensamiento preoperatorio ocurre entre los dos y los siete años de edad y se caracteriza por un pensamiento preconceptual, intuitivo y egocéntrico influenciado por la percepción, la perspectiva del niño sigue siendo egocéntrica durante esta etapa.

Piaget e Inhelder (1973; 1977) extienden su concepción del desarrollo intelectual más allá del dominio cognitivo, abarcando otros aspectos de la personalidad como las dimensiones afectivas, morales y motivacionales. Sostienen que la formación de estructuras operativas es fundamental para el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad. En este sentido, el desarrollo intelectual sirve como base y origen para el desarrollo de toda la personalidad. Las estructuras lógicas formales, también conocidas como pensamiento lógico-formal, se caracterizan por su carácter hipotético-deductivo.

Este tipo de pensamiento permite a los individuos sacar conclusiones de hipótesis expresadas verbalmente. Según Piaget, las estructuras lógicas formales son las más adecuadas para interactuar e interpretar la realidad objetiva. Estas estructuras sirven como resumen de las operaciones que permiten a los individuos construir efectivamente su propia realidad.

Es importante señalar que todo conocimiento es construido activamente por el individuo a través de estructuras operativas internas, como lo enfatizan Piaget y Beth (1961; 1967), Piaget (1971), Piaget e Inhelder (1973; 1977) y Piaget y García (1987). La formación de estas estructuras durante la ontogenia es el resultado de una maduración natural y espontánea, con una influencia mínima de factores sociales, incluida la educación. Sin embargo, la complementación de estructuras primitivas mediante acciones externas es necesaria para la formación de estructuras superiores. Estas estructuras superiores emergen inevitablemente como expresión de maduración intelectual, similar al desarrollo biológico.

La eficacia de cualquier sistema educativo radica en su capacidad para apoyar y facilitar el proceso natural de adquisición y consolidación de operaciones intelectuales, en lugar de obstaculizarlo (Piaget y Beth, 1961; Piaget, 1967; Piaget, 1971; Piaget y García, 1987). Si bien el trabajo de Piaget (Piaget e Inhelder, 1973; 1977) ha enfrentado críticas por su gran dependencia de perspectivas biológicas y lógicas, que pueden limitar una comprensión integral de la psique humana, no puede descartarse.

Las aportaciones de Piaget no deberían pasar desapercibidas. Su énfasis en el papel activo del individuo en el proceso de adquisición de conocimiento, el concepto de internalización como mecanismo para obtener conocimiento a través de la internalización de estímulos externos y el desarrollo de tareas experimentales innovadoras han influido enormemente en las técnicas actuales para evaluar el desarrollo y han profundizado nuestra comprensión de la mente humana.

Las teorías del desarrollo infantil de Piaget e Inhelder en 1973 y 1977 han tenido un impacto significativo en las prácticas docentes en todo el mundo, a pesar de que el propio Piaget no enfatiza el papel de la enseñanza en la adquisición de conocimientos. Estas teorías se han aplicado de diversas maneras, principalmente en preescolares y escuelas privadas con el objetivo de alejarse de los métodos de enseñanza tradicionales influenciados por el conductismo. Según J.H. Flavell en 1990, las aplicaciones de la teoría de Piaget en educación se pueden categorizar en tres áreas principales: como herramienta para valorar y evaluar el desarrollo intelectual del niño y sus habilidades específicas para el aprendizaje, en la

planificación de programas educativos alineando el contenido con las necesidades del niño. nivel de desarrollo intelectual y en la determinación de los métodos de enseñanza más eficaces para los niños.

Dimensión epistemológica

El aspecto revolucionario del constructivismo radical radica en su afirmación de que el conocimiento no tiene por qué ser verdadero en el sentido tradicional de alinearse con una realidad ontológica. En cambio, el conocimiento sólo necesita ser viable, es decir, que se ajuste a las limitaciones del mundo real y permita la acción y el pensamiento del individuo. Es importante distinguir esto del constructivismo trivial, que simplifica demasiado la epistemología al afirmar que todos los humanos construyen conocimiento. El término "radical" en el constructivismo radical significa un alejamiento del pensamiento convencional y el desarrollo de una teoría del conocimiento que no refleja una realidad objetiva, sino más bien el orden y la organización de un mundo moldeado por nuestras experiencias, sin la asunción de un mundo fuera de la mente, este constructivismo quedaría inmerso en un solipsismo puro.

Según Piaget, la inteligencia organiza el mundo como se organiza a sí misma. Esto no niega la existencia de una realidad objetiva, sino que enfatiza que nuestro conocimiento del mundo sólo es posible a través de nuestras experiencias. El primer principio destaca el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento, mientras que el segundo principio enfatiza la naturaleza subjetiva de la cognición y su enfoque en las experiencias personales. Sin la fuerza del segundo principio, el primer principio sería superficial, dando como resultado una forma trivial de constructivismo que se ha discutido desde la época de Sócrates, el constructivismo radical no niega la existencia de un mundo real, pero desafía la capacidad del observador para obtener una representación verdadera de ese mundo y compartirla con otros. Uno de los aspectos más comúnmente discutidos del constructivismo es su conexión con la epistemología, particularmente en términos de constructivismo radical y constructivismo social, ambas ramas enfatizan la importancia de la relación del individuo con su entorno social en la construcción del conocimiento.

Creemos que esta perspectiva es algo ingenua porque no reconoce que cada disciplina científica se construye sobre un marco teórico y metodológico general de naturaleza filosófica. Es imposible separar el objeto de estudio de estos conceptos fundacionales, en el campo de la educación científica existe otra perspectiva conocida como constructivismo radical. Esta perspectiva desafía el debate ontológico y, en cambio, propone centrarse en problemas abiertos, colaboración científica e interacción entre equipos de investigación (Ausubel, 1963). El constructivismo social, por otra parte, se ha caracterizado en la literatura por dos aspectos clave. En primer lugar, enfatiza la construcción activa de conocimiento, particularmente el desarrollo de conceptos e hipótesis basados en experiencias y conocimientos previos. Este proceso sienta las bases para comprender y guiar acciones futuras de estos dos aspectos, se ha añadido un tercer principio a la definición de constructivismo radical. Este principio reconoce la construcción social del conocimiento a través de la negociación y la mediación con otros, reconoce que el conocimiento no es únicamente un esfuerzo individual sino que se forma a través de interacciones y discusiones con pares.

En segundo lugar, el constructivismo social reconoce el importante papel que desempeñan la experiencia y la interacción tanto con el mundo físico como con el social. A través de acciones físicas y comunicación verbal, los individuos se relacionan con su entorno y construyen significado. Este enfoque destaca el impacto de la cultura y el establecimiento de reglas y convenciones en el uso del lenguaje, que a su vez dan forma a la sociedad. En general, estas perspectivas sobre el constructivismo resaltan el papel activo de los individuos en la construcción del conocimiento, la influencia de la experiencia y la interacción, y la naturaleza social de la construcción del conocimiento, es importante considerar los marcos teóricos y filosóficos más amplios que sustentan las disciplinas científicas al examinar estas perspectivas.

Este principio adicional, que se incorpora al constructivismo radical, tiene sus raíces en la sociología del conocimiento y reconoce que la realidad se construye a través de las interacciones de los individuos. Enfatiza la negociación social de significado y perspectivas entre individuos que comparten un mundo experiencial

común. Este principio reconoce la influencia de los factores socioculturales y socioemocionales en el aprendizaje y reconoce al alumno como un participante activo en la construcción del conocimiento. Otro método de clasificación dentro de esta dimensión es la identificación de tendencias que van desde el constructivismo radical hasta una forma más indulgente conocida como constructivismo laxo. El constructivismo laxo puede verse como una posición extrema en contraste con el constructivismo radical, se reconoce que existe una forma de constructivismo dentro de este rango dialéctico.

Capítulo III

La dimensión psicológica

El foco del constructivismo no es únicamente adaptar la enseñanza al conocimiento existente de un individuo, sino más bien facilitar nuevos desarrollos. La diferencia central entre las dos teorías radica en la relación entre enseñanza y desarrollo. El constructivismo se puede caracterizar por tres enfoques generales: el constructivismo duro, que considera el conocimiento como una construcción individual y enfatiza el aprendizaje independiente. A diferencia de Piaget, Vygotsky enfatiza el papel esencial de los demás en el proceso de aprendizaje, oponiéndose a la idea de que un niño aprende de forma aislada. La génesis del constructivismo sugiere que la enseñanza debe adaptarse al estilo de aprendizaje del individuo, el enfoque histórico-cultural sugiere que la enseñanza debe preceder al desarrollo y promoverlo activamente. Piaget destaca la importancia del desarrollo espontáneo, específicamente el desarrollo de la inteligencia, como requisito previo para el crecimiento académico.

Esta perspectiva diferencia entre dos formas de aprendizaje: el aprendizaje espontáneo y el aprendizaje por transmisión, siendo el primero más significativo. Según Piaget, el sujeto construye su propio conocimiento a partir de sus estructuras o esquemas cognitivos. La transición del constructivismo radical al constructivismo en el contexto social puede compararse con el cambio de perspectivas sobre el aprendizaje de Piaget a Vygotsky. La escuela de pensamiento psicogenética, que es una rama de la psicología del desarrollo, enfatiza el papel del alumno durante su propio proceso de desarrollo. Piaget cree que el desarrollo consta tanto de un aspecto psicosocial como de un aspecto espontáneo o psicológico, que implica el desarrollo de la inteligencia a través del descubrimiento personal más que de la instrucción. En contraste, el enfoque histórico-cultural de Vygotsky sugiere una reevaluación del concepto de aprendizaje. Sostiene que el aprendizaje no está separado de las relaciones sociales y no debería ocurrir fuera

de los límites de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Vygotsky cree que el aprendizaje y la educación llevan al desarrollo humano.

En el contexto de la enseñanza se cree que el desarrollo la precede, pero es importante considerarlo para orientarla hacia niveles superiores. Esta visión ve el desarrollo como un proceso social colaborativo, como lo describe el concepto de Vygotsky de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) o potencial. En la perspectiva del constructivismo medio, el conocimiento se ve como una negociación de ideas entre individuos. Si bien se puede aprender individualmente, se cree que se adquiere mejor con la ayuda de otros. El constructivismo blando, por otro lado, considera el conocimiento como una negociación social más que interindividual. Según esta perspectiva, el aprendizaje sólo se produce con la ayuda de otros, un análisis más detenido revela que el constructivismo blando se caracteriza por el eclecticismo.

Si bien incorpora el principio de enseñanza del desarrollo de Vygotsky y el concepto de ZDP, se basa en una concepción neopositivista de la formación de conocimientos a través de la lógica formal. Este enfoque ignora las contribuciones hechas por los seguidores de una gnoseología dialéctica materialista, particularmente en lo que respecta a las regularidades de la formación del conocimiento en general y de los conceptos científicos en particular. Existen diferentes teorías que contribuyen a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje. La teoría psicogenética de J. Piaget sugiere que la enseñanza está sujeta al desarrollo, donde la maduración es vista como una condición inicial para el aprendizaje, pero no como resultado de este. Otra teoría enfatiza la influencia recíproca entre maduración y aprendizaje, en la que el aprendizaje actúa como un estimulador de la maduración, esta teoría pretende conciliar los aspectos biológicos y sociales del desarrollo.

La pedagogía del constructivismo

Debido a la naturaleza del constructivismo, evaluar el aprendizaje dentro de esta perspectiva requiere una atención especial. No es un proceso sencillo, objetivo y cuantificable. Más bien, implica comprender cómo cada estudiante construye conocimiento, así como su capacidad para ofrecer soluciones plausibles a los problemas y autocontrolar su progreso. Se han desarrollado diversas técnicas para

revelar la construcción del conocimiento individual, como mapas conceptuales, diagramas V, portafolios y pruebas abiertas. En línea con esto, la enseñanza se convierte en un proceso contextualizado, pues debe basarse en las experiencias, creencias, prejuicios y valores de los estudiantes. La escuela debe alejarse de la noción de una única alternativa o verdad y, en cambio, abrazar la flexibilidad y la diversificación.

El desafío no sólo radica en comprender cómo los estudiantes construyen conocimientos, sino también en determinar cómo abordan y resuelven problemas, así como sus habilidades de autorregulación (Ausubel, 1962). Por el contrario, algunos autores sostienen que cualquier perspectiva epistemológica del constructivismo puede moldear la concepción del aprendizaje y, a su vez, influir en las intervenciones pedagógicas constructivistas. Además, proponen que desde una perspectiva constructivista, el alumno juega un papel crucial a la hora de determinar qué y cómo aprende. El estudiante, ya sea de forma independiente o en colaboración con otros, decide qué es importante para su aprendizaje. Se involucran en la resolución de problemas y proponen soluciones basadas en su comprensión conceptual y metodología, al mismo tiempo que demuestran compromiso con su propio aprendizaje. Se cree que este enfoque está más cerca del trabajo de los científicos. El papel del docente sufre una transformación dentro de la perspectiva constructivista. En lugar de ser un mero instructor, el profesor se convierte en un investigador que busca comprender cómo sus alumnos construyen el conocimiento. Participan activamente en la modificación y el desarrollo de estas construcciones, haciendo conexiones y facilitando debates.

El docente constructivista reconoce que los conceptos aprendidos hoy pueden modificarse mañana y ayuda a los estudiantes a desarrollar confianza y adaptabilidad en sus conocimientos. La ausencia o excesiva flexibilidad para determinar qué, por qué y cómo aprender complica aún más el proceso de evaluación de los resultados del aprendizaje. Como resultado, el estudiante determina la relevancia del contenido del plan de estudios en el contexto en el que opera, minimizando la importancia del contenido seleccionado por expertos. Esto, a su vez, tiene implicaciones para la evaluación de los resultados del aprendizaje.

Los programas de estudio tienen como objetivo brindar a los estudiantes la oportunidad de tomar decisiones. La función de la Escuela es promover el pensamiento analítico, el desarrollo de una perspectiva sistémica global, la capacidad de trabajar cooperativamente con otros y el cultivo de la creatividad. Desde el punto de vista de la educación moral, el enfoque constructivista valora la diversidad, la tolerancia y la creación de realidades compartidas dentro de límites aceptables. Permitir que los estudiantes seleccionen contenidos, interpreten información y asignen significados pone el proceso de enseñanza-aprendizaje en primer plano y lo ve como un fenómeno individual. Esta perspectiva puede descuidar los aspectos históricos y contextuales del fenómeno, dificultando la comprensión de su esencia, este enfoque puede alterar la lógica interna de las teorías científicas involucradas en la resolución de problemas.

Es esencial cuestionar la conexión directa entre constructivismo y enseñanza constructivista, más bien, es crucial comprender cómo los docentes interpretan el constructivismo y se perciben a sí mismos como facilitadores o negociadores del conocimiento. En un marco de aprendizaje constructivista, el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve significativo, significativo y eficiente, se ve desde una perspectiva utilitarista y funcionalista. La base de este proceso radica en las experiencias personales e idiosincrásicas que cada individuo prioriza.

Una de las tareas clave de la Pedagogía hoy es determinar qué contenidos se deben enseñar en las escuelas para fomentar el desarrollo del conocimiento científico, las habilidades intelectuales y los valores. Además, la formación de valores está influenciada por condiciones históricas y contextuales que la educación no puede pasar por alto ni trascender. Por tanto, los objetivos de la educación se convierten en la fuerza rectora de todas las acciones pedagógicas, configurando los demás componentes del proceso de enseñanza. El constructivismo, un enfoque educativo popular, sigue siendo relevante ya que se centra en los objetivos y contenidos de la educación, es importante reconocer que el constructivismo también tiene limitaciones. La educación moral no es únicamente una cuestión de elección individual sino que está influenciada por el sistema social y las condiciones materiales en las que existen los individuos.

Depender únicamente del respeto mutuo y la tolerancia de la educación moral puede reforzar inadvertidamente el individualismo, que ya prevalece debido a la globalización del neoliberalismo. Incluso cuando el docente asume diferentes roles y formas, como ser más flexible o adoptar un enfoque democrático, su principal responsabilidad es ser un líder en el proceso educativo. La educación implica no sólo adquirir conocimientos, sino también aprender sobre los diversos aspectos de la cultura, incluidas estrategias, actitudes y valores (Bruner, 1971). Esta comprensión se basa en una perspectiva filosófica y antropológica, que constituye la base de la teoría y la práctica pedagógicas. En esencia, la educación apunta a lograr objetivos sociales más amplios.

Enfoque histórico cultural

Debido a su fundamento psicológico, este enfoque se centra principalmente en el desarrollo holístico de la personalidad. Su objetivo es superar las tendencias tradicionales que han enfatizado predominantemente el aspecto cognitivo de los seres humanos. Para lograrlo es necesario establecer un marco teórico sobre la personalidad y su formación, la esencia de la humanidad, sus orígenes y la naturaleza del conocimiento y la realidad. En este contexto, el materialismo dialéctico y el materialismo histórico, aplicados creativamente por Vygotsky a la ciencia psicológica, han desempeñado un papel crucial. Una de las contribuciones fundamentales a la enseñanza dentro del enfoque pedagógico constructivista es el concepto de mapas conceptuales, desarrollado por Novak y Gowin en 1988. Estos mapas sirven como representaciones visuales de las estructuras cognitivas dentro de la mente de los estudiantes, ayudándolos a tomar conciencia de cómo construir significado.

También son herramientas útiles para la evaluación y análisis curricular. Comprender científicamente la personalidad y descubrir las leyes que gobiernan su origen y desarrollo sólo es posible cuando dirigimos nuestra atención al todo concreto, la unidad de los diversos fenómenos dentro de los cuales existe la personalidad. Esta unidad está incrustada en un marco espaciotemporal específico, donde los individuos interactúan como una formación histórica y cultural creada a través de sus actividades productivas y transformadoras. Así, el enfoque histórico-

cultural en psicología tiene un eje fundamental que organiza y genera todos los demás conceptos: el historicismo. El trabajo de Novak y Gowin está estrechamente relacionado con la heurística V, que fue desarrollada por Gowin para ayudar a los estudiantes a comprender sus propias estructuras de conocimiento y cómo se forman.

Este enfoque ha tenido una gran influencia en la Psicología Contemporánea a lo largo del siglo XX y es aplicable en sociedades que priorizan el desarrollo individual de todos sus miembros a través de su integración social como sujetos históricos. Derivado originalmente de la escuela de pensamiento histórico-cultural de L.S. Vygotsky, este enfoque ha trascendido las fronteras nacionales y ha tenido un impacto significativo en todo el mundo. A la luz de los argumentos anteriores, es necesario discutir la Pedagogía y la Didáctica desde una perspectiva constructivista. Esto significa que todas las teorías y prácticas pedagógicas deben basarse en objetivos específicos, la selección y organización de contenidos, materiales didácticos, métodos, etc. El constructivismo, sin embargo, a menudo se centra únicamente en el método de enseñanza, descuidando otros componentes importantes del proceso educativo.

La Escuela, por otra parte, se enfrenta a un importante desafío que afecta a la humanidad, por lo que debe priorizar la educación de los estudiantes en los principios de globalización y solidaridad. Vygotsky fue el primero en incorporar los principios fundamentales del materialismo dialéctico e histórico a la comprensión de la psique, no como un enfoque mecánico y tradicional, sino como un marco metodológico y epistemológico. La definición marxista de personalidad, que la identifica como un grupo dinámico de individuos interconectados por vínculos sociales e históricos, tiene implicaciones significativas para una teoría de la educación basada en esta base. La esencia de cada individuo reside en el sistema de interacciones entre individuos, dentro del cual se forma su identidad. La unicidad y singularidad de cada individuo dentro de esta red de relaciones, aunque limitada, es lo que define su individualidad y personalidad. Incluso con personas con las que nunca han tenido contacto directo, siguen conectados a través

de numerosos vínculos indirectos, la esencia de cada individualidad, al igual que la personalidad, está determinada por estas conexiones.

Esta perspectiva tiene importantes implicaciones para la psicología y la pedagogía. Permite alejarse de los enfoques dualistas heredados del siglo XVIII, que separaban al individuo de la sociedad. Más bien, enfatiza la interconexión del individuo y la sociedad a lo largo de su génesis y desarrollo histórico. Sin embargo, es importante señalar que la concepción dominante en psicología todavía tiende a priorizar la separación del individuo y la sociedad, aunque luego reconoce su interrelación (Domínguez y Fernández, 1999). Para superar esto, es necesario adoptar una perspectiva unificada que ubique al ser humano dentro de su entorno social, político y económico desde el principio. Esto permite un análisis de los orígenes y el desarrollo de la individualidad dentro del contexto histórico-cultural de la vida de cada uno. Una ventaja de esta perspectiva es que no existen formas predeterminadas de actividad o relaciones entre los individuos.

Esta flexibilidad permite que todos los modos de actividad vital funcionen como "órganos funcionales" del comportamiento humano, adaptándose a cualquier situación a lo largo de la vida. Esta adaptabilidad es lo que confiere a los humanos su notable capacidad de plasticidad y recuperación mediante compensación. La búsqueda de una comprensión de las relaciones humanas requiere centrarse en las interacciones específicas entre los individuos y los objetos que los rodean. Esta perspectiva no pasa por alto la importancia del cuerpo humano, ya que es parte integral de la personalidad. De hecho, la personalidad es una síntesis tanto del cuerpo orgánico como de las relaciones sociales que uno tiene consigo mismo y con los demás mediante el uso de objetos externos. Es dentro de este sistema donde emerge la capacidad única de relacionarse con uno mismo como una entidad separada y, por lo tanto, desarrollar la individualidad.

Este proceso se basa en el conocimiento y la comprensión de los demás, sus comportamientos y sus interacciones, lo que a su vez permite el autodescubrimiento y el crecimiento personal dentro de un marco culturalmente establecido. La psicología estudia ampliamente las distintas etapas y transiciones de este proceso, al nacer, un bebé posee el potencial de tener personalidad, pero es

a través de las interacciones mutuas dentro del sistema humano que se convierte en sujeto y miembro activo de la sociedad. Inicialmente, los adultos desempeñan un papel crucial a la hora de guiar las acciones del bebé, pero con el tiempo, el bebé comienza a participar en actividades independientes, adoptando modos de comportamiento y relaciones humanas que existen fuera de él. La formación de la personalidad de un individuo está determinada por su estatus sociohistórico, sus condiciones sociales y las interrelaciones específicas dentro de su microambiente en el momento de su nacimiento, lo que hace que el carácter de cada persona sea único.

Importancia de la educación Inicial en el desarrollo humano

No hay duda de que todos los niños nacen con un potencial cognitivo significativo. Sin embargo, que este potencial se realice plenamente o no depende en gran medida de la calidad de su desarrollo. Por ello, es de suma importancia que los docentes de Educación Infantil sean conscientes de sus intenciones educativas. Sus acciones pueden facilitar o impedir el desarrollo de los niños pequeños. Con esta comprensión, es esencial que los educadores afronten su papel con cuidado e intencionalidad. En este sentido, la Educación Inicial juega un papel fundamental en el desarrollo de los niños. No debe limitarse al mero cuidado y supervisión, o a la interacción del niño con otros y materiales, más bien, debería centrarse en mediar las capacidades cognitivas y estimular el desarrollo en todas las áreas.

Parece que el campo de la educación infantil carece actualmente de una dirección o identidad clara. Suele seguir las tendencias de diferentes pedagogías y propuestas sin establecer un camino definido. Las investigaciones realizadas en varios jardines de infancia han demostrado que no existen directrices precisas sobre el plan de estudios que implementan. Uno de los grandes retos en el ámbito de la Educación Infantil, conocida como Educación Inicial, es optimizar de forma eficaz el proceso de formación y desarrollo de los niños de 0 a 6 años. Es crucial que los educadores sirvan como mediadores eficaces entre el mundo y estos jóvenes estudiantes (Santi-León, 2019).

Un docente mediador debe promover el desarrollo en lugar de impedirlo. Deberían proponer ideas y conceptos, en lugar de imponerlos, deben exigir progreso, pero no abrumar al niño deben ser firmes en su orientación, pero no agresivos estar presentes cuando el niño necesita apoyo, pero también deben saber cuándo dar un paso atrás y permitir que el niño explore de forma independiente. Los avances en neurociencia y psicología han llevado a dos conclusiones importantes. En primer lugar, las cualidades psíquicas humanas no surgen sin la presencia de un cerebro humano. En segundo lugar, el cerebro humano por sí solo no determina el surgimiento de cualidades psíquicas. En otras palabras, la psique humana no surge sin las condiciones de vida necesarias. Actualmente, las concepciones predominantes sobre el desarrollo psíquico enfatizan la interacción entre las estructuras internas, biológico-funcionales, y las condiciones externas, sociales, culturales y educativas.

El aspecto crucial es comprender en qué medida interactúan los factores biológicos y sociales en la educación de un niño. ¿Cómo influyen los factores internos, compuestos principalmente por el sistema nervioso central y una mayor actividad neuronal, en los factores externos? Y en esta interacción, la educación desempeña un papel de importancia crítica. El desarrollo infantil está influenciado por numerosos factores, y es fundamental comprenderlos y esclarecerlos a través de estudios interdisciplinarios en campos como la Psicología, Fisiología, Pedagogía y Neurología. Estas ciencias han hecho contribuciones significativas a la comprensión de las regularidades del desarrollo infantil. Sus hallazgos deben servir como base para las prácticas educativas en el campo de la Educación Inicial. Por lo tanto, no se puede subestimar la importancia de brindar atención educativa durante los primeros años de la vida de un niño.

En consecuencia, las acciones educativas en los primeros años de vida del niño deben centrarse en estimular diversos aspectos de su desarrollo, incluyendo el desarrollo cognitivo, emocional, del lenguaje, físico, motor, social, moral y sexual. Estos primeros años tienen una gran importancia en la formación del potencial de los seres humanos y, por lo tanto, se les debe prestar la máxima atención y cuidado. Un aspecto integral del desarrollo infantil es el crecimiento intelectual y/o

psicológico. Es importante determinar qué aspectos pueden atribuirse a estructuras y funciones biológicas que se heredan genéticamente y qué aspectos están influenciados por las condiciones de vida y la educación. Esta distinción conforma el eje central de cualquier concepción relacionada con el desarrollo infantil, es crucial identificar maneras de permitir el máximo desarrollo del potencial de un individuo, particularmente en el caso de niños y niñas.

El término Educación Inicial, o Educación Preescolar como se la conoce actualmente, está muy relacionado con la infancia. Se refiere específicamente a la etapa de la vida de un ser humano durante la cual se brinda este nivel de educación. En los últimos años, la definición de estos términos se ha ampliado para incluir programas formales realizados en entornos escolares para niños entre 0 y 6 años, según Egido (2000). En conclusión, el concepto de Educación Inicial o Educación Preescolar ha ido evolucionando con el tiempo hasta convertirse en una etapa crucial en el desarrollo del niño. Su importancia radica en su impacto en diversos aspectos del crecimiento del niño y su potencial para promover la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, en Venezuela existen desafíos importantes en términos de acceso limitado y condiciones inadecuadas para la educación preescolar. Es imperativo abordar estas cuestiones para garantizar que todos los niños tengan las mismas oportunidades de prosperar y tener éxito en la vida. La Educación Infantil o Inicial juega un papel crucial en la promoción de la igualdad de oportunidades. Cano y Giraldo (2020) sostienen que las desigualdades económicas y sociales presentes en la sociedad se perpetúan y refuerzan por las condiciones de vida que experimentan los niños durante sus primeras etapas de desarrollo. Los niños desfavorecidos, tanto cultural como económicamente, a menudo quedan rezagados en términos de desarrollo mental y preparación para la educación formal, lo que en última instancia afecta sus perspectivas futuras y su calidad de vida. Esto perpetúa un ciclo de desventaja y desigualdad.

El concepto de Educación Inicial o Educación Preescolar surgió como respuesta al problema del abandono infantil. Inicialmente, su objetivo principal era brindar custodia y cuidado a las clases menos privilegiadas, en lugar de centrarse

en la educación. Sin embargo, con el tiempo, su alcance se amplió y ganó popularidad como medio para promover el desarrollo infantil. Como resultado, aumentó el número de instituciones que atienden a todos los sectores de la sociedad. La importancia del nivel de Educación Inicial radica en su influencia en el desarrollo infantil. Por lo tanto, es crucial maximizar el potencial de los niños durante estos primeros años. Bullón (2017) afirma que diversos campos como la fisiología, las ciencias de la salud, la sociología, la psicología y la educación han resaltado la importancia de los primeros años de vida. Estos años son cruciales no sólo para el desarrollo de la inteligencia sino también para el desarrollo cognitivo, psicomotor, moral, sexual y social, así como para la adquisición del lenguaje.

La mayor parte del desarrollo de un niño ocurre durante estos primeros años, incluido el crecimiento de las células neuronales y la formación de conexiones neuronales en el cerebro. Este proceso está influenciado por factores como la nutrición, la salud y la calidad de las interacciones con el medio ambiente y la disponibilidad de diversos estímulos. Las investigaciones han demostrado que la mayor parte del desarrollo de la inteligencia de un niño ocurre antes de los 7 años. Meyer y Ramírez (2010) sugieren la educación dilatada a buscar su génesis en proclamas más universalistas, en especial la educación superior y, podía estructurar el conocimiento en torno a las finalidades de esta en la sociedad mundial (del Estado), pero el juicio en sí no perdió su carácter universal. Por ende, los estudiantes que reciben educación superior de calidad tienden a superar a sus pares que no la reciben.

Tienen mejores logros académicos, alcanzan niveles más altos de educación y, en general, obtienen resultados más favorables en la vida. Esto demuestra que los beneficios de la atención educativa temprana se extienden más allá de los efectos individuales y de corto plazo, con importantes impactos sociales y económicos a lo largo de la vida de una persona. En Venezuela estas desigualdades persisten, ya que el acceso a la educación preescolar para niños menores de 6 años es limitado. Según el Instituto Nacional de Estadística (2002) y el Programa de las Naciones Unidas, la tasa de matrícula en educación preescolar en Venezuela durante la última década asciende a apenas el 33,89% (Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022). A pesar de la baja cobertura, es importante cuestionar las experiencias de los niños que sí asisten al preescolar. ¿Se están realmente beneficiando de estas oportunidades educativas? ¿O están siendo sometidos a condiciones inadecuadas y deficientes en muchas regiones del país?

Basado en mi experiencia en el campo de la educación inicial, he observado que la mayoría de los maestros de preescolar demuestran afecto hacia los niños y ponen un esfuerzo considerable en preparar ambientes y realizar actividades que promuevan su desarrollo motor. Sin embargo, las actividades centradas en el lenguaje, el desarrollo cognitivo, físico, moral, social, emocional y sexual suelen ser limitadas o inexistentes. Además, las interacciones entre maestros y niños frecuentemente carecen de la mediación necesaria para fomentar el desarrollo de su potencial, y en cambio facilitan principalmente el desarrollo de habilidades. Rosselli (2003) enfatiza que si bien la formación de células en el cerebro se completa en su mayor parte antes del nacimiento, la maduración cerebral continúa después.

El primer año de vida es fundamental para el desarrollo del cerebro, y una nutrición inadecuada durante este período puede obstaculizar significativamente el crecimiento y provocar trastornos neurológicos y de conducta, así como retraso mental. El desarrollo del cerebro es muy susceptible a las influencias ambientales, particularmente durante las experiencias tempranas, y la estimulación integral sienta las bases de todo el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, la intervención después de los seis años puede ser demasiado tarde para desarrollar eficazmente determinadas capacidades. Además, la falta de contacto y afecto adecuados también puede impedir el crecimiento de un niño. Es importante señalar que las dificultades que enfrentan algunos niños en sus primeros años, como retraso en el desarrollo físico y mental, desnutrición y trastornos neurológicos, pueden tener consecuencias a largo plazo.

Es imperativo contar con un marco teórico claro que oriente las acciones educativas emprendidas, con el objetivo final de promover el desarrollo integral de

los niños menores de seis años. Según Escobar (2006), expertos y especialistas curriculares coinciden en que una adecuada intervención en esta etapa puede influir mucho en las capacidades cognitivas, afectivas, motivacionales y sociales de un niño. Teniendo en cuenta que estos jóvenes estudiantes todavía están en el proceso de formar su sistema nervioso, construir su psique y desarrollar su personalidad, es crucial utilizar este período de inmensa modificabilidad para enriquecer sus capacidades. Una intervención eficaz puede fomentar una actitud positiva hacia la escuela y mejorar las habilidades académicas.

El investigador neurobiólogo Rodríguez (2006) explica cómo se forma la mente del niño y destaca la importancia de la educación y la motivación personal en el desarrollo del cerebro. La inteligencia y la emocionalidad tienen una base genética que no es fija, sino que puede modificarse mediante percepciones e intervenciones sensoriales. Comprender cómo se forman los patrones en el cerebro, tanto emocionales como conductuales, es crucial para la maduración infantil, lo que resalta el enorme valor del cuidado y la educación de la primera infancia.

Luego de realizar extensas investigaciones y visitar diversas instituciones preescolares, se ha hecho evidente que los docentes de Educación Inicial realizan numerosas actividades que no necesariamente contribuyen a la promoción del desarrollo infantil. Sin una intención clara o un enfoque pedagógico definido, sus acciones pueden tomar varias direcciones, lo que a menudo resulta en una atención reducida y un enfoque en el crecimiento y el aprendizaje de los niños.

Este descuido de las acciones educativas no sólo obstaculiza el derecho de los niños a participar en actividades que faciliten su desarrollo, sino que tampoco aprovecha el inmenso potencial de crecimiento y aprendizaje que poseen los niños de 0 a 6 años. La Educación Inicial, tal como se define, abarca la atención educativa de los niños pequeños, apoyando a las familias y otros entornos en su crianza y educación, sirve como un espacio donde los niños pueden vivir, crecer, desarrollarse y aprender junto a sus familias y profesionales.

Una nueva educación inicial

Morin (2008) señala correctamente que la biología nos enseña que somos animales pertenecientes a la clase de los mamíferos, al orden de los primates, a la familia de los homínidos, al género homo y a la especie sapiens. Nuestro cuerpo está formado por alrededor de treinta millones de células, controladas y reproducidas por un sistema genético, nuestro cerebro, el órgano responsable del pensamiento, nuestra boca, que se usa para hablar, y nuestra mano, que se usa para escribir, son todos órganos biológicos. En conclusión, es crucial ampliar nuestra comprensión de la naturaleza humana y reconocer su maleabilidad y potencial de crecimiento y armonía con la naturaleza. La educación debe incorporar diversas disciplinas para proporcionar una base integral para nutrir y apoyar el desarrollo de las personas desde una edad temprana.

El dilema filosófico y educativo que surge del concepto de naturaleza humana es que si bien aceptamos la teoría de Darwin de que somos descendientes de primates, existe la creencia de que una vez que descendimos de los ancestros que habitaban los árboles en las regiones tropicales, nos hemos distanciado permanentemente de la naturaleza y construyó un reino independiente de cultura. La cuestión de la naturaleza humana siempre ha sido un tema desconcertante que los humanos han tratado de desentrañar a lo largo de la historia. Sin embargo, cuanto más profundizamos en él, más nos encontramos con lo desconocido, la incertidumbre, las contradicciones y los errores.

Los seres humanos varían mucho en el espacio y el tiempo, transformándose según las sociedades en las que están inmersos. Así, es necesario reconocer que la naturaleza humana es una materia prima maleable que puede ser moldeada por la cultura, la educación y la historia (Morin, 2008). El mundo académico reconoce que la teoría predominante sobre el ser humano se basa no sólo en el concepto de separación, sino también en la oposición entre hombre y animal, cultura y naturaleza.

Esta falsa oposición, propuesta por Morin (2008), ha llevado a un importante problema bioantropológico sin resolver relacionado con la idea de naturaleza humana. Si a lo largo de la historia los humanos hemos utilizado sus capacidades

para enfrentar, dominar e incluso destruir la naturaleza, ¿por qué no utilizar todo nuestro potencial desde el nacimiento para armonizarnos con la naturaleza y generar progreso sin destrucción, amor sin odio y paz sin violencia? Cuando consideramos cualquier realidad, lo hacemos desde una perspectiva particular que abarca un universo de significados derivados de experiencias y múltiples connotaciones.

La educación, por tanto, debe basarse en diversas disciplinas como la psicología, la neurociencia, la sociología y la fisiología, ya que proporcionan una base teórica para comprender el desarrollo del ser humano, especialmente durante las primeras etapas de la vida. La complejidad del ser humano sirve de fundamento al aspecto filosófico de esta reflexión, ya que abarca la intrincada red de relaciones que los humanos establecen consigo mismos y con el mundo que los rodea.

Capítulo IV

Corriente de la psicología genético-dialéctica en Piaget y Vygotsky

Corriente de la psicología genético-cognitiva

El conocimiento es una elaboración subjetiva que culmina en la adquisición de representaciones organizadas de la realidad. No es simplemente el conocimiento de los objetos sino más bien la coordinación de acciones involucradas en la manipulación y exploración de la realidad lo que conduce a la formación de conocimiento y estructuras lógicas. Para que un organismo responda eficazmente, debe poseer un nivel específico de competencia en relación con los estímulos ambientales. Este nivel de competencia se desarrolla a través de adquisiciones de aprendizaje durante el curso del desarrollo, la conexión entre desarrollo y aprendizaje da lugar al concepto de nivel de competencia.

El impacto de la psicología genética en la educación ha sido inmenso. Numerosos autores han destacado la influencia de esta teoría psicológica en las teorías y prácticas educativas (Delval, 1976). Sus conocimientos han dado forma y guiado los enfoques educativos, contribuyendo a la comprensión de cómo los niños aprenden y desarrollan sus capacidades cognitivas. La psicología, específicamente la epistemología genética propuesta por Piaget, ha tenido un impacto significativo en la educación a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Las elaboraciones teóricas y prácticas pedagógicas inspiradas en esta corriente psicológica han sido vastas y diversificadas. Incluso hoy, la influencia de esta teoría en la educación sigue siendo crucial, aunque sus interpretaciones y aplicaciones en el campo han evolucionado a lo largo de las décadas. Las estructuras cognitivas sirven como mecanismos reguladores que están influenciados por el medio ambiente. Son el resultado de procesos genéticos y se construyen a través de intercambios con el medio ambiente, de ahí el punto de vista genético constructivista.

La construcción del conocimiento se produce a través de dos procesos: asimilación y acomodación. La asimilación implica incorporar nuevos objetos o

conocimientos a estructuras cognitivas existentes, mientras que la acomodación implica la elaboración y reformulación de nuevas estructuras basadas en el conocimiento incorporado. Estos procesos conducen a la adaptación y al restablecimiento del equilibrio interno. La psicología genético-cognitiva se centra en estudiar la estructura interna de los organismos y cómo se relaciona con los procesos de aprendizaje, su génesis y funcionamiento. Los principios fundamentales de esta perspectiva psicológica, como destaca Escobar (2006), incluye la comprensión de que el aprendizaje es una adquisición no hereditaria que se produce a través de la interacción con el entorno. Las estructuras cognitivas iniciales dan forma al proceso de aprendizaje y, a medida que estas estructuras se modifican a través del aprendizaje, emerge un aprendizaje nuevo y más complejo.

El desarrollo mental puede representarse como un movimiento dialéctico de evolución en espiral. Los procesos cognitivos se extienden más allá de las experiencias sensoriales básicas. La percepción, la representación simbólica y la imaginación implican actividad física, fisiológica o mental. En todas las experiencias de aprendizaje, el individuo participa activamente y construye conocimiento, comenzando desde la etapa sensoriomotora y progresando hasta las operaciones formales. Cuatro factores fundamentales contribuyen al desarrollo de las estructuras cognitivas y explican la génesis de los pensamientos y comportamientos, estos factores son la maduración, las experiencias físicas, la interacción social y el equilibrio.

Vygotsky, en particular, introdujo un enfoque cognitivo que enfatizaba los aspectos históricos y sociales de los procesos psicológicos. Su teoría, conocida como Teoría Cognitiva, destacó los factores instrumentales y socioculturales que influyen en la psique y el comportamiento intelectual. Según Eysenck (1979), la psique y el comportamiento intelectual del individuo están moldeados por sus experiencias sociales únicas, creando un movimiento dialéctico. Rubinstein apoya además esta idea al afirmar que la actividad psíquica no es sólo una función del cerebro sino también un reflejo del mundo externo. Para comprender los fenómenos de aprendizaje es fundamental considerar el nivel de desarrollo del individuo en función de experiencias previas.

La importante contribución de Vygotsky reside en su reconocimiento de que el nivel de desarrollo alcanzado no es un punto fijo sino más bien un intervalo amplio y flexible. Introdujo el concepto de "zona de desarrollo próximo", que abarca desde la capacidad de un individuo para realizar actividades independientes hasta su capacidad para realizar actividades imitativas o guiadas. Este concepto forma el núcleo de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. La escuela soviética hizo una contribución significativa al campo de la educación a través de su comprensión de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo.

Según esta escuela de pensamiento, el aprendizaje está entrelazado con la comunicación y el desarrollo. En particular, psicólogos soviéticos como Vygotsky, Leontiev y Luria desempeñaron un papel crucial en el avance del campo de la Psicología Genético-Dialéctica. Desde esta perspectiva, los humanos son ante todo seres culturales, lo que los distingue de otros seres vivos, incluidos los primates. La distinción entre funciones mentales inferiores y superiores propuesta en la teoría de Vygotsky resalta la importancia de la interacción del individuo con su entorno y otros individuos en la configuración de su psicología. La psicología humana en sí misma es un producto mediado por la cultura. Esta perspectiva tiene gran importancia para comprender el papel del maestro de preescolar como interviniente en la facilitación del aprendizaje y el desarrollo. Esta perspectiva dialéctica difiere de la epistemología genética de Piaget, particularmente en relación con el concepto de etapas de desarrollo.

Mientras Piaget se centró en describir diferentes etapas del desarrollo, Vygotsky enfatizó la importancia de comprender cómo los individuos experimentan y construyen conocimiento dentro de esas etapas. Rubinstein apoya además esta idea al sugerir que las etapas no dependen únicamente de la edad sino más bien del contenido específico que el niño aprende a dominar. Vygotsky es considerado el precursor del constructivismo social, que ha llevado al desarrollo de diversas concepciones sociales del aprendizaje. Aunque algunas teorías han ampliado o modificado los postulados de Vygotsky, la esencia del enfoque social constructivista permanece intacta.

El enfoque de Vygotsky enfatiza al individuo como producto de procesos históricos y sociales, donde el lenguaje juega un papel crucial. El conocimiento, según Vygotsky, es un proceso de interacción entre el individuo y su entorno, pero se entiende social y culturalmente, no sólo físicamente como creía principalmente Piaget.

El sistema nervioso

Los científicos, incluidos Bedregal et al. (2010), han descubierto que el desarrollo del sistema nervioso es muy complejo debido a la gran cantidad de conexiones posibles entre las células nerviosas. Creen que este desarrollo depende en gran medida de factores epigenéticos, que van más allá de la genética y desempeñan un papel en la activación y modulación de la información genética dentro de las células neuronales durante el crecimiento. Durante los primeros años de vida, el cerebro tanto de niños como de niñas se caracteriza por la plasticidad, es decir, que tienen la capacidad de moldearse a partir de las experiencias. Es importante señalar que los efectos de la plasticidad cerebral son más pronunciados en la primera infancia, aunque no desaparece por completo a medida que uno se hace mayor. Esto significa que aún se pueden lograr cambios en las estructuras nerviosas en años posteriores, aunque los mayores efectos se observan en los individuos más jóvenes. En el pasado, se pensaba que el sistema nervioso central era rígido y resistente al cambio después de las etapas de maduración y desarrollo.

Actualmente se comprende que la edad y el uso o desuso de las neuronas tienen una influencia significativa en la organización del sistema nervioso. Para comprender el sistema nervioso, es fundamental reconocer que la neurona es la unidad anatómica y funcional. Según Digistani (1994), las neuronas son células extremadamente complejas compuestas por soma, axón, dendritas y botones sinápticos. Las dendritas sirven como receptores, mientras que el axón conduce y transmite impulsos nerviosos. Las sinapsis, que son las conexiones entre neuronas, pueden reorganizarse en respuesta a estímulos.

Es interesante observar que cuando una persona nace, su cerebro ya contiene la mayoría de las neuronas que tendrá en la edad adulta, el cerebro sólo pesa alrededor de una cuarta parte de lo que pesará en la edad adulta. A pesar de

ello, el cerebro inmediatamente comienza a experimentar un crecimiento acelerado, alcanzando el 70% de su peso adulto dentro del primer año de vida y el 80% en el segundo año. Este rápido crecimiento finalmente se ralentiza después de los dos años, pero alrededor de los 12 años, el cerebro alcanza el peso y el tamaño de un cerebro adulto. Este crecimiento del sistema nervioso es lo que permite el desarrollo de capacidades sensoriales, motoras e intelectuales.

Digistani (1994) sugiere que mientras el 75% de la maduración del sistema nervioso está programada genéticamente, el 25% restante está influenciado por la experiencia. Es por eso que proporcionar ambientes enriquecidos durante la etapa de inmadurez y plasticidad cerebral, particularmente en niños menores de seis años, puede conducir a un mejor desarrollo.

Los procesos cognitivos y la estimulación del desarrollo integral

Del mismo modo, los niños no podrán nadar ni adquirir ninguna otra habilidad sin el entorno y las oportunidades necesarios. Cuanto antes se desarrollen las capacidades cognitivas, mejor equipados estarán los niños porque tendrán más tiempo para reforzar su estructura cerebral antes de que se cierre la oportunidad de un desarrollo rápido alrededor de los seis años. Es enteramente posible que un individuo llegue a los 20 años sin saber nadar o montar a caballo, si ha sido aislado de la estimulación necesaria para adquirir estas habilidades. El logro de hitos motores, cognitivos y del lenguaje depende en gran medida de las oportunidades que brinda el entorno, lo que a su vez afecta el desarrollo general del niño y su desempeño en la vida. Es importante señalar que el desarrollo de los niños depende en gran medida de su entorno y de los estímulos que recibe, no únicamente de sus capacidades innatas.

Para desbloquear plenamente su potencial, es crucial comprender la manera ordenada y lógica en que se forma la estructura del cerebro. Cada hito del desarrollo en la vida de un niño se basa en el anterior, y los hitos posteriores dependen de la finalización exitosa de los anteriores. Por ejemplo, un niño sólo puede empezar a caminar una vez que haya adquirido el equilibrio, la coordinación y la fuerza necesarios a través de las oportunidades para gatear.

Estas oportunidades son cruciales para determinar el progreso de un niño, más que su edad, como algunos pueden creer erróneamente. Por lo tanto, la estimulación del desarrollo integral es crucial. Sin él, los niños recibirán estímulos de su entorno, cuya calidad puede variar: buenos, malos, deficientes u oportunos. Sin embargo, si padres y profesores priorizan proporcionar una estimulación excelente entendiendo cómo y por qué se forma la estructura del cerebro humano, en qué etapa de desarrollo se encuentra y cómo proporcionar los estímulos más adecuados, pueden contribuir en gran medida al desarrollo óptimo de los bebés. y niños.

Este enfoque proactivo ayuda a prevenir dificultades de aprendizaje en áreas como lectura, escritura, cálculo, lógica, matemáticas, desarrollo físico y emocional, entre otras. Según Castro y Cevallos (2021), los estímulos que los niños reciben de su entorno antes de los seis años juegan un papel crucial en la configuración de su estructura cerebral y en la formación de conexiones, también conocidas como sinapsis. Cada vez que se repite un estímulo, se refuerzan estas conexiones, creando una estructura cerebral más fuerte.

Cuanto más conexiones se formen, mayores serán las posibilidades del niño de elegir su camino en la vida. Además, la fuerza de estas conexiones determina la velocidad a la que viajan las sensaciones y la velocidad de nuestras respuestas a ellas. Es importante reconocer que la inteligencia de un niño está estrechamente ligada a su estructura cerebral, que se forma a través de estímulos recibidos en los primeros años de vida y su capacidad para procesar información del mundo exterior a través de sus sentidos, principalmente el oído, la vista y el tacto. . Las edades tempranas son críticas para el desarrollo y maduración de capacidades fundamentales, incluido el lenguaje, la percepción sensorial, la coordinación física, el bienestar psicológico, los valores morales, las habilidades motoras, la conciencia sexual y las interacciones sociales.

Este período se caracteriza por una rápida evolución, donde la adaptabilidad del sistema nervioso y el cerebro juega un papel fundamental en el desarrollo posterior. Por ello, es crucial brindar a los niños experiencias y

oportunidades enriquecedoras para asegurar el desarrollo pleno e integral de todas sus capacidades.

A pesar de enfrentar obstáculos y limitaciones impuestos por los adultos, los niños han demostrado una resiliencia y adaptabilidad notables. Han logrado aprender a caminar y correr, incluso cuando están confinados en sillas o en espacios restringidos, lo que demuestra que las oportunidades que se les brindan desempeñan un papel importante en su desarrollo. Si bien puede que no sea posible eliminar todos los obstáculos, con el apoyo y la mediación adecuados, los niños pueden avanzar por las etapas a un ritmo más rápido, lo que genera mayores beneficios para el desarrollo general de su estructura cerebral.

En el momento del nacimiento, tanto los niños como las niñas poseen una capacidad cerebral estructural llena de potencial. Sus cerebros son capaces de producir millones de células nerviosas llamadas neuronas, a pesar de este potencial, todos los niños nacen completamente indefensos y sólo tienen reflejos, que forman la base de su estructura cerebral, a partir de este momento, su cerebro seguirá desarrollándose y adaptándose según las demandas y estímulos de su entorno.

Es importante comprender que todos los niños son únicos y tienen características y ritmos de aprendizaje individuales. Por lo tanto, los padres y profesores siempre deben respetar y considerar estas diferencias. Los adultos deben observar y ser sensibles a las respuestas de un niño, decidiendo si continuar o detener ciertas actividades en función de sus reacciones. Además, cada niño tiene un umbral sensorial diferente, el cual se debe respetar para brindarle experiencias placenteras. Sobre la base de estos puntos, Vygotsky en Rieber y Carton (1998) destaca que el aprendizaje promueve el desarrollo. Sugiere que la enseñanza siempre precede al desarrollo y que los niños tienen períodos durante los cuales son particularmente sensibles a la influencia de la enseñanza y de ciertas actividades. En este sentido, *“el aprendizaje es un proceso psicológico básico que es primordial para el desarrollo del ser humano junto con la memoria y la atención, procesos que participan en el mecanismo neurofisiológico del aprendizaje”* (Perez Barrera, 2019, p. 186).

Es durante estos períodos cuando se forman con mayor eficacia procesos psicológicos específicos. Estos períodos sensibles se producen cuando el cuerpo del niño sufre determinados cambios morfológicos y funcionales, que pueden ser breves y, por tanto, requieren una estimulación y mediación constante y sistemática.

Vygotsky considera el desarrollo del niño como un todo, sin compartimentar su evolución. Las prácticas educativas para los niños deben basarse en los avances en psicología y neurociencia que se han producido en los últimos años (García et al., 2023). Estos avances resaltan las capacidades cognitivas de los seres humanos y exigen una educación preescolar que respete las necesidades de los niños y su inmensa capacidad de desarrollo cognitivo. Los primeros años de la vida de un niño ofrecen el mayor potencial para el desarrollo de la inteligencia. Los niños necesitan la libertad de explorar y practicar las habilidades que han aprendido, garantizando al mismo tiempo su seguridad.

El papel del adulto es actuar como mediador en su desarrollo, permitiendo que sea el niño quien aprenda y crezca. Desafortunadamente, todavía prevalece una práctica pedagógica que se basa en la rutina y la repetición, a menudo limitada a actividades como cortar, pegar, dibujar y pintar. Es imperativo ir más allá de estas acciones y alentar a los niños a participar en un pensamiento reflexivo, utilizando sus habilidades cognitivas para fomentar su propio desarrollo y aprendizaje. La importancia del medio ambiente se reafirma en esta reflexión, a medida que la investigación científica apoya cada vez más la idea de que los seres humanos están moldeados por sus experiencias, aprendizaje y contexto, particularmente en los primeros años de vida.

En consonancia con estos enfoques, es crucial brindar a los niños oportunidades de estimulación y mediación integrales, permitiéndoles participar activamente en su propio desarrollo y aprendizaje (Alastor et al., 2023). Esto fomentará su crecimiento cognitivo y proporcionará una base sólida para sus proyectos futuros. En relación al concepto de estimulación infantil, se sugiere que ésta debe ser oportuna, adecuada e integral.

Este enfoque enfatiza que la estimulación infantil no se trata sólo de medidas correctivas, sino que se centra en la educación y el reconocimiento de las diferentes etapas del desarrollo del niño. Tiene en cuenta las capacidades del niño y considera las limitaciones de su sistema nervioso central para favorecer su desarrollo integral. Es crucial que el niño encuentre significado a la estimulación y mediación que recibe. De lo contrario, puede volverse impuesto y mecánico, lo que va en contra del objetivo previsto de promover el desarrollo del niño.

La educación infantil juega un papel fundamental en el avance integral del ser humano, ya que sienta las bases para el desarrollo y las adquisiciones cognitivas. Sin embargo, es importante señalar que, para muchos, la educación temprana todavía se considera principalmente como un lugar para el cuidado y la custodia de los niños menores de seis años. Considerando la notable capacidad del cerebro para modificar, corregir, regenerarse o estancarse dependiendo de los estímulos ambientales, existe la oportunidad de establecer un sistema de educación temprana que se centre en mediar el desarrollo cognitivo y proporcionar estimulación integral en los ámbitos intelectual, físico, moral, social, del lenguaje, aspectos emocionales, sexuales y motores.

Otro aspecto común entre la pedagogía liberadora y la pedagogía operativa de Piaget son los conceptos de "temas bisagra" y acomodación, respectivamente. La pedagogía liberadora es una forma de pedagogía social que no sólo hace que los individuos sean conscientes de su entorno social sino que también los empodera individualmente. Esto permite implementar métodos prácticos en el aula. En mi opinión, la belleza de este enfoque radica en formar grupos interdisciplinarios y darles a los estudiantes la libertad de definir su propia transformación y liberación (Freire, 1979). Este aspecto es similar a la pedagogía no directiva de Rogers, donde se ve al alumno como el sujeto consciente de su propio desarrollo. La pedagogía liberadora y el enfoque histórico-cultural convergen en su enfoque en el desarrollo del individuo y en considerar el aprendizaje como un aspecto personal del proceso educativo.

A nivel universitario, además de que los estudiantes se responsabilicen de su aprendizaje, también es relevante la didáctica problematizadora de Freire. La

pedagogía no directiva prioriza el logro y el desarrollo individual en lugar de centrarse en la evaluación, reconoce la importancia del crecimiento personal y no enfatiza excesivamente la evaluación, en el ámbito de la educación superior, el surgimiento de pedagogías alternativas arraigadas en el humanismo exige una Pedagogía del Desarrollo Social que defienda principios clave como el respeto, la empatía, la confianza, la autorreflexión, la evaluación basada en el consenso y la autoevaluación y heteroevaluación.

Ampliando la pedagogía liberadora de Freire, cabe resaltar la importancia de su método dialógico y su continuación a través del método de la pregunta en el nivel universitario. Este enfoque enriquece el proceso educativo al permitir que el conocimiento fluya en todas direcciones e involucrar activamente a todos los participantes.

Por otro lado, la pedagogía operativa descuida el aspecto social de la educación al priorizar la organización del contenido educativo y el desarrollo intelectual sin considerar factores sociales más amplios. Un aspecto particularmente interesante de la pedagogía de Freire es la relación entre conciencia y diálogo entre educadores, comprensión crítica y acción transformadora. Reconocer la naturaleza transformadora de la actividad humana enfatiza la importancia de que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje. Si bien la pedagogía tradicional puede tener la ventaja del control del docente sobre la entrega de contenidos, las pedagogías alternativas, como las pedagogías liberadoras, no directivas y operativas, se alinean con el papel del docente como facilitador o consejero que planifica y gestiona el proceso educativo.

Tanto la pedagogía de Freire como la pedagogía operativa comparten el concepto de descubrimiento como aspecto central del aprendizaje, el concepto de descubrimiento requiere mayor explicación y análisis. Desde una perspectiva piagetiana, puede entenderse como un proceso que altera las estructuras cognitivas, generando la necesidad de su posterior consolidación y equilibrio, este proceso se facilita a través de la colaboración dialógica con otros, enfatizando la importancia del empoderamiento y la construcción colectiva del conocimiento. En

el panorama educativo actual, las instituciones de educación superior suelen tratar a los estudiantes como productos y no como individuos (Rico, 2016).

Es crucial que estas instituciones adopten una pedagogía no directiva arraigada en el humanismo. Esto significa formar personas adaptables, abiertas al cambio y comprometidas con el aprendizaje permanente dentro de comunidades de aprendizaje, la implementación de una pedagogía de este tipo requiere una inversión significativa, pero es esencial para el desarrollo integral de las personas. Los educadores deben enfatizar a sus alumnos que la única constante en la vida es el cambio y que el aprendizaje se deriva de diversas fuentes. Es importante que los educadores reconozcan la naturaleza siempre cambiante del mundo y fomenten un entorno de aprendizaje que promueva el desarrollo social y la colaboración, el proceso de evaluación debe ser inclusivo y respetuoso, teniendo en cuenta diferentes perspectivas (Castaño y García, 2012).

El desarrollo de la Pedagogía Social proporciona un marco para comprender los orígenes humanos y la convivencia cultural, desafiando a los educadores a considerar diversos aspectos en sus prácticas docentes. El grupo debe reunirse para establecer criterios de evaluación o llegar a un consenso, promoviendo un enfoque colaborativo de la evaluación. El desarrollo de habilidades, capacidades y competencias cognitivas, así como de habilidades metacognitivas, habilidades metaanalíticas y metaevaluaciones de los egresados, es un aspecto importante de la educación. Además, es crucial considerar los contenidos programáticos y cómo se vinculan con las realidades sociales y los intereses y necesidades de los estudiantes. La pedagogía liberadora de Freire ofrece ideas valiosas que pueden incorporarse a cualquier proyecto educativo enfocado al desarrollo humano.

El desarrollo de la Pedagogía Social tiene como objetivo promover la autorrealización y el crecimiento personal en el tiempo. La educación es vista como un acto relacional que requiere autenticidad, respeto, confianza, comunicación clara, diálogo y diversas formas de aprendizaje. Al considerar la educación desde una perspectiva sistémica, es más apropiado verla como un proceso continuo y no como una entidad estática. Los docentes, como facilitadores, deben buscar

constantemente promover y mejorar el cambio en la educación, fomentando un entorno de aprendizaje dinámico y transformador.

Constructivismo

En el ámbito de la filosofía de la ciencia, los principios fundamentales del constructivismo se pueden encontrar en el rechazo de la verdad absoluta y el reconocimiento de su dependencia del punto de vista y la experiencia del observador. El conocimiento se considera válido sólo cuando puede explicarse mediante la lógica formal, las leyes del lenguaje y la lógica de las proposiciones. El pragmatismo, a menudo asociado con el empirismo y el positivismo, también influye en el constructivismo. Conceptos clave como el de viabilidad, que sustituye al concepto de verdad, se derivan de ideas pragmatistas. En el campo de las ciencias específicas, el constructivismo encuentra su predecesor más explícito en la psicología genética de Jean Piaget. Piaget propuso la idea de estructuras cognitivas que se desarrollan progresivamente de simples a complejas a través de la actividad cognitiva del individuo y un mecanismo de equilibrio.

Este énfasis en la importancia de las estructuras previas en la construcción del conocimiento es un aspecto central del pensamiento constructivista. Los trabajos de Bruner (1971) sobre el papel de la cultura en el desarrollo y la relación entre los procesos cognitivos y toda la personalidad del individuo, particularmente en términos de estilos de aprendizaje cognitivo, también contribuyen a las ideas constructivistas. Desde su formulación inicial, el constructivismo ha dado lugar a numerosas corrientes que se han desarrollado desde perspectivas epistemológicas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas y didácticas. Si bien puede haber diferencias en criterios, contribuciones y controversias entre estas diversas posiciones, algunas ideas comunes sustentan el constructivismo.

En primer lugar, se considera que todo conocimiento es una construcción humana, en la que los individuos construyen conocimiento activamente en lugar de ser receptores pasivos. En segundo lugar, existen estructuras preexistentes que dan forma a la construcción del conocimiento, desafiando la noción de los individuos como "pizarras en blanco". Finalmente, la construcción del conocimiento se valora por su viabilidad personal en lugar de juzgarse como

verdadera o falsa. Un examen exhaustivo de las tendencias pedagógicas actuales sería incompleto sin abordar la influencia generalizada del constructivismo en el campo de la educación.

El constructivismo abarca un enfoque constructivista de la enseñanza, una pedagogía constructivista y un nuevo paradigma y epistemología, por nombrar sólo algunos aspectos. Si bien la mayoría de los autores consultados en la literatura consideran el constructivismo como una epistemología que considera el conocimiento como una construcción personal que los individuos desarrollan a través de la interacción con su entorno, existen diversas posiciones dentro de este marco general. Estas posiciones suelen estar relacionadas con el papel de los factores sociales en la relación sujeto-objeto del conocimiento. Los fundamentos filosóficos del constructivismo se remontan a la antigüedad, con el concepto de "hombre medido" propuesto por Protágoras.

Protágoras argumentó que el hombre es la medida de todas las cosas, sugiriendo que los individuos construyen su propia realidad y comprensión del mundo basándose en sus propias perspectivas y experiencias. Sin embargo, el constructivismo contemporáneo expande este concepto más allá de la construcción individual para enfatizar la construcción colectiva, destacando la importancia del diálogo, los fenómenos grupales, las instituciones y la cultura. A partir de la década de 1950, el desarrollo de teorías de la información, sistemas y modelos de autorregulación y la investigación posterior en psicología cognitiva, neurofisiología, filosofía, lingüística y cibernética llevaron al surgimiento de la ciencia de la cognición.

Estos avances en diversas disciplinas sentaron las bases para la tesis fundamental del constructivismo en la década de 1980: que el hombre es un productor de conglomerados simbólicos, sistemas de símbolos que se integran en construcciones, estructuras y redes mentales, algunos autores han denominado este período la "segunda revolución cognitiva".

Conclusiones

Entre las teorías más importantes de las perspectivas psicoanalíticas está la de Sigmund Freud que desafió el tabú de la sociedad victoriana sobre la concepción sexualidad, a la que se hacía hincapié en sinergia con la agresividad como principales motivadores del comportamiento humano y, recibieron una gran atención, esto como parte fundamental de la cognición. Algunos seguidores se apartaron de sus ideas originales, mientras que otros desarrollaron variaciones. Freud creía que los sentimientos inconscientes influyen en las acciones y que el análisis de los sueños puede proporcionar una visión del comportamiento humano. Introdujo el psicoanálisis como método terapéutico para desentrañar los conflictos subconscientes, que surgen en la infancia y repercuten en el comportamiento y las emociones.

La teoría psicosexual de Freud propone que las pulsiones biológicas, principalmente sexuales y agresivas, impulsan el comportamiento humano, a menudo en conflicto con las normas sociales.

Reconocemos la necesidad de explorar modelos de comportamiento y de aprendizaje, pudiera decirse alternativos para involucrar mejor a los estudiantes en la materia. La implementación de la gestión del conocimiento en el aula comienza con la cuidadosa selección de un modelo de transmisión (Compte y Sánchez, 2019). Esta decisión crucial la toma el facilitador en función de los resultados de aprendizaje deseados para los estudiantes. Además, la elección de un modelo pedagógico también está influenciada por la lógica detrás de la transmisión del conocimiento, la filosofía subyacente y los objetivos de la asignatura.

Por ende, se indagó sobre los modelos pedagógicos y de aprendizaje más adecuados para la enseñanza comparada. El propósito, mejorar la experiencia de aprendizaje y promover una comprensión más profunda del tema. Por ejemplo, en el campo de la biología, actualmente hay un énfasis en transmitir conocimientos a través de un enfoque naturalista como parte del desarrollo humano y del ser integral. En este sentido, mientras Piaget se centró en describir diferentes etapas del desarrollo, Vygotsky enfatizó la importancia de comprender cómo los individuos experimentan y construyen conocimiento dentro de esas etapas.

Rubinstein apoya además esta idea al sugerir que las etapas no dependen únicamente de la edad sino más bien del contenido específico que el aprendiz aprende a dominar.

Esta perspectiva diferenció entre dos formas de aprendizaje: espontáneo y por transmisión, siendo el primero más significativo. Según Piaget, el sujeto construye su propio conocimiento a partir de sus estructuras o esquemas cognitivos. La transición del constructivismo radical al constructivismo en sí mismo y en el contexto social, puede compararse con el cambio de perspectivas sobre el aprendizaje significativo. En conclusión, es la conexión con la epistemología, particularmente en términos de constructivismo radical y social, donde ambos enfatizan la importancia de la relación del individuo con su entorno social en la construcción del conocimiento.

Bibliografía

Alastor, E., Sánchez, E., Martínez, E., y Rubio, M. (2023). *TIC en educación en la era digital: propuestas de investigación e intervención*. Málaga: UMA editorial. Universidad de Málaga

Ausubel, D. (1962). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning: An introduction to school learning*. New York: Grune and Straton.

Bedregal, P., Shand, B., Santos, M., y Ventura, P. (2010). Contribution of epigenetics to understand human development. *Revista Médica de Chile*, 138(3), 366-372. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010000300018>

Bertalanffy, L.V. (1976). *Perspectivas en la teoría general de los sistemas*. Madrid: Ed. Alianza.

Bloom, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*, Nueva York: Wiley

Bordignon, N.A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>

Bruner, J. (1971). *The relevance of education*. Nueva York: Norton

Bullón, I. (2017). La neurociencia en el ámbito educativo. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3(1), 118-138. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660901005/html/>

Campbell, L. (2014). *La socialización de género en los niños por parte los padres*. ENCICLOPEDIA sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. Recuperado el 20 de octubre de 2024 de <https://www.encyclopedia-infantes.com/pdf/expert/genero-socializacion-temprana/segun-los-expertos/la-socializacion-de-genero-en-los-ninos-por-parte>

Cano, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski ¿Dos caras de la misma moneda?. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, 27(2), 148-166. Recuperado a partir de <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v27n2/v27n2a13.pdf>

Cano-Quintero, M. C. y Giraldo-García, L. K. (2020). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil*. Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Castaño-Duque, G.A., y García-Serna, L., (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educación y Educadores*, 15(2), 219-243. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83424870005.pdf>

Castro Cárdenas M.P., y Cevallos Cedeño Á.M. (2021). La estimulación del cerebro y su influencia en el aprendizaje de los niños de preescolar. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(1), 52-60. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512747>

Compte Guerrero, M., y Sánchez del Campo Lafita, M. (2019). Aprendizaje colaborativo en el sistema de educación superior ecuatoriano. *Revista De Ciencias Sociales*, 25(2), 131-140. <https://doi.org/10.31876/rsc.v25i2.27342>

Delval, J. (1976). La Epistemología Genética y los programas escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 13, 12-15

Digistani, E. (1994). *El desarrollo cognoscitivo del niño*. Ponencia presentada en el XXV Congreso Interamericano de Psicología, Santiago de Chile

Domínguez, L.D., y Fernández, L. (1999). Individuo, sociedad y personalidad. *Revista Cubana de Psicología*, 16(1), 48-52. Recuperado a partir de <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v16n1/06.pdf>

Egido, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Ibero Americana de Educación*, 22, 119-154. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a06.PDF>

Erikson, E. (1994). *Identity and the Life Cycle*. California: W. W. Norton & Company

Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102112.pdf>

Eysenck, E. (1979). *The Structure and Measurement of Intelligence*. Berlin: Springer-Verlag

Ferrandez, A., y Sarramona, J. (1975). *La educación: constante y problemática actual*. Barcelona: CEAC

Freire, P. (1979). *La educación como práctica de la libertad*. México: Ed. Siglo XXI

Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. México: Ed. Siglo XXI.

Fullat, O. (1978). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC

Galor, S., y Hentschel, U. (2013). El uso de los mecanismos de defensa como herramientas de afrontamiento por veteranos israelíes deprimidos y con TEPT. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 17(1), 118-133. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630261005>

García, J., Yaipén, E., Mancha, V., Castellano, M., Isla, S., y Alata, Y. (2023). *Teorías del aprendizaje de Vygotsky y Piaget: Alcances en la educación latinoamericana*. Lima: Editorial Mar Caribe

Gazzola, A., y Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO

Masotta, O. (1993). *Lecturas de psicoanálisis, Freud, Lacan*. Barcelona: Paidós

Morin, E. (2008). *On Complexity (Advances in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences)*. New York: Hampton Press

Olivares, S., López, M., y Valdez-García, J., (2018). Aprendizaje basado en retos: Una experiencia de innovación para enfrentar problemas de salud pública. *Educación Médica*, 19, 230-237. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.10.001>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. Santiago de Chile: CEPAL

Osterrieth, P. (1977). *Improving education for disadvantaged children*. Londres: Pergamon Press en colaboración con la van Leer Foundation

Páez, D., Velasco, C., y Campos, M. (2004). Formas de afrontamiento, mecanismos de defensa e inteligencia emocional: comparación teórica y evaluación empírica de su frecuencia y funcionalidad. *Revista de Psicoterapia*, 15(60), 23–46. <https://doi.org/10.33898/rdp.v15i60.759>

Perez Barrera, Y. (2019). El modelo biopsicosocial como fuente de bienestar integral en el ser humano. *Revista Perspectivas Educativas*, 8, 179–191. Recuperado a partir de <https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/1900>

Pérez-Almonacid, R. (2012). El análisis conductista del pensamiento humano. *Acta Comportamentalia*, 20, 49-68. Recuperado a partir de <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/actac/v20n4/a06.pdf>

Plazas, E. (2006). B. F. Skinner: La búsqueda de orden en la conducta voluntaria. *Universitas Psychologica*, 5(2), 371-383. Recuperado a partir de <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v5n2/v5n2a13.pdf>

Razeto, L. (2009). El debate sobre las necesidades, y la cuestión de la "naturaleza humana": (Teniendo como trasfondo la interrogante sobre la posibilidad de una nueva civilización). *Polis (Santiago)*, 8(23), 139-167. Recuperado a partir de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682009000200007&lng=es&tlng=es

Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. Recuperado a partir de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>

Rieber, R., y Carton, A. (1998). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. United Kingdom: Springer

Rodríguez, E. (2006). Sigmund Freud: psicología, psicoanálisis y método científico. *Perspectivas Psicológicas*, 6(7), 92-101. Recuperado a partir de <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v6e7n10/a12.pdf>

Rosselli, M. (2003). Maduración Cerebral y Desarrollo Cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 125-144. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100005&lng=en&tlng=es

Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*,

12(30), 143-159. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/html/>

Simanke, R.T., y Caropreso, F. (2011). A metáfora psicológica de Sigmund Freud: neurología, psicología e metapsicología na fundamentação da psicanálise. *Scientiae Studia*, 9(1), 51-78. <https://doi.org/10.1590/S1678-31662011000100004>

Tobar, M.S. (2021). Terapia ocupacional y modelo biopsicosocial: tensiones desde una comprensión existencial de ser humano ocupacional. *Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional*, 29, e2059. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoARF2059>

Ursini, S. (1996). Una perspectiva social para la educación matemática. La influencia de la teoría de L. S. Vygotsky. *Educación Matemática*, 8(3), 42-49. Recuperado a partir de <https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol8-3.pdf>

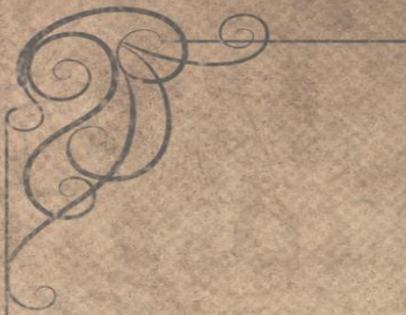
Vázquez Arellano, A., y García Rodríguez, R. (2021). La vocación no directiva de Carl Rogers: teoría, psicoterapia y relaciones de poder. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 125, 77-98. <https://doi.org/10.4000/rccs.12053>

Villalobos Guevara, A.M. (1999). Desarrollo psicosexual. *Adolescencia y Salud*, 1(1), 73-79. Recuperado a partir de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000100011

Zapata, O.A. (2005). ¿Cómo encontrar un tema y construir un tema de investigación?. *Innovación Educativa*, 5(29), 37-45. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421472004>

De esta edición de *“El aprendizaje y la autorregulación en contexto social hacia la cognición humana: Interpretación histórica, biológica y cultural desde Freud, Piaget y Vygotsky”*, se terminó de editar en la ciudad de Colonia del Sacramento de la República Oriental del Uruguay el 22 de octubre de 2024

EST. 2021 | **EMC**
EDITORIAL MAR CARIBE



**EL APRENDIZAJE Y LA
AUTORREGULACIÓN EN CONTEXTO SOCIAL
HACIA LA COGNICIÓN HUMANA:**

**INTERPRETACIÓN HISTÓRICA, BIOLÓGICA Y
CULTURAL DESDE FREUD, PIAGET Y VYGOTSKY**



2024



ISBN: 978-9915-9706-8-4

