

Presentación

Durante todo el siglo pasado y coincidiendo con el desarrollo de la psicología científica postwundtiana, las principales disciplinas psicoeducativas adoptaron como principal tema de estudio el aprendizaje. Sin embargo, con el final de la década de los setenta la tradicional concepción mecanicista y reactiva del aprendizaje dio paso a un nuevo enfoque propiciado por la irrupción de la psicología cognitiva, la cual, al hacer gravitar la responsabilidad de la acción sobre los mecanismos centrales de procesamiento de la información arranca el proceso enseñanza-aprendizaje de la concepción positivista del conductismo. La quiebra del paradigma conductista avalada por las críticas que algunas metodologías actuales presentan al modelo de investigación positivista (reducción de los sujetos a sistemas mecanicistas, explicación de la compleja e impredecible complejidad de la interacción humana por medio de unas pocas variables aisladas, empleo del razonamiento instrumental conllevando que el tratamiento se considere valioso sólo por las consecuencias, consideración del problema de la causalidad como independiente de las cuestiones acerca de los valores...) hace que se propongan paradigmas alternativos. Destacaremos entre los principales representantes de estas nuevas metodologías a Eisner que aboga por un género de misticismo educativo basado en la interpretación (las escuelas y las clases han de ser descritas e interpretadas por conocedores del sistema que tomen su modelo de la crítica artística y no de la investigación científica clásica). La interpretación conduce a la investigación educativa, a la consideración «no fijista» de un hecho de conducta atribuyéndole los diferentes valores que le da el contexto, la intención del sujeto o la interacción con los demás. En la medida en que cualquier programa de investigación aspire a mejorar la práctica educativa debe fijar sus objetivos, su modo de hacer, su estructura conceptual, su diseño, su estrategia y la práctica para la intervención en las vidas de los niños. Además, tendrá que preguntarse si su intervención produce una mejora de la práctica educativa usual. Si se contesta afirmativamente, se demuestra la superioridad de la innovación. Esta evidencia de mejora vendrá dada por los métodos de la praxis educativa y los experimentos que se realicen.

Por su parte, Schrag estima que si se considera la clase como un ámbito de investigación, cualquier estrategia pedagógica, programa o técnica derivará de un programa de investigación que deberá ser verificado o comprobado utilizando el ensayo educativo. La investigación educativa no necesita aspirar a ser práctica; gran parte del trabajo escolar que tiene éxito no es práctico.

Eisner, a diferencia de Schrag, concibe una concepción pluralista del método. Esto supone oír muchas voces metodológicas. No rechaza la ciencia, pero rechaza que solamente la ciencia y su método científico puedan ser válidos. Considera que las aproximaciones a la investigación de carácter científico y no científico no trivialicen los problemas educativos en lo obvio, reduciendo los datos a lo mensurable, admitiendo que los actos y los valores son inseparables. Entiende que el mundo es construido, no meramente descubierto, sin juzgar la calidad de toda la investigación por un conjunto de criterios utilizable por algunas formas de investigación. Los investigadores educativos proveen guías y material interpretativo que

tienen a liberar la inteligencia de los profesores de manera que cualquier contribución artística a la educación pueda ser empleada.

Erickson se adhiere al planteamiento interpretativo de la investigación. Esto sugiere que la mejora real de la educación tiene lugar no por la discriminación y el consumo de «tratamientos» educativos manufacturados externamente, sino por métodos locales de construcción de los agentes educativos (profesores y alumnos) en cuya referencia toman sentido el aprendizaje y la enseñanza.

J. Glover y R. H. Bruning en su obra *Educational Psychology* de 1990, afirman que todo el mundo entiende y opina acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, sobre el proceso que se realiza, usualmente, de transmisión de los maestros a sus alumnos, e incluso del autoaprendizaje que efectúan los alumnos más avanzados. Es decir, si resultara ser que el aprendizaje y la enseñanza fueran procesos naturales, no habría necesidad alguna de plantear un proceso formativo para los enseñantes, ni un proceso de ayuda al aprendizaje para los alumnos. Disciplinas tales como la psicología de la educación, la psicología del desarrollo, la psicología de la instrucción y la didáctica, así como las asignaturas que componen el currículo escolar, carecerían de sentido.

Cabe decir, sin embargo, que la enseñanza y el aprendizaje son algo natural sólo hasta cierto punto. El ser humano, siguiendo la máxima aristotélica, tiene deseo de saber o curiosidad. Esto es cierto, pero a no ser que nos adheramos a la tesis dialógica e innatista expuesta por Platón en *Menón* y retomada y desarrollada por los racionalistas y los generativistas, ese conocimiento implica un proceso y un esfuerzo continuado por parte del alumno. Y, respecto del profesor, hay que decir que hay sujetos que poseen de manera innata o han llegado a adquirir con extrema facilidad las principales cualidades que son requeridas para la profesión docente: organización, motivación de los alumnos, orden en las aulas, etc. La mayoría de los profesores, sin embargo, han de trabajar duro para adquirir esas capacidades, «los buenos profesores se hacen, no nacen», afirman Glover y Bruning. Ese «hacerse» supone el estudio de los principios fundamentales de la psicología educativa y del desarrollo, así como de los contenidos a transmitir y su específica metodología. La psicología de la educación es necesaria en el proceso educativo de formación del profesorado, ya que transmite los conocimientos psicológicos acerca de los sujetos del aprendizaje necesarios para desarrollar capacidades instruccionales para una enseñanza eficaz.

En resumen, la enseñanza y el aprendizaje no son un asunto obvio sobre el que todos opinen y propongan modelos que compitan con los que establecen los psicólogos de la educación. La raíz de este intervencionismo es la consideración de la enseñanza-aprendizaje como un arte: «muchos contemplan la enseñanza como las experiencias individuales, emociones y valores que parecen acontecer fuera del dominio de la ciencia» (Glover y Bruning, Op. cit.). Pero aunque esa aproximación sea plausible, la enseñanza y el aprendizaje son objetos propios de una ciencia en la que los aspectos críticos de la instrucción se reducen a elementos que pueden ser estudiados aplicando el método científico tal y como expresa nítidamente B. F. Skinner.

La hipótesis que mantenemos en este enfoque crítico es ecléctica. La enseñanza y el aprendizaje son un arte y han de contemplar la improvisación, la creatividad de los profesores y el fomento de la misma en los alumnos, así como la intuición y el método interpretativo; pero la enseñanza y el aprendizaje son, también, una ciencia que se apoya en la psicología, la sociología, la antropología, la biología, la medicina y muchas otras disciplinas que ayudan a desarrollar una instrucción eficaz.

Muchas son las capacidades que han de ser desarrolladas por un profesor para cumplir su función de facilitador y transmisor de los contenidos y las actitudes del aprendizaje, es

decir, para conseguir que los alumnos trabajen con intensidad y disfruten, al tiempo, con ese trabajo. La psicología de la educación puede ayudar a los profesores a adquirir muchas de esas capacidades analizando y estudiando el principal trabajo del profesorado, que es el estudio del proceso de aprendizaje, cómo ayudarles a aprender y cómo evaluar ese proceso (Hilgard).

Las últimas aportaciones de autores como Gagné y Schubauer-Leoni establecen el concepto de aprendizaje como una realidad pluridimensional constituida por una interacción de tres elementos: profesor, alumnos y saberes a enseñar.

A partir de estas teorías, complejas e interaccionistas, el desarrollo del concepto de aprendizaje se ha enriquecido con nuevas aportaciones que proceden de áreas de conocimiento complementarias como la biología, la neuropsicología, la psicología conductista, la psicología cognitiva y la sociología, entre otras, estableciendo la naturalidad biológica y cronológica del hecho de aprender, la importancia de las leyes de regulación mecánica de la conducta de aprender, sobre todo en ciertas etapas del desarrollo del niño, la trascendencia de la determinación de las capacidades de cognición cuya especificación y funcionamiento trata de ser establecida por los psicólogos cognitivos, la importancia del enfoque del aprendizaje desde el punto de vista del sujeto, la determinación de las estrategias de aprendizaje, la influencia del contexto, la especificidad subjetiva de los aprendizajes en cada niño que aprende, sus intereses diversos, sus capacidades específicas, la solución individual de su conflicto de cognición, la autorregulación de los aprendizajes y, finalmente, la imposibilidad de aprendizaje en el conjunto de niños afectados por el síndrome de dificultades de aprendizaje. Algunos de los nuevos enfoques del aprendizaje se recogen en este número monográfico en las aportaciones teóricas y aplicadas de los diversos autores que han propuesto unas buenas soluciones a un tema de estudio tan complejo que continuamente produce nuevas orientaciones y enfoques complementarios.

Los profesores F. Miras, F. Vicente y R. Rubio proponen la fundamentación psicológica del aprendizaje estableciendo los principios fundamentales del concepto: qué aprender, quién aprende y qué propuestas de aprendizaje; el profesor J. Beltrán hace un minucioso estudio de los factores metacognitivos en el aprendizaje a través de un análisis de las estrategias; S. E. Orrú analiza las aportaciones de R. Feuerstein; J. López propone un estudio crítico del aprendizaje organizativo; N. Extremera refiere una moderna investigación acerca del valor de la inteligencia emocional en el aula; E. Sánchez Manzano plantea el importante concepto de la atención a la diversidad y la exigencia de un aprendizaje distinto en la escuela; A. La Cueva y F. Imbernón hacen un diseño práctico del aprendizaje por proyectos; C. Medrano propone una reflexión sobre la experiencia instruccional en el ámbito universitario; A. Morfiña trata del aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo y, finalmente, V. Santiuste insiste en el estudio del concepto de dificultades de aprendizaje, es decir, del síndrome de origen neurológico y psicológico que impide aprender a un sujeto dotado con capacidades normales a través de un estudio empírico acerca de la diferente capacidad de comprensión lingüística en sujetos afectados por el síndrome de dificultades de aprendizaje.

Las nuevas aportaciones sobre el aprendizaje que se proponen en este número monográfico son necesariamente limitadas y habrán de ser complementadas en sucesivas propuestas.

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO
Universidad Complutense de Madrid

