

El papel del docente en la generación
de nuevos conocimientos

Alejandra Pellicer



SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Subsecretaría de Educación Media Superior

EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA GENERACIÓN

DE NUEVOS CONOCIMIENTOS

ALEJANDRA PELLICER

2015



CONTENIDO

Introducción.....5

1. El papel del docente durante la exposición de un tema
2. Los repertorios lingüísticos: la exposición oral como apoyo para la presentación de los temas
3. Los conocimientos previos y la generación de nuevos conocimientos
 - a) ¿Qué se entiende por conocimiento previo?
 - b) ¿Cómo y cuándo indagar lo que los alumnos saben?
 - c) ¿Qué quiere decir transformar el saber previo en uno nuevo?

Estrategias didácticas para favorecer la exposición en clase.....21

1. Ejemplo de exposición en clase sobre el tema: “El Conductismo”
2. Propuesta didáctica para organizar la exposición de un tema: el papel de las preguntas como generadoras del conocimiento

Reflexiones y sugerencias para evaluar la exposición oral.....41

Recomendación bibliográfica.....45

Introducción

La exposición de temas en clase es uno de los recursos didácticos que con mayor frecuencia aparece en las aulas de cualquier nivel educativo. Por lo común, se asocia el significado del término *exposición de temas en clase* con la presentación de uno o varios temas a cargo de los alumnos ya que, a menudo, son los docentes quienes demandan a sus estudiantes que investiguen un tema (fuera de la escuela y de manera individual o en equipo) para presentarlo en clase al resto de los compañeros. Sin embargo, la exposición ha sido una herramienta didáctica que también usan los docentes para enseñar los temas del programa de su asignatura. A pesar de ser una de las actividades más socorridas en clase es frecuente escuchar que las exposiciones a cargo de los estudiantes resultan ser muy poco exitosas. Empero, a veces, los estudiantes reportan de manera similar estas deficiencias por parte de los docentes.

Podríamos decir que las principales razones que pueden entorpecer una buena exposición, tanto por parte de los alumnos como de los maestros, son: i) no haber investigado el tema a profundidad y por lo mismo no tener un buen dominio del contenido; ii) no haber trabajado el tema de manera amplia y exponerlo parcial y superficialmente; iii) no haber elaborado un buen material didáctico de apoyo o haberlo preparado con muy poco tiempo de anticipación; iv) no contar con los suficientes recursos orales para transmitir y comunicar con claridad la información a otros; v) no tener un buen manejo de grupo que promueva la interacción entre los alumnos y no poder generar un intercambio de ideas entre ellos; vi) no haber tomado en cuenta los intereses y los saberes previos de los alumnos y no poder motivar al grupo en la temática expuesta; vii) no plantear preguntas de reflexión y no lograr motivar intelectualmente a los alumnos para interesarlos en el tema expuesto. Todos estos problemas, que son tanto de orden metodológico como de contenido, hacen que las exposiciones pierdan validez y sentido durante el desarrollo del tema.

Sabemos bien que desde hace mucho tiempo se han usado las exposiciones con la intención de dinamizar la clase; sin embargo, con frecuencia, éstas pueden llegar a ser aburridas y ni el docente ni los alumnos han logrado encontrar la forma de motivar el aprendizaje de los estudiantes. Entonces, ¿qué hacer para aprovechar al máximo este recurso expositivo y despertar en los estudiantes interés para aprender sobre los temas que se presentan en clase? Este Manual pretende ofrecer a los docentes algunas ideas que les permitan desarrollar estrategias para la preparación de un tema con el fin de que la exposición cumpla con el objetivo de favorecer el aprendizaje, la reflexión e involucramiento de los estudiantes hacia los contenidos de los programas de las asignaturas. Para ello, daremos ejemplos concretos con la intención de que los docentes aprovechen las ideas que consideren más adecuadas a sus necesidades cuando tengan que hacer una exposición en clase.



Aunque este Manual está dirigido al docente creemos que es posible alcanzar un doble propósito: a) que el docente pueda tomar de las estrategias que aquí se presentan ideas para elaborar su propia exposición de temas y b) que el docente pueda utilizar las ideas presentadas en esta propuesta para enseñar a sus alumnos a exponer temas en clase. A partir de ahora nos dirigiremos al docente como principal destinatario de estas estrategias pero lo invitamos a que las tome como puntos de referencia para enseñar a sus alumnos a exponer en clase.

1. El papel del docente durante la exposición de un tema

El término “exponer” tiene su origen en el latín (*expositio* o *exponere*) y se refiere a la acción y efecto de exponer; es decir, de presentar algo para que sea visto o de revelarlo para darlo a conocer a otros. En sus orígenes este término estaba reservado para manifestar algo a través de la expresión oral; es decir, el hablante exponía o exhibía hacia el exterior algo que devenía desde su interior.

La exposición, en el contexto de la actuación educativa, consiste básicamente en presentar información a través de llevar a cabo un ejercicio de razonamiento conjunto entre el docente y sus alumnos con el fin de involucrar al estudiante en una reflexión sobre un tema que es considerado relevante. El objetivo de la exposición no se resume a la presentación de datos o conclusiones de manera concreta sino que pretende generar en los alumnos nuevas perspectivas sobre un tema y despertar su curiosidad sobre ciertos aspectos del mismo.

Una clase conducida bajo la exposición oral no pretende ser una conferencia individual que tiene como público a destinatarios pasivos, sino que intenta provocar en los estudiantes una actitud de involucramiento y análisis de los temas expuestos. Las explicaciones orales de los profesores, que sin duda están guiadas por el saber organizado que ha interiorizado en su proceso de formación, le piden que adapte sus conocimientos al contexto de aprendizaje de sus alumnos con el fin de que éstos comprendan ese saber; asimismo le exigen creatividad para transmitir no sólo conocimiento sino una actitud analítica para que los estudiantes puedan, a su vez, adaptar ese conocimiento a sus necesidades más cotidianas.

En resumen, los objetivos de la exposición apuntan a dos aspectos: a) antes de la exposición el docente tiene que lograr preparar su tema para transmitir información precisa y ofrecer una perspectiva crítica del mismo usando una variedad de apoyos y recursos didácticos, y b) durante la exposición lograr que los alumnos se involucren y reflexionen sobre el tema en función de que ellos aprendan a relacionar los diversos conceptos expuestos, analicen críticamente el problema y desarrollen su capacidad para elegir formas alternas de profundizar en el contenido aprendido dentro y fuera de la clase.

Podemos decir que la práctica docente en educación media superior se ha centrado en la transmisión de información y se ha olvidado de promover en los alumnos una participación activa que estimule su espíritu crítico. Quizá esto se deba a que muchos docentes de bachillerato desconocen su propio estilo de



enseñanza e intervienen durante la clase casi de manera automática. Por ello, consideramos pertinente invitar al docente a que reflexione sobre su práctica y tome conciencia de cuál es el estilo que usa al hablar, cuáles son las estrategias didácticas que maneja en clase y qué tipo de intercambios promueve entre los alumnos al enseñar un tema.

Lo invitamos a que reflexione sobre su quehacer en el aula y analice si está centrado en él casi de manera unidireccional cuando transmite conocimientos a sus estudiantes. Lo invitamos a que analice cuáles serían las consecuencias de que solamente asuma un papel activo mientras sus alumnos ejercen un rol pasivo; es decir, que observe si los estudiantes sólo están escuchando la clase mientras toman notas. Algunos docentes podrían afirmar que sus alumnos son activos en la medida que intervienen haciendo preguntas pero valdría la pena indagar si dichas preguntas apuntan más a la comprensión de los conceptos por ellos mismos que al propósito de reflexionar críticamente sobre ellos. En resumen, incitamos al docente a pensar si sus modos de actuar en clase favorecen al desarrollo de habilidades de razonamiento y pensamiento crítico de los alumnos.

Sin duda alguna, otro de los grandes retos que tiene que enfrentar el docente de bachillerato es el de tener que intervenir en clase frente a grupos muy numerosos. En este Manual daremos ideas que ayuden al docente a manejar de mejor manera algunas inquietudes relacionadas con las siguientes interrogantes: ¿cómo proceder para que los alumnos se involucren y participen?, ¿cómo lograr que se motiven?, ¿qué hacer para que su atención no se disperse?, ¿qué hacer para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más atractivo? Adelantándonos un poco a la presentación del contenido de los apartados subsecuentes queremos destacar lo siguiente: los dos principales retos para lograr una buena exposición en clase consisten en: a) no caer en la tentación de creer que el uso de los recursos didácticos es un fin en sí mismo y b) preparar una buena exposición del contenido estudiando a profundidad el propio contenido.

Es decir, no convertir el uso de los recursos audiovisuales en la meta de la clase pero sí apoyarse en éstos para enseñar un tema. Si bien es cierto que usar un buen material didáctico de apoyo es muy importante, también lo es estudiar y preparar la clase con el fin de estimular a los alumnos para que aprendan a analizar el contenido presentado. Más adelante, en el apartado sobre la descripción de las estrategias, profundizaremos en este aspecto.

Por otro lado, también interesa destacar que una buena exposición, además, permitirá al docente intervenir en el desarrollo de la competencia oral de sus estudiantes, ya que durante la exposición de un tema los estudiantes tendrán la oportunidad de aprender a hablar y a escuchar. En este sentido es que creemos que al hacer uso de este recurso didáctico el profesor puede cumplir tanto con los objetivos disciplinarios de su asignatura como con alcanzar los objetivos planteados en otros campos formativos; es decir, a través de la exposición oral es posible promover que los alumnos tengan acceso a los usos formales del lenguaje. A continuación y antes de presentar las estrategias y los recursos que

se pueden implementar en clase para lograr una buena exposición queremos discutir y reflexionar sobre el importante papel que tiene el repertorio lingüístico en la exposición oral.

2. Los repertorios lingüísticos: la exposición oral como apoyo para la presentación de los temas

Aunque el término *repertorio lingüístico* se utiliza básicamente para remitir al conjunto de saberes que un hablante tiene respecto al dominio de varias lenguas, en este Manual lo definiremos como el conjunto de habilidades que una persona posee al usar su lengua así como a las distintas variedades de uso del lenguaje que esa persona puede incorporar a lo largo de su vida según la situación comunicativa en que pueda emplearlo.

Debido a las diferencias particulares e individuales que caracterizan a los hablantes (lugar de nacimiento, edad, antecedentes educativos y socioculturales, forma de asumir los retos que plantean las distintas situaciones comunicativas, etcétera), podemos decir que éstos *no* utilizan la lengua del mismo modo y no lo hacen porque la posibilidad de conquistar una amplia variedad de repertorios lingüísticos está determinada por el ambiente sociocultural que rodea a las personas. De este modo, es fácil apreciar que no todos los alumnos que ingresan a la educación media superior han tenido las mismas experiencias de intercambio con la lengua oral y escrita (y nos referimos a aquellas prácticas que benefician el desarrollo de distintos repertorios lingüísticos) por lo tanto, el bachillerato resulta ser un espacio privilegiado de educación formal para que los estudiantes amplíen esos repertorios. Es decir, la escuela es la que puede brindar a los alumnos distintas oportunidades de participar en contextos de extensos repertorios lingüísticos y esto a su vez, es lo que les dará la posibilidad de dominar diferentes variedades de uso de la lengua.

Las diferencias que distinguen a los hablantes, se pueden resumir en lo siguiente: no todas las personas que hablan español lo pronuncian igual, no todas usan las mismas palabras para construir un enunciado similar, no todas toman en cuenta los mismos elementos sintácticos para elaborar un discurso semejante, o bien, muchas de ellas usan un léxico distinto para querer transmitir una idea con el mismo significado. O sea, la manera de usar la lengua entre los hablantes no es uniforme porque, como lo señalamos, los diferentes modos de habla están relacionados con el tipo de experiencias que cada individuo vivió desde su contexto más inmediato. Esta heterogeneidad de usos y formas de hablar simplemente describe una variedad de espacios donde las personas pueden participar, expresarse o interactuar con otras y, es bastante claro que no todos los individuos han tenido las mismas oportunidades de vivir, reconocer, sentir y estar dentro de esa variedad de espacios. Es por ello que creemos que una de las metas educativas de la educación media superior es lograr que los alumnos incrementen su repertorio lingüístico, que sin duda les hará tener un vasto dominio de las variantes de su lengua lo que, a su vez, les ayudará a desenvolverse y a saber participar dentro esa gran variedad de espacios sociales.

Estamos convencidos de que los estudiantes quieren aprender a hablar en distintos contextos sociales y situaciones de uso comunicativo muy diverso. Como este aprendizaje no se da de manera natural la figura del docente es crucial para que los estudiantes logren alcanzar dicha meta.

Creemos que las reflexiones que hemos expresado en este segundo apartado pueden ser de interés para los docentes de bachillerato porque con frecuencia ellos se hacen muchas preguntas acerca de cómo dirigirse a sus alumnos. Por ejemplo, algunos de ellos se plantean preguntas como las siguientes: ¿con cuál variedad de lengua debo exponer a los alumnos los temas de mi asignatura?, ¿en función de qué criterio elegir la variante que facilite la comprensión de los temas? Sin embargo, valga resaltar que preguntas como las anteriores parecen estar amparadas bajo la siguiente suposición: “hay que usar una sola variante de lengua en el aula”, suposición que bien valdría la pena analizar y reconsiderar.

Por otro lado, hay otro grupo de docentes que se plantean preguntas como la siguiente: ¿cómo transmitir los contenidos de mi asignatura respetando las diferencias individuales de habla de mis estudiantes? El planteamiento de preguntas como la anterior también parece estar abrigada bajo otra suposición: “el uso de la lengua entre los estudiantes no es uniforme y es importante respetar sus variantes de habla”.

Ya sea que un docente se plantee preguntas del primer tipo o del segundo nuestra respuesta más inmediata consiste en sugerirle que en lugar de restringir la posibilidad de que los alumnos aprendan a hablar frente a públicos diversos, desplieguen en el aula la mayor cantidad posible de contextos y repertorios lingüísticos. Esto les daría, además, la posibilidad de cumplir con otro objetivo afín a la intención de enseñar a los alumnos a hablar con claridad y convicción al momento de tener que expresar sus ideas frente a diferentes audiencias. La eventualidad de brindar a los estudiantes muchas oportunidades de hablar y escuchar en el aula les ayuda a desarrollar sus competencias comunicativas.

Entendemos por *competencia comunicativa* al conjunto de conocimientos y habilidades que una persona tiene sobre el uso apropiado de la lengua en una situación determinada. Debido a que algunos de los objetivos planteados en la descripción de las competencias genéricas de la educación media superior están vinculados con las habilidades para leer, escribir, escuchar y hablar, consideramos importante que el docente explore, desde su propia práctica, cómo ha contribuido al desarrollo de dichas competencias comunicativas en sus alumnos. Cabe recordar que, debido a las diferencias (en algunos casos, carencias) de experiencias lingüísticas previas con las que llegan los alumnos a la educación media superior, el bachillerato representa para muchos de ellos si no el único espacio si el más idóneo para aprender a interactuar en diversos contextos lingüísticos. Es por esto que insistimos tanto en invitar al docente a reflexionar sobre la trascendental tarea que tiene (y valga la pena resaltarlo, nos referimos a los docentes de cualquier asignatura) de enseñar a sus alumnos a hablar para diferentes comunidades lingüísticas. Es decir, lo invitamos a que analice la importante tarea que puede cumplir al enseñar a sus estudiantes

tanto a distinguir el habla de las diferentes comunidades lingüísticas como a saber incorporarse en aquellas comunidades lingüísticas cuyos repertorios lingüísticos no necesariamente comparten.

Desde esta perspectiva creemos que la labor que puede hacer un profesor de educación media superior sobre la enseñanza del lenguaje es un factor crucial en el desarrollo intelectual y emocional de sus estudiantes. Y, lo consideramos de trascendental relevancia porque hay una estrecha relación entre la evaluación que hace un docente del uso del lenguaje de sus alumnos con el éxito o fracaso escolar de los mismos¹. Esta relación es determinante en la medida en que al considerar limitado o deficiente el lenguaje de sus estudiantes los docentes tienden a manifestar mucha intolerancia hacia las variantes socio-dialectales de sus alumnos. Actitudes de intransigencia como éstas generan prejuicios sociales en el aula que pueden dar lugar a la creación de otros dos terribles escenarios: a) que los estudiantes tengan una autoestima tan baja que los haga colocarse en el lugar de “alumnos incapaces” para alcanzar las metas planteadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y/o b) que los docentes confundan el desempeño lingüístico con el desempeño intelectual y terminen reprobando a sus alumnos por pertenecer a una variante lingüística distinta a la de él.

Si un profesor considera que el lenguaje de un alumno es inadecuado será altamente probable que ese alumno fracase. Pero, ¿qué queremos decir al afirmar que si un profesor considera el lenguaje de sus alumnos como inadecuado éstos fracasarán? Nos referimos a la descalificación que hacen algunos docentes frente a aquellas formas de habla o acentos que usan sus estudiantes por considerarlas lejanas a las formas normativas; es decir, a reprobar, desde los rasgos más superficiales del lenguaje, la forma en que hablan o pronuncian sin dar crédito o validez a las ideas que expresan. Desaprobar al estudiante por su acento regional o por usar una variante dialectal distinta lo puede hacer sentir como una persona poco inteligente y es por esto que nos parece importante analizar cuál es el papel que juega la valoración que hace un docente del lenguaje que usan sus estudiantes con respecto a su desempeño académico. De ahí es que decimos que una reacción negativa hacia los alumnos que usan variantes no normativas pueda desembocar en el fracaso escolar.

Por otro lado y para continuar con nuestra reflexión sobre la importancia de trabajar en el aula con distintos géneros y ámbitos de uso del lenguaje tomemos como punto de partida el hecho de que en la mayoría de las aulas hay profesores y alumnos hablando, escuchando, leyendo y escribiendo. O sea, alumnos y profesores siempre están ocupados en actividades lingüísticas mientras llevan a cabo la exposición o explicación de un tema.

¹ Hay una amplia bibliografía sobre el tema y si el docente quiere abundar sobre la relación entre el uso del lenguaje y el éxito o fracaso escolar le sugerimos consultar el libro de Michael Stubbs (1984) titulado: *Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza*; el libro de Terezinha Carraher, David Carraher y Analúcia Schliemann (1991) titulado: *En la vida diez, en la escuela cero*, y el artículo de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1980) titulado: “*Lectura, dialecto e ideología*” que se encuentra en el libro: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de las mismas autoras.

Todos ellos, preguntan, hablan, repiten o toman notas sobre el contenido que se está exponiendo. Es decir, los alumnos aprenden siempre bajo un entorno lingüístico que les es muy influyente. De este modo, queremos convencer al profesor, tal como lo expresa Stubbs (Stubbs, M. 1984), de que la enseñanza es conversación y que es imposible enseñar sin lenguaje.

Queremos convencerlo de que enseñar a los alumnos a conversar con otras personas para comunicar y compartir ideas, razonamientos y puntos de vista sobre diferentes conceptos es uno de los principales objetivos de la educación. Sin embargo, a algunos profesores les cuesta trabajo comprender el sentido de esta afirmación ya que, al querer cumplir con esta meta, tienden a dirigirse a sus estudiantes con un lenguaje académico y usando una terminología muy especializada (sin duda, propia de su asignatura) sin poder explicar los temas de su programa en un lenguaje más coloquial. Esto, en apariencia iría de la mano con el cumplimiento del objetivo anterior; pero, resulta que con frecuencia, aquel docente que no puede (o quiere) expresarse hacia sus alumnos con un lenguaje coloquial tampoco acepta que sus alumnos ofrezcan explicaciones de conceptos usando un lenguaje no académico. Entonces, lo que realmente está sucediendo bajo el paraguas de esta exigencia de uso de lenguaje académico consiste en restringir en lugar de ampliar los repertorios lingüísticos.

Aprender a conversar para compartir razonamientos sobre ciertos conceptos e ideas no necesariamente quiere decir que haya que hacerlo siempre de manera formal; el verdadero reto de aprender a conversar consiste en saber adecuar la forma de expresarse en diferentes contextos. Es por esto que insistimos en exteriorizar nuestra preocupación sobre aquellos profesores que prestan más atención a la forma (o estilo) como hablan sus estudiantes que al contenido o ideas que quieren manifestar; es por ello que los exhortamos a analizar las ventajas que obtendría al intentar transformar el pequeño espacio de su aula en un escenario ideal donde puedan aparecer esas múltiples variedades de uso del lenguaje.

Para concluir este apartado sólo nos resta subrayar que la meta de ayudar a los alumnos a mejorar su expresión y comprensión de los mensajes orales no es fácil de alcanzar debido a que, la enseñanza oral ha quedado muy rezagada porque la escuela siempre ha ponderado la enseñanza de la lengua escrita. Quizá, esto se deba a que con frecuencia se piensa que aprender a hablar es algo que se da de manera natural y fuera de la escuela. Tal vez, los maestros del bachillerato sigan pensando que sus alumnos ya saben hablar y que como ya han aprendido a expresarse oralmente con éxito no es necesario que los docentes de la educación media superior los enseñen a hablar. Si esto fuera así, entonces ¿por qué insistimos en alegar que el rol del docente en la educación media superior es el de ayudar a los alumnos a desarrollar su expresión oral? Porque no todos los alumnos que llegan al bachillerato traen el mismo bagaje lingüístico, la educación media superior representa para muchos estudiantes la última oportunidad de aprender a desarrollar sus competencias comunicativas.



En la escuela (como en muchos otros espacios) es donde se manifiestan las diferencias entre los distintos repertorios lingüísticos que poseen los estudiantes; es decir, en el aula es el docente quien puede constatar que no todos sus alumnos han tenido las mismas experiencias lingüísticas. A partir de reconocer esas diferencias son los docentes quienes se convierten en potenciales generadores de formatos de habla alternativos para que, bajo su conducción, los estudiantes aprendan a desenvolverse en contextos de actuación discursiva más amplios. Una forma muy simple de generar en el aula espacios para que los alumnos aprendan a desarrollar diferentes recursos lingüísticos como los de hablar, escuchar, leer y escribir en diferentes formatos de habla es justamente *la exposición de temas en clase*. Las exposiciones en clase brindan al docente una buena oportunidad para trabajar con la enseñanza de la lengua oral. Durante la exposición de un tema los alumnos siempre tendrán la posibilidad de ampliar su repertorio lingüístico porque, con la ayuda del maestro y la de sus compañeros van aprendiendo a discutir y a resolver problemas al mismo tiempo que van desafiando los retos que exige el saber expresarse y el saber manipular conceptos bajo diferentes herramientas y habilidades discursivas.

3. Los conocimientos previos y la generación de nuevos conocimientos

Desde la década de los años ochenta del siglo pasado cuando la teoría constructivista entra al escenario del terreno educativo se abrieron interesantes espacios de discusión que permitieron reformular las concepciones que se tenían (hasta esa época) sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos. Teorías de aprendizaje que estaban ancladas básicamente en posturas conductuales y que venían negando el papel activo que tienen tanto los alumnos en sus procesos de apropiación y construcción del conocimiento como los docentes en su proceso de elaboración de situaciones de enseñanza, se vieron altamente cuestionadas. Se debatió y reformuló la idea que sustentaba que la manera en que los individuos se apropian del conocimiento está basada tanto en procesos memorísticos como en formas mecánicas de fotografiar la realidad como si fuese posible hacer una copia fiel de ésta dentro de la mente.

El constructivismo (y más próximo a sus planteamientos epistemológicos que psicológicos) abrió rutas críticas para sentar las bases de una reflexión teórica pedagógica que permitiera a los educadores revolucionar sus concepciones y principios pedagógicos; principios que, hasta entonces, moldeaban las formas más tradicionales de enseñar en el aula. En resumen, el constructivismo contribuyó a replantear, en el terreno educativo, las antiguas ideas que sostenían que el conocimiento es una copia fiel de la realidad. Es por ello que ahora (y en una multiplicidad de foros como en la descripción de numerosos programas educativos de distintos niveles) se habla del importante papel que juegan los conocimientos previos en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

La idea de tomar en cuenta a los conocimientos previos en los procesos de apropiación de nuevos conocimientos responde al principio de que a través de la interacción con la realidad los individuos re-construyen esa realidad pensando, razonando y construyendo hipótesis sobre la forma en que tanto los objetos como las personas funcionan y se relacionan dentro de ese medio



ambiente. Es decir, el constructivismo asevera que los sujetos siempre están intelectualmente interpretando su realidad por lo que siempre van a tener una idea o hipótesis acerca de su funcionamiento; o sea, que todas las personas están continuamente intentando explicar, interpretar y dar sentido y significado a las cosas que les rodean.

A estas ideas (hipótesis, significados o esquemas conceptuales) se refiere la educación cuando invita a los docentes a tomar en cuenta los conocimientos previos. Es decir, lo que transformó el constructivismo fue la idea de que los alumnos eran tablas rasas, mentes en blanco, seres que no saben o no tienen idea alguna sobre las cosas o conceptos que se les van a enseñar. El constructivismo sostiene que ningún aprendizaje inicia de cero y ésta es justamente la idea que permitió cambiar tanto la mirada que se tenía de la actuación docente como la que se tenía del alumno. A pesar de que el foco de atención cambió y se centró en el alumno fue el docente quien se vio exigido a transformar sus formas de enseñar. Los docentes tuvieron que modificar su concepto de enseñanza al tener que diseñar situaciones didácticas que tomaran en cuenta el hecho de que los alumnos son personas activas e inteligentes que construyen y re-construyen constantemente su conocimiento. Desde esta perspectiva constructivista es que se destaca la importancia de que el docente, para organizar la enseñanza, debe de tomar en cuenta los conocimientos previos.

Como sí estamos convencidos de la importancia de conocer a los estudiantes y de tomar en cuenta el papel que juegan en los procesos de enseñanza-aprendizaje los saberes previos, es que nos parece tan importante el tratar de responder a las siguientes interrogantes en este apartado: ¿qué tiene que hacer un docente para indagar el saber previo de sus alumnos?, ¿Cuándo indagarlo, en qué momento?, ¿Qué es lo que requiere tomar en cuenta sobre esos saberes previos para organizar su enseñanza? En otras palabras, ¿qué entiende por conocimiento previo y por qué se le plantea como una imperante necesidad tomar en cuenta lo que saben sus estudiantes para aceptar que pueden aprender algo nuevo? Trataremos de dar respuesta a estas preguntas de manera muy general y breve con el fin de acercarnos a dar una definición del concepto “conocimiento previo” que resulta ser tan indispensable, relevante y necesario al tratar de poner en práctica las sugerencias que plantearemos más adelante sobre cómo conducir una buena exposición de temas en clase.

Agrupamos en tres incisos los temas que nos parecen más relevantes con el fin de ofrecer algunas ideas que se aproximen a responder las preguntas anteriores: a) ¿Qué se entiende por conocimiento previo?, b) ¿Cómo y cuándo indagar lo que los alumnos saben? y c) ¿Qué quiere decir transformar el saber previo en uno nuevo?

a) ¿Qué se entiende por conocimiento previo?

Con mucha frecuencia se relaciona el concepto de *conocimiento previo* con el de *cultura*, es decir, como si fuera un sinónimo de la cantidad de información que poseen y pueden manejar los alumnos antes de iniciar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.



Partiendo de esta premisa los docentes que tratan de indagar qué tanta información tienen sus alumnos antes de iniciar la explicación de un determinado tema terminan afirmando que sus alumnos “saben muy poco”. Es decir, se expresan con un alto grado de frustración y terminan enseñando como si en verdad los estudiantes supieran “muy poco o casi nada”. Para reflexionar sobre la validez de esta premisa daremos un ejemplo concreto y veamos si la relación *conocimiento previo* y *cantidad de información adquirida previamente* nos sirve para entender el sentido del primer término.

Cuando un profesor que imparte la materia de Psicología va a trabajar un tema, por ejemplo, el del Conductismo y quiere tomar en cuenta los *saberes previos* de sus alumnos tratando de indagar qué tanta información previa manejan sobre conceptos que son necesarios para adquirir otros tales como: “conducta”, “aprendizaje”, “comportamiento” o “experiencia” centrándose en explorar qué tanto se aproximan (o alejan) a las definiciones de cada una de estas nociones de manera independiente, decimos que este profesor pertenece al grupo de docentes que afirma que sus alumnos “saben muy poco” porque con un alto grado de probabilidad podemos asegurar que sus alumnos no darán una definición acertada ni próxima de esa serie de conceptos. Procediendo de esta manera y asumiendo que el *conocimiento previo* se reduce a la cantidad de información adquirida con anterioridad, ningún profesor puede encontrar el sentido de explicar los temas de su programa tomando en cuenta los conocimientos previos de sus alumnos, ya que seguramente la mayoría de ellos tendrá muy poca información previa sobre los temas que se verán en clase. Así, la exploración de los *saberes previos* bajo esta ruta se vuelve poco productiva porque “no estar bien informado” no es lo mismo que decir “no tener conocimientos previos”.

El concepto de *conocimiento previo* no sólo se asocia con la definición de conceptos sino con la forma de relacionar y organizar esos conceptos. El *conocimiento previo* tiene que ver más con la estructura del pensamiento que con la cantidad de información en sí misma. Es por ello que decimos que el *conocimiento previo* abarca tanto a la disposición que cada alumno tiene para aprender como al conjunto de habilidades y capacidades cognitivas que le permiten desarrollar estrategias para relacionar toda la información que está disponible para él con el fin de construir conceptos y elaborar hipótesis. El *saber* o *conocimiento previo* es una manera de ordenar y clasificar las hipótesis, es un organizador del pensamiento. Así, cuando se sugiere a los docentes que tomen en cuenta los *saberes previos* lo que se les está sugiriendo es que tomen en cuenta bajo qué condiciones cognitivas los alumnos están pensando y razonando y no tanto que traten de explorar cuánta información pueden manipular.

Los *saberes previos* son la base para comprender otros conceptos ya que funcionan como “lienzo” para leer y ordenar el mundo; en términos piagetianos los podemos definir como “esquemas de pensamiento”. Las ideas o conocimientos que se construyen sobre ciertos temas son construcciones personales que se elaboran en interacción con el mundo, con los objetos, con



las personas y a través de llevar a cabo una multiplicidad de experiencias físicas y lógico matemáticas. Los saberes previos son esquemas de conocimiento en tanto permiten la asimilación o comprensión de otros objetos, ideas o conceptos.

Sólo resta mencionar que si bien los alumnos construyen su conocimiento ello no quiere decir que éste necesariamente tenga validez científica; muchas de las hipótesis que construyen están sustentadas en teorías erróneas que ellos mismos elaboraron. Sin embargo, como esas ideas o saberes previos son la base para construir otras teorías cada vez más cercanas a las científicas, los conocimientos previos poco a poco irán evolucionando; pero, sólo podrán transformarse a medida que los alumnos asuman, durante el proceso de una buena intervención pedagógica, su propio compromiso como estudiantes.

b) ¿Cómo y cuándo indagar lo que los alumnos saben?

Para indagar el conocimiento previo no basta con aplicar a los alumnos un solo cuestionario con preguntas abiertas o cerradas sobre conceptos específicos o averiguar oralmente, al inicio de la clase, cuánto saben de un tema; tampoco se trata de indagar, de manera introductoria, cuáles son sus intereses con el fin de motivarlos para que se involucren con los contenidos de cada asignatura. Si no se delimitan las fronteras del contenido que se va a enseñar y no se tiene claridad de cuál es el objetivo que se pretende alcanzar en una clase no tiene mucho sentido explorar globalmente y por una única ocasión, cuánto saben los alumnos sobre un tema porque probablemente, ellos responderán de una manera tan general o al revés, de manera muy puntual a dichas intervenciones que el maestro no necesariamente sabrá muy bien qué hacer con esas respuestas ni cómo darles juego para interactuar con ellas durante el transcurso de una explicación. Hay que preguntar, sí, oralmente o por escrito, pero bajo la condición de que las primeras respuestas de los alumnos sólo sean la base para que el maestro continúe elaborando más preguntas. Es decir, que las primeras respuestas de los estudiantes sólo sirvan para orientar al docente hacia el planteamiento de otras preguntas; y así sucesivamente, hasta que el profesor sienta que tiene un claro panorama sobre la forma como razonan sus alumnos sobre el tema que se va a abordar.

La serie o secuencia de preguntas que haga el profesor deberán estar siempre orientadas hacia las fronteras del contenido que se va a exponer y de común acuerdo con los objetivos que se pretenden alcanzar. Si los alumnos se salen de esas fronteras es el docente quien debe conducir la exploración para empujar a los alumnos a circunscribirse en los límites del contenido que se va a trabajar. Si esto no sucede así es muy probable que las intervenciones de los alumnos desorienten al docente y lo orillen a desechar lo que sus alumnos expresan de manera general.

La exploración del conocimiento previo no sólo es un punto de partida que permite confirmar o refutar qué tanto saben los alumnos sobre el tema que se va a presentar. Cuando se sugiere al docente que explore el saber previo no se quiere decir que se hagan preguntas iniciales, se guarden y se



continúe con la exposición en clase como si en lo que sigue los estudiantes ya no supieran “nada”. Durante todo el proceso de la exposición de un tema o de la implementación de una secuencia didáctica se va averiguando y analizando el saber del alumno con el fin de que el docente exponga, desvele o exhiba frente a los demás estudiantes el razonamiento de un alumno ya que, ese razonamiento es el principal material de trabajo de un docente. Conocer la manera de pensar de los alumnos constituye el punto de partida para iniciar la exposición de un tema ya que es la brújula que orienta al docente durante su intervención. Teniendo claridad de cómo piensan sus alumnos, los docentes están en mejores condiciones de poder modificar los preconceptos o ideas “erróneas” que ellos tengan. Mantener una mirada atenta hacia los saberes de los alumnos durante todo el proceso de la exposición de un tema, y no sólo al principio de la clase, es lo que dará sentido a la afirmación: “hay que tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos al organizar la enseñanza”.

c) ¿Qué quiere decir transformar el saber previo en uno nuevo?

¿Por qué es necesario partir de los conocimientos previos de los alumnos? ¿Para complementar lo que saben o para transformar sus conocimientos? Debido a que no siempre se puede ayudar al alumno a que tome conciencia de cómo piensa ni resulta sencillo ayudarlo a confrontar sus ideas con otras; el gran reto docente consiste en saber cómo promover en sus alumnos los cambios conceptuales. Cuando se logra transformar la manera de razonar sobre un saber previo decimos que se ha dado un cambio conceptual. No se trata de modificar los conceptos porque se valoren como equivocados sino de saber incidir pedagógicamente para modificar la base del razonamiento que conduce al alumno a interpretar la realidad desde esos conceptos erróneos. Se trata más bien de entender por qué, para qué y cómo los alumnos sostienen lo que afirman. No siempre es factible poder modificar esas ideas y los docentes deben ser cautelosos y pacientes frente a la lentitud del avance conceptual de sus alumnos. La transformación del conocimiento es una tarea a largo plazo y el maestro debe ser consciente de ello a lo largo de un ciclo escolar.

Una buena pista para lograr que los alumnos realicen cambios conceptuales consiste en que el docente los ayude a establecer relaciones entre el saber previo y el nuevo, por ello es fundamental que conozca y diagnostique los saberes previos de sus estudiantes. Cuando un maestro evalúa las ideas como inadecuadas éste tiene que intervenir para ayudar a los alumnos a modificarlas enfrentándolos con sus ideas previas, sin embargo, a veces, esto no es suficiente. Por un lado, puede ser que el alumno no cuenta con las herramientas cognitivas necesarias para transformar sus saberes y, por otro lado, puede ser que el docente tampoco cuente con los suficientes instrumentos didácticos. En este Manual trataremos de dar algunas ideas para que los docentes se auxilien en la conducción de una clase y apoyen a sus alumnos a transformar su conocimiento.

A modo de conclusión cerramos este apartado invitando a los docentes a que ayuden a sus alumnos a reflexionar sobre sus ideas, conceptos y conocimientos



previos con el fin de que ellos tomen conciencia de su forma de pensar. Lo invitamos a activar el conocimiento previo para que le dé juego durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo estimulamos a pensar qué tanto la frase: “hay que promover la reflexión y el pensamiento crítico de los alumnos” se ha convertido en un cliché porque en el fondo no sabe muy bien qué hacer con los saberes de sus alumnos. Lo incitamos a ser un facilitador para que sus alumnos puedan afirmar durante su proceso de aprendizaje lo siguiente: “yo sabía esto pero no había visto qué significa verlo desde otro ángulo, no había entendido qué tenía que descubrir para mirarlo desde otro ángulo”.

Estrategias didácticas para favorecer la exposición en la clase

En esta sección mostraremos, a partir de la explicación de un contenido concreto, el diseño y desarrollo de una secuencia didáctica con el fin de puntualizar la forma de preparar un tema y exponerlo en clase. Para ilustrar la manera de implementar esta estrategia didáctica vamos a exponer y describir una de las teorías del aprendizaje más influyente de las últimas décadas y que ha dejado una gran huella en el terreno educativo; a saber, el tema del Conductismo. Pensamos que la exposición de este tema puede ayudar a los maestros a reflexionar sobre qué teoría de aprendizaje guía su quehacer en el aula y a la vez, creemos que le puede auxiliar a identificar cómo su concepción de “aprendizaje” impacta en su forma de enseñar.

Por otro lado, muchos docentes se enfrentan a la necesidad de exponer nuevos conceptos y teorías por lo que pensamos que con la presentación de esta secuencia didáctica podemos ayudarlos a organizar la forma de presentar los temas, nociones y conceptos de su materia. Dar una clase interesante es, sin duda, todo un privilegio para los alumnos que la escuchan; sin embargo, no todos se encuentran cercanos de vivir ese privilegio. Aunque al docente le guste su tema y tenga dominio sobre los contenidos que enseña no siempre logra motivar a sus alumnos dándoles una clase atractiva. Tal vez, ello se deba a que algunos docentes no se han percatado de cuál es el peso que tiene cada uno de los siguientes aspectos durante la exposición de un tema para lograr una buena intervención: qué se dice, cuánto se dice y cómo se dice lo que se les expresa a los alumnos. Es decir, si un docente no logra dar una clase atractiva ¿tendrá que ver con su manera de preparar, preguntar, comentar, explicar, retroalimentar, compartir y detallar la información con sus alumnos?, ¿tendrá que ver con su manera de pensar respecto a que su creatividad para preparar una clase consiste sólo en hacer una buena selección del material propiamente dicho? Mencionamos esto porque sabemos que algunos docentes usan como único apoyo didáctico el pizarrón, un rotafolio o cartulinas para escribir lo que van diciendo y otros, usan distintos dispositivos electrónicos para favorecer el desarrollo de habilidades digitales de sus alumnos.

Creemos que si bien la elección de estas herramientas es importante, no lo es todo, porque a final de cuentas, el uso de esos recursos es sólo un medio, un andamio para transmitir información. Es decir, al exponer un tema no se trata sólo de exhibir o enseñar lo que uno sabe a través de usar una variedad de instrumentos de apoyo, sino de promover aprendizajes en los alumnos. Al exponer un tema, no se trata sólo de mostrar cuánto se sabe de él desplegando un montón de conocimiento sino de retar y provocar a los alumnos a involucrarse y a pensar sobre los conceptos y contenidos que se están presentando. No importa cuánto material de apoyo se use en clase, mientras el docente se centre en la transmisión de información, el uso del material por sí solo no servirá de mucho. Uno de los grandes retos al exponer un tema en clase consiste en persuadir a los alumnos de que lo que están escuchando puede resultarles interesante y que sólo por eso vale la pena involucrarse. Los alumnos conviven unos con otros pero también conviven

con ellos mismos, con lo que sienten, piensan y saben. Los profesores que logran generar empatía con sus alumnos, que los ven, que los conocen, que los respetan y los aprecian llegan a ser profesores muy potentes. Y son potentes porque saben cómo modificar y adaptar el contexto situacional de su aula a las exigencias que se presentan en el día a día y son potentes porque saben gestionar buenas relaciones interpersonales entre los alumnos lo que, ineludiblemente, converge en la creación de un clima de convivencia muy agradable.

1. Ejemplo de exposición en clase sobre el tema: “El Conductismo”

Al preparar la exposición de un tema es importante tomar en cuenta los siguientes cuatro aspectos con el fin de desarrollarlos antes de enseñar dicho tema: a) delimitar claramente los objetivos; b) distribuir la cantidad de contenidos que se van a exponer en un determinado número de horas y/o sesiones; c) determinar la bibliografía, los recursos y las herramientas de apoyo para la exposición así como las dinámicas que se usarán en clase para favorecer la interacción entre los alumnos; y d) acordar la forma de evaluar el aprendizaje y la comprensión del tema con los estudiantes.

a) Delimitación de los objetivos.

Nuestro principal objetivo al exponer el tema sobre “El Conductismo” consiste en que los alumnos conozcan y deduzcan por qué el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante son los dos principales programas de moldeamiento de la conducta que cimientan la teoría conductista del aprendizaje. Una vez formulado este objetivo general, es importante pensar en una serie de objetivos subsidiarios, no menores, pero necesarios para delimitar los alcances del tema y las trayectorias de intervención docente al exponer este tema en clase. A continuación enlistamos esos objetivos adicionales. Valga mencionar que al momento de ir redactando y describiendo los objetivos generales y específicos es muy importante ir pensando en cómo desarrollar el inciso “c”; es decir, en cuáles serán los recursos y las dinámicas que se implementarán en clase para alcanzar el éxito de dichos propósitos.

- **Promover la adquisición de los principales conceptos que son necesarios para comprender de manera global la teoría conductista.** Las nociones clave que se abordarán durante la exposición del tema son: conciencia, inconsciencia, conducta, comportamiento, moldeamiento, condicionamiento, reacción, ensayo, error, hábito, discriminación, generalización, refuerzo, castigo, premio y contingencia. Evidentemente, y como ya lo hemos mencionado a lo largo de este Manual, la presentación de estas nociones no se hará bajo los principios que formula la teoría conductual (es decir, de la propia teoría que se está exponiendo) y, aunque parezca paradójico no vamos a usar ningún programa de condicionamiento para que los alumnos aprendan (o memoricen) las definiciones de dichos conceptos. Nuestra intención y reto es desarrollar actividades con el fin de que los alumnos comprendan,

razonen y analicen el significado de esas nociones y como éstas se articulan al interior del propio paradigma conductual. Así, también queremos dejar asentado junto a la descripción de este objetivo, lo trascendente que es el que el docente domine y comprenda el sentido que tiene para la teoría conductista la descripción de cada uno de los conceptos mencionados al momento de trabajar en clase la transmisión de sus significados.

- **Favorecer la comparación de ambos programas con el fin de que los alumnos identifiquen las principales semejanzas y diferencias que hay entre ellos.** Este objetivo consiste en apoyar a los alumnos a comprender por qué el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante son los dos pilares principales de la teoría conductista. Es decir, todas las estrategias que usaremos para alcanzar el logro de este objetivo estarán encaminadas a ayudar al alumno a realizar comparaciones para que puedan entender por qué la noción de “condicionamiento” es un concepto clave para esta teoría del aprendizaje.
- **Reflexionar sobre la utilidad de lo aprendido.** Es decir, pretendemos que los estudiantes logren identificar que algunas acciones que realizan las personas en su vida cotidiana las aprendieron bajo algún tipo de programa de condicionamiento. Asimismo, que logren identificar cómo esas acciones se han instalado en la vida de las personas de manera inconsciente hasta llegar a constituirse en hábitos de conducta. De este modo, nuestra intención al plantear este objetivo consiste en lograr que al terminar la exposición de este tema, los alumnos se den cuenta de que no es pertinente comunicar lo que aprendieron si no saben para qué lo aprendieron; o sea, nuestro propósito consiste en que los alumnos experimenten el sentido de lo que aprendieron y sean capaces de auto-referir el conocimiento adquirido desde la experiencia de sus propias vidas.

b) Distribución de los contenidos en un determinado número de horas y sesiones de acuerdo con los objetivos planteados.

Como se podrá estimar, la exposición de este tema no puede cubrirse en una sola clase o sesión. Para alcanzar el éxito de los objetivos planteados arriba será necesario trabajar con los alumnos por lo menos durante 3 sesiones de clase. Obviamente, no estamos sugiriendo que los docentes de educación media superior tengan que usar varias sesiones para enseñar cada uno de los diferentes temas de sus asignaturas; únicamente queremos ilustrar cómo el planteamiento de objetivos y la delimitación de contenidos van necesariamente de la mano al definir la cantidad de horas que se destinarán para la exposición de un tema. Estamos consientes de que para trabajar este

tema hemos proyectado pretensiones muy altas y por ello es que vamos a requerir invertir un mayor tiempo para la exposición. Cada docente tomará las decisiones que mejor le convengan y se adecuen a su propia práctica.

A continuación, describimos qué contenidos se abordarán en cada una de las 3 sesiones y en el apartado siguiente, inciso “c”, describiremos cómo y con qué estrategias trabajaremos esos contenidos. Queremos dejar claro que no es necesario tener que destinar una sesión al logro de cada objetivo; las sesiones se van organizando en función de delimitar la cantidad de contenidos a exponer. A lo largo de las 3 sesiones se llevarán a cabo distintas actividades que permitirán alcanzar el éxito de todos los objetivos descritos en el primer inciso.

- **SESIÓN 1**

- ✓ Activación de los saberes previos.
- ✓ Antecedentes del conductismo: la filosofía y la psicología.
- ✓ Pavlov y el condicionamiento clásico.
- ✓ Tarea: Buscar en varios libros de texto de 3° a 6° de primaria de la asignatura de Español varios ejercicios de enseñanza de la gramática.

- **SESIÓN 2**

- ✓ Activación de los saberes previos.
- ✓ Skinner y el condicionamiento operante.
- ✓ Tarea: Ver la película: “Naranja Mecánica” (Kubrick).

- **SESIÓN 3**

- ✓ Análisis de la película “Naranja Mecánica”.
- ✓ Análisis de los ejercicios de enseñanza de la gramática para niños de primaria.

c) Determinación de la bibliografía, los recursos y herramientas de apoyo así como las dinámicas de interacción para la exposición en clase.

SESIÓN 1

Antes de iniciar la clase, el docente elige a 3 alumnos y, sin que el resto del grupo lo sepa y afuera del aula, a los tres alumnos se les indica que van a tener una participación especial en la clase y que su tarea durante la sesión será hacer un registro escrito de todo lo que va a ir ocurriendo. Sin embargo, se les aclarará que cada uno tendrá una tarea distinta. Al primer alumno se le pedirá que redacte un texto donde sólo describa lo que está sucediendo; al segundo, se le pedirá que haga un resumen de lo que se está exponiendo

y al tercero se le pedirá que redacte un breve texto donde ese alumno refleje su propia evaluación-valoración tanto del quehacer del docente como de sus compañeros. Se les informará que es muy importante que hagan esta actividad con el máximo de responsabilidad ya que este material servirá como punto de partida para iniciar la siguiente sesión.

- **Inicio de clase**

Se empieza la clase con una “introducción inesperada” o “introducción sorpresa”. El docente pide a un alumno que pase al frente a jugar con él un típico juego infantil que se realiza con las palmas de las manos y que por lo común va acompañado de una canción. Tomaremos como ejemplo el siguiente juego que a la letra dice así y que implica chocar las palmas de diferentes formas: hacia arriba, hacia abajo, en el medio y/o aplaudiendo:

En la calle 24

En la calle-lle
veinticuatro-tro
se ha cometido-do
un asesinato-to
Una vieja-ja
mató un gato-to
con la punta-ta
del zapato-to
Pobre vieja-ja
pobre gato-to
pobre punta-ta
del zapato-to

Si el primer alumno voluntario no logra realizar el ejercicio con éxito el docente repite varias veces la secuencia con él hasta que logre “aprenderla”. Si no lo logra, pide a otro alumno que pase al frente a hacer el mismo juego con él. Y así siguiendo, pasan varios alumnos al frente a jugar con el profesor. Sólo a los alumnos que logren realizar el juego con éxito se les dará un dulce (que previamente el docente ha llevado a la clase). Posteriormente, a los alumnos que pudieron completar la secuencia del juego con éxito se les pide que elijan a otro compañero para jugar con él indicándoles que si este compañero no sabe la secuencia, ellos tratarán de enseñársela.

Una vez terminado el juego, el docente se dirige al grupo haciendo varias preguntas. Estas preguntas tienen la intención de centrar la atención de los

alumnos sobre aquellos aspectos del juego que les permitirán explicitar sus saberes previos acerca de lo que ellos creen que describe la forma en que las personas aprenden. Son 3 preguntas muy sencillas: 1) ¿qué se aprende?, 2) ¿cómo se aprende? y 3) ¿hubo algún tipo de aprendizaje durante el juego? La primera pregunta apunta a rastrear qué piensan los alumnos sobre el contenido mismo de lo que se aprende con el fin de que exterioricen lo que ellos saben sobre el concepto de “hábito”. La segunda pregunta apunta a indagar lo que ellos entienden por procesos de aprendizaje con el propósito de que expliquen el papel de los mecanismos de reforzamiento positivo y condicionamiento que dan lugar a la constitución de un hábito. La tercera pregunta apunta a averiguar cómo se dan cuenta de que algo se ha aprendido, es decir, que expliquen en qué consiste lo aprendido.

Evidentemente se espera que los alumnos respondan estas preguntas con sus propias palabras y con el lenguaje que a ellos les resulte accesible. Durante la interacción que se dará con los alumnos mientras se realizan estas preguntas (y sin duda otras más), el docente tratará de encaminarlos a identificar que la conducta u operación propiamente dicha es la forma de evidenciar lo aprendido para el conductismo. El juego resultará ser tan solo un buen pretexto para motivar a los alumnos a que expliquen sus ideas sobre los siguientes conceptos: memoria, aprendizaje, repetición, ejercicio, éxito, fracaso, etcétera. Aunque sus ideas estén referidas al juego, lo que ellos explicarán realmente develará sus saberes previos acerca de cómo se imaginan que las personas aprenden. El docente es quien irá introduciendo poco a poco el aprendizaje de dicha terminología a medida que los alumnos vayan manifestando sus saberes.

Un propósito adicional que se puede alcanzar con este ejercicio consiste en mostrar a los alumnos lo trascendente y poderoso que puede llegar a ser el animarse a hablar y actuar con poder y convencimiento frente a un público heterogéneo. Estamos convencidos de que si un docente logra transmitir a sus alumnos que ha perdido el miedo a hacer el ridículo los convidará a que se animen a hablar y a expresar sus ideas con espontaneidad. La única condición para que un docente se anime a hacer este tipo de ejercicios es desafiar el reto de convertir el miedo en gusto. La clave quizá se encuentre en intentar ser como se es, de manera simple, auténtica y transparente. La pista para realizar estos ejercicios con gusto quizá la encuentre el docente si logra identificar cuánta pasión siente por el tema que va a exponer.

Por otro lado, y como también hemos mencionado la importancia de que los docentes conozcan muy bien el tema que van a desarrollar valga resaltar que ello no quiere decir que tengan que saber su tema “al derecho y al revés” o que tengan que ser “eruditos en la materia”. No es lo mismo tener un buen dominio del tema que ser un experto en él. ¿Será que el miedo a mostrarse como no erudito en la materia es lo que impide a un docente a animarse a conducir actividades alternativas como las que describimos arriba?

- **Introducción del tema: los antecedentes del conductismo**

Al pedir a los alumnos (tanto a los que participaron en el juego de las palmas de las manos como a los que sólo observaron el juego), que describan la experiencia que acaban de percibir, lo que realmente se les está pidiendo es que describan los hechos desde la conciencia. Esta reflexión será el punto de partida para introducir los antecedentes de la psicología funcionalista. Evidentemente, no vamos a desarrollar en este Manual todos los temas que se presentarían en clase. A continuación sólo vamos a enumerar las temáticas que darían lugar a trabajar los antecedentes del conductismo así como a sugerir en qué sentido, dirección y orientación se pueden abordar dichos temas. De este modo lo que se pretende lograr durante la exposición de este tema es:

1. Resaltar que desde el siglo XIX y principalmente gracias a los filósofos y experimentalistas de esa época que estaban muy interesados y preocupados por encontrar un método que permitiera describir el contenido de la conciencia (es decir, lo que una persona ve, oye o siente), fue posible desarrollar el método de la introspección que no es otra cosa que la posibilidad de que un sujeto se dé cuenta de sí mismo.
2. Analizar tanto el significado de cada uno de los siguientes términos: conciencia, inconsciente e introspección como la forma en que estos conceptos dieron origen al paradigma conductual.
3. Mencionar que los antecedentes del conductismo tenían que ver con la necesidad de crear un método distinto a la introspección, puesto que era indispensable encontrar otro método que permitiera describir a la conducta (y no la conciencia como lo pretendía la introspección). En sus inicios, lo que la psicología funcionalista buscaba era entender las causas del comportamiento.
4. Debido a que el principio básico del conductismo consiste en afirmar que la capacidad de los sujetos para actuar puede ser medida, observada y controlada se pretende que los alumnos se den cuenta de que al proceso que describe ese principio se le denomina “análisis del comportamiento o de la conducta”. Para profundizar en el conocimiento de este principio se retomará en la siguiente sesión el ejercicio que se les pidió a los tres alumnos y que consistía en hacer una descripción, un resumen y una valoración de la misma. Como se podrá apreciar, la intención de pedir a los alumnos que describan, resuman y evalúen un determinado “comportamiento” (ya sea colectivo o individual) consiste en hacerlos reflexionar sobre los pretendidos alcances que postula el conductismo acerca de la noción de “objetividad”.

5. Resaltar que a medida que los alumnos van describiendo lo que sucedió durante el juego de las palmas de las manos se van aproximando a comprender el lenguaje típico de E-R (estímulo-respuesta) que usa el conductismo para dar cuenta del comportamiento. Sobre todo, interesa resaltar que sin que los alumnos sepan definir las nociones de esta teoría saben identificar qué tipo de “discriminaciones” requiere hacer una persona para aprender un juego nuevo.

• **Pavlov y el condicionamiento clásico²**

1. Se pretende acercar al alumno al significado del término “observación” ya que este término es el cimiento de la teoría conductista. Para el conductismo la observación consiste en la capacidad de percibir con atención e informar a otros sobre el comportamiento de las cosas, animales o personas. Como consecuencia de ello, para el conductismo los sentidos (oído, vista, etcétera) son los únicos medios que pueden dar cuenta del comportamiento.
2. Se pretende analizar el significado de los siguientes términos: ejercicio, práctica, entrenamiento, experiencia, hábito, error, acierto memoria y generalización a partir de mostrar ejemplos muy concretos de la vida cotidiana y que no les sean ajenos a los alumnos.
3. Mostrar por qué Pavlov es el padre de la psicología funcionalista y reflexológica. Manifestar que el conocido experimento que realiza Pavlov para hacer salivar a un perro tras estar sometido a un condicionamiento por la repetición del sonido de una campana, explica la importante función que desempeñan los reflejos incondicionados al reaccionar bajo un programa de condicionamiento con estímulos condicionados. El siguiente esquema se explicará en detalle durante la clase:

Ei $\longrightarrow$ Ri (Ei = Estímulo incondicionado, carne)

Ec $\longrightarrow$ Rc (Ri = Respuesta incondicionada, salivación)

(Ec = Estímulo condicionado, sonido fuerte)

(Rc = Respuesta condicionada, salivación)

4. Se ofrecerán varios ejemplos que ayuden a los alumnos a entender el condicionamiento clásico. Estos ejemplos tienen la intención de ayudarlos

² Hay una amplia bibliografía sobre el tema. Compartimos aquí un par de referencias que nosotros seleccionamos y consultamos para trabajar el conductismo clásico Pavloviano en esta sesión: Boring, Edwin (1978). *Historia de la psicología experimental*. México: Trillas y Swenson, Leland (1984). *Teorías del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós

a entender cómo, incluso, se van instalando en algunas personas ciertos miedos o fobias a cierto tipo de animales.

- **Finalizar la clase con el pedido de una tarea**

Para finalizar la clase, el docente pedirá a los alumnos que busquen en diferentes libros de texto de tercero a sexto de primaria de español, una serie de ejercicios sobre la enseñanza de la gramática y que los traigan al salón para la siguiente clase. Les recordará que hay muchas vías de acceso para localizar dichos libros de texto, ya que pueden ir directamente a una biblioteca o navegar por distintas páginas en Internet. La intención de pedir esta tarea consiste en que por un lado, el análisis de los ejercicios sobre la enseñanza de la gramática en primaria permita ilustrar cómo funciona el modelo de enseñanza-aprendizaje bajo un programa de condicionamiento conductual; y por otro lado, dejará intrigados a los alumnos que, bien a bien, no tendrán mucha idea de qué es lo que hará su maestro con dichos ejercicios en la siguiente clase.

SESIÓN 2

- **Inicio de clase**

La clase inicia informando al grupo que, al inicio de la sesión anterior, se pidió a tres alumnos que tomaran notas sobre la clase y que redactaran un breve escrito con base en tres consignas distintas que se les mencionó en ese momento. Se pide a los tres alumnos que lean en voz alta sus escritos y al resto del grupo que escuche con atención lo que van a leer sus compañeros. Se informa que no se van a mencionar cuáles fueron esas consignas hasta que los tres alumnos terminen de leer sus trabajos. Una vez que estos alumnos terminaron de leer su escrito se pregunta a los demás estudiantes lo siguiente: ¿qué creen que fue lo que cada uno de los tres alumnos escribió? Como es bastante probable que los tres alumnos hayan hecho un resumen, será altamente probable que el resto del grupo afirme que los tres estudiantes hicieron una síntesis de la clase. Cabe mencionar que entrevemos esto porque sabemos que la mayoría de los alumnos de bachillerato no está acostumbrada a redactar textos descriptivos o argumentativos. Entonces, la clase inicia propiamente aquí. El docente preguntará a los estudiantes que tomaron notas durante la clase si creen que realmente lograron responder a la consigna y por qué creen que la mayoría de sus compañeros creyó que todos habían hecho un resumen de la clase. Por otro lado, el docente indagará con el grupo qué fue lo que se enseñó en la clase anterior y qué fue lo que observaron los tres alumnos mientras estaban tomando notas. También, ayudará a los estudiantes a concluir que lo que les pidió a cada alumno era escribir un texto distinto: una descripción, un resumen y una evaluación de la clase anterior. De este modo, apoyará a los alumnos a identificar las características

particulares de cada una de estas formas discursivas. Es necesario resaltar que este ejercicio permite trabajar al menos dos aspectos que a continuación enlistamos; aspectos que pueden trabajarse desde los conocimientos previos que los alumnos explicitaron hasta el cambio conceptual o transformación de esos conocimientos previos.

- Al nivel del desarrollo de las competencias comunicativas se promueve el desarrollo de la expresión oral y escrita. Se ayuda a los alumnos a distinguir las características textuales y específicas de cada uno de estos tres tipos de discurso con el fin de que los alumnos pongan en práctica las habilidades particulares que se necesitan al redactar textos descriptivos, argumentativos y de síntesis. Se promueve la reflexión oral y escrita al mostrar a los alumnos cómo es posible usar diferentes estructuras formales del lenguaje al escribir tres textos distintos que tratan sobre un mismo contenido. Desde este ángulo, se abre un espacio para que los alumnos se expresen desde diferentes repertorios lingüísticos.
- Al nivel del desarrollo de competencias disciplinares se promueve que los alumnos comprendan y analicen los conceptos específicos del tema que se está trabajando. En este caso, los textos que redactaron los alumnos darán pie a reflexionar sobre el concepto de “observación” ya que uno de los principales fundamentos del conductismo plantea que la observación es una condición necesaria y suficiente para describir la experiencia. En este sentido, se promueve el análisis de conceptos y la reflexión sobre el papel que juegan los sentidos, la práctica, el ejercicio y el entrenamiento en todo proceso de aprendizaje.

Antes de explicar el condicionamiento operante el docente pedirá a los estudiantes le entreguen los ejercicios de gramática que encontraron en los libros de texto de primaria. Les informará que se llevará a su casa esos ejercicios para analizarlos y estudiarlos y así poder trabajar con ellos en la siguiente sesión. Les anticipará que al final de esta sesión también les pedirá una nueva tarea que deberán traer para la próxima clase ya que ambas tareas serán el punto de partida y material indispensable para trabajar los temas y contenidos que se abordarán en la última clase.

• Skinner y el condicionamiento operante³

Se inicia esta parte del tema pidiendo a los alumnos que expliquen cómo creen que aprendieron durante su infancia a comer sin ensuciarse la ropa, a bañarse antes de la hora de dormir, a lavarse los dientes, a comportarse

³ Hay una amplia bibliografía sobre el tema. Compartimos aquí un par de referencias que nosotros seleccionamos y consultamos para trabajar el conductismo operante de Skinner: Skinner, B.F. (1975). “Las causas del comportamiento” En: Sobre el conductismo. Barcelona: Fontanella y Skinner, B.F. (1976). *Registro acumulativo*. Barcelona: Fontanella

adecuadamente frente a los adultos, a no pelearse con los hermanos, etcétera, hasta ayudarlos a llegar a la conclusión de que fueron los adultos quienes retroalimentaron o reforzaron sus conductas a partir de la consecuencia de sus actos. Es decir, se promoverá que los estudiantes reflexionen a través de recordar en sus propias experiencias de vida cómo fueron modificando sus conductas gracias a los reforzadores, positivos y negativos que recibieron de sus padres o de los adultos que los educaron. A partir de los ejemplos que los alumnos puedan explicitar, el docente expondrá que para el condicionamiento operante el énfasis está puesto en las *respuestas* y no en los *estímulos* como lo sostenía el condicionamiento clásico. También explicará que los refuerzos positivos y negativos son los que se aparean con los estímulos ambientales hasta lograr modificar la conducta de un sujeto. Dirá a los alumnos que el condicionamiento operante surge como una forma de contraponer los principios del condicionamiento clásico. Mencionará que Skinner, como máximo representante de esta postura conductual, afirmó que las personas siempre operan en su medio ambiente (y no en un laboratorio) expresando con ello que son las conductas manifiestas las que tienden a tener un efecto particular sobre su mundo circundante. El principal reto que enfrentará el docente durante esta sesión reside en lograr que los alumnos comprendan que el principio fundamental del condicionamiento operante consiste en explicar cómo se *moldea* o *modela* la conducta. A continuación enlistamos las temáticas y conceptos que se trabajarán en esta sesión.

1. Se explicará cuál es la relación que hay entre los conceptos de Estímulo-Respuesta del condicionamiento clásico con los conceptos Respuesta (operante)-Estímulo (refuerzo) del condicionamiento operante. Y se explicará por qué el refuerzo se define como todo *estímulo* que incrementa la probabilidad de repetir la misma conducta.
2. Se darán varios ejemplos para mostrar por qué Skinner sostenía que las fuerzas ambientales son las que controlan-moldean la conducta y aunque él nunca negó el hecho de que existieran fuerzas internas siempre evitó explicar el comportamiento como una consecuencia de esas causas internas.
3. Se explicará que si las variables externas son las que determinan la conducta entonces el objetivo del condicionamiento operante consiste en controlar esas variables externas para controlar mejor la conducta. Se darán ejemplos que permitan a los estudiantes entender los conceptos de “moldeamiento”, “generalización” y “reforzadores”. Algunos de estos ejemplos consisten en mostrar cómo se entrena a los delfines, focas o ballenas en parques acuáticos como Sea World.

4. Finalmente, se apoyará a los alumnos a entender que para esta postura conductual, el aprendizaje consiste en un programa de entrenamiento que trata de controlar todas las variables externas a las que están expuestas los sujetos con el fin de controlar mejor su conducta.

- **Finalizar la clase con el pedido de una tarea**

Para finalizar la clase, el docente pedirá a los alumnos que vean la película “Naranja Mecánica” de Stanley Kubrick con el fin de que analicen si el tratamiento al que someten a Alex (personaje principal de la película) durante su estancia en la prisión, se da bajo el paradigma del condicionamiento clásico o del condicionamiento operante. También los invita a que disfruten la película comiéndose unas ricas “palomitas”.

SESIÓN 3

- **Inicio de clase: análisis de la película Naranja Mecánica**

El docente inicia la clase invitando a los alumnos a que realicen un pequeño debate con el fin de que expliciten y argumenten las razones por las que consideran que el tratamiento al que someten a Alex, personaje principal de la película Naranja Mecánica, está basado en el condicionamiento operante o el condicionamiento clásico. Una vez que los alumnos han expuesto sus ideas el docente retoma las nociones de *Estímulos y Respuestas Condicionadas e Incondicionadas* para explicar que el tratamiento que recibe Alex en la prisión está basado en el condicionamiento clásico. Los alumnos podrán advertir que en la base de este tipo de condicionamiento está el apareamiento entre el estímulo incondicionado, es decir, la droga que le dan a Alex y que le produce náuseas y vómito (el vómito es una respuesta incondicionada a la droga) con el estímulo condicionado, o sea, a la violencia con la que le hacen ver a Alex una película violenta. De este modo, los estudiantes comprenderán mejor cómo es que bajo este programa de entrenamiento Alex siente las mismas ganas de vomitar cuando se encuentra expuesto o cercano a hechos violentos. En este sentido, el docente puede ayudar a los alumnos a entender cómo es posible entrenar a una persona hasta el grado de anular la posibilidad de expresar su violencia.

El análisis de la película dará lugar a que los alumnos puedan re-conceptualizar las hipótesis que tenían sobre las nociones de aprendizaje, asociación y de hábito. Asimismo, el docente tratará de que sus alumnos lleguen a la conclusión de que para el conductismo lo que se aprende son conductas y que este aprendizaje de conductas se da siempre por medio de asociaciones, repeticiones, mecanizaciones, memorizaciones, ejercitaciones y reforzamientos entre estímulos y respuestas observables.

• Análisis de los ejercicios para la enseñanza de la gramática en primaria

Después de que el docente analizó en su casa los ejercicios recopilados por los alumnos seleccionará el que mejor se adecue a explicar por qué y cómo este tipo de ejercicios sobre enseñanza de la gramática están amparados bajo los principios del programa de reforzamiento y modelamiento de la conducta. El ejercicio que el docente seleccionó es el que llevará a la clase para usarlo como material de apoyo; con este material ayudará a sus estudiantes a analizar propuestas de enseñanza de la gramática que estén dirigidas a alumnos de primaria. Dicho sea de paso, el docente también puede trabajar con sus propios alumnos el concepto de gramática pues, con un alto grado de probabilidad, podemos asegurar que un buen número de ejercicios que seleccionaron los alumnos no tratarán sobre gramática. Debido a que fuimos nosotros quienes buscamos en Internet una lección que tuviera como propósito enseñar a los alumnos a distinguir el “sujeto del predicado” será la que usaremos como ejemplo.

LA ORACIÓN: SUJETO Y PREDICADO⁴

La **oración** es un conjunto de palabras ordenadas con sentido completo. Las oraciones tienen por lo menos un **verbo**, empiezan siempre con letra mayúscula y al final se escribe punto, signo de interrogación (?) o de exclamación (!). Todas las oraciones tienen dos partes: el sujeto y el predicado.

* El **sujeto** indica quién realiza la acción o de quién se dice algo.

* El **predicado** es lo que se dice del sujeto.

David

SUJETO

descubrió un tesoro

PREDICADO

* El **núcleo del sujeto**, o su palabra más importante, puede ser un **nombre** o un **pronombre**.

* El núcleo del predicado es un verbo.

La casa

SUJETO

tiene tres ventanas

PREDICADO

* El sujeto y el predicado **conducen** en número.

El niño corre

→

SINGULAR

Los niños corren

→

PLURAL

⁴ Este material fue extraído de Internet bajo la siguiente referencia URL:

Rincón del Maestro: www.rinconmaestro.es Cabe resaltar que este material está dirigido a alumnos de 4º grado de primaria.

EJERCICIOS

1.- Copia los grupos de palabras que formen oraciones

Estoy sin con libros Alberto pasó mucho frío

Los niños y yo

Nos gustan las mandarinas Palabras las bien

suenan ¿Llegaron ya tus padres?

2.- Escribe el sujeto de las siguientes oraciones

Joaquín escribe muchas cartas a sus amigos

No ha sido ella

Los nuevos vecinos se mudaron ayer

¿Aprobaron el examen todos los alumnos?

Ella apenas recuerda su infancia

Yo no se lo he dado

Ese libro lo escribió Miguel de Cervantes

3.- Rodea los grupos de palabras que pueden ser sujetos o predicados. Escribe (S) sujeto y (P) predicado en cada caso.

Mi hermana (...)

Vieron la obra de teatro (...)

El rey de Francia (...)

Nosotros (...)

Es para mí (...)

Déjalo en su sitio (...)

El monte Everest (...)

Me gusta (...)

La nube (...)

4.- Escribe estas oraciones corrigiendo los errores de concordancia entre sujeto y predicado

La familia acudía a la verbena

Mi perro olisqueaban entre los arbustos

El adorno de la estantería se cayeron al suelo

Este libro me lo regalaron mi amigo

Tú siempre comprendéis lo que te digo

5.- Relaciona estos grupos de palabras para formar oraciones. Escríbelas en tu cuaderno

Ezequiel y yo

perdisteis el tren de las tres

Ahmed

va a la piscina todas las semanas

Yo

escucharon atentamente al solista

Francisco y tú

nunca veo esos programas de televisión

Los espectadores

nos interesamos mucho por el arte

6.- Subraya el núcleo del sujeto y el del predicado en las siguientes oraciones

Mis compañeros de clase me han elegido delegado de curso

El vecino del sexto está haciendo obras en su piso

Los asistentes a la reunión llegaron bastante tarde

¿Han vuelto ya tus padres de su viaje?

La interminable carretera se extendía ante nuestros ojos

7.- Señala el sujeto y el predicado de cada una de las oraciones de este texto

La fiesta de cumpleaños de Armando fue un gran éxito. Todos los invitados acertaron con sus regalos. La merienda estaba deliciosa. Todos jugamos a las prendas después de comer. Los invitados acabamos muy cansados, pero felices. Nuestros padres vinieron a buscarnos a las nueve.

Para llevar a cabo el análisis de la lección que tiene como objetivo enseñar a los alumnos de cuarto grado de primaria a comprender la relación que hay entre **sujeto y predicado**, el docente dejará que sus alumnos lean e identifiquen a lo largo de todo el ejercicio qué elementos del conductismo sostienen dicha propuesta de enseñanza. Les ayudará a tomar conciencia de que en dicha lección están implícitos los siguientes presupuestos:

1. La presentación de información al inicio de la lección presupone que el alumno “aprende” a través de definiciones que puede memorizar para poder responder con éxito a los ejercicios que posteriormente se le presenten.
2. Los ejemplos de oraciones que se ofrecen al inicio de la lección son absurdamente artificiales ya que ninguna persona se expresa en su vida cotidiana usando enunciados como los siguientes: “El niño corre” o “La casa tiene tres ventanas”. El único propósito de usar este tipo de oraciones al inicio de la lección consiste en demostrar que las oraciones están compuestas de sujeto y predicado. A su vez, la elección de estas oraciones que tienen una estructura muy simple tiene la intención de facilitar a los alumnos el aprendizaje de las partes que componen una oración. En este sentido, se presupone que el conocimiento que los alumnos deben adquirir consiste en introyectar, a modo de una copia fiel, lo que perciben de la realidad.
3. La secuencia de la lección evidencia que lo que se pretende lograr es que una vez que los alumnos son capaces de resolver ejercicios sencillos

podrán posteriormente resolver ejercicios con un mayor grado de complejidad. Esto supone que el aprendizaje se da de lo simple a lo complejo y mediante un proceso de generalización.

4. La reiteración del mismo tipo de ejercicios supone que el aprendizaje se da mediante la repetición y la ejercitación. Es decir, que basta con que los alumnos asocien de manera reiterativa la parte correspondiente al sujeto con su predicado y que repitan varias veces el mismo ejercicio para afirmar que son capaces de analizar una oración.

d) Determinación de las formas de evaluar el aprendizaje, la comprensión y los alcances del tema expuesto

Es importante que al iniciar la exposición del tema el docente explique a sus alumnos cuál será la forma de evaluar el aprendizaje de dicho tema. Recomendamos al profesor que efectúe una evaluación por cada tema expuesto, ya que de este modo podrá contar con un seguimiento del desempeño de sus alumnos a lo largo del ciclo escolar y podrá tener más parámetros para llevar a cabo una evaluación formativa. La evaluación del aprendizaje de cada tema puede aplicarse con diferentes instrumentos, ya sea que se apliquen exámenes, ejercicios o se pida a los alumnos que redacten un ensayo; o bien, pedirles que organicen un debate en clase sobre las reflexiones que hicieron sobre un tema en particular. Las evaluaciones no siempre tienen que hacerse por escrito, el docente también puede diseñar formas de evaluar el desempeño de sus estudiantes a través de situaciones orales. Para el caso del tema que nos ocupa, hemos diseñado un cuestionario con 3 preguntas para que los alumnos lo respondan en clase con el apoyo de sus notas, apuntes o libros; los alumnos pueden llevar a la clase el día que se aplicará el cuestionario todos los materiales que consideren necesarios y pertinentes. Para elaborar estas preguntas se tomaron en cuenta tanto los objetivos y contenidos que se describieron en los incisos “a, b y c” como los aspectos, interacciones, dudas e intervenciones que debieron haber aparecido a lo largo de las 3 sesiones. El cuestionario que se les aplicaría a los alumnos en clase es el siguiente.

Cuestionario sobre el conductismo

1. Tomemos el siguiente párrafo extraído del libro: “Sobre el conductismo” de B.F. Skinner (1974):

“... la especie humana no evolucionó debido a un diseño interior: evolucionó a través de la selección bajo las contingencias de supervivencia, del mismo modo como el comportamiento verbal del niño evoluciona bajo la acción selectiva de las contingencias de refuerzo...” (Página 96).

Por otro lado, tomemos como ejemplo el caso de un pequeñito de dos años de edad que frente al repartidor de pizzas que llega a su casa le grita a su mamá: “ya vinió pizzador”.

¿Cómo explicaría B.F. Skinner desde el modelo del condicionamiento operante la producción lingüística (por ejemplo; “pizzador”, “vinió”) de un niño de dos años? ¿Cómo explicaría Skinner la evolución del comportamiento verbal del niño si ambos términos (“pizzador” y “vinió”) no constituyen parte del repertorio léxico de su comunidad verbal?

2. Está muy extendida la idea de que hay que determinar con la mayor precisión el nivel de madurez del niño para tal o cual tipo de aprendizaje. (Entendiendo por madurez aquel momento en que el niño puede aprender con facilidad y los esfuerzos por enseñarle dan resultados positivos).

¿Cuál sería la posición del conductismo sobre la madurez?

3. Supongamos que un grupo de cuatro mujeres jóvenes llega a un salón de baile (o sea, a un “antro”). Ellas han ido solas al antro (o sea, “sin pareja”) y, al menos, una de ellas piensa no dejar de bailar toda la noche. El antro, por supuesto, está lleno de contingencias (reglas y modos que gobiernan las relaciones entre las respuestas operantes y los refuerzos). Al final de cuentas, esa chica “bailó toda la noche”.

¿Cómo se explicaría el éxito de su conducta apelando al condicionamiento operante?

Como se podrá apreciar, las preguntas no son sencillas ni fáciles de responder, exigen un nivel de comprensión del tema muy alto. Es por ello que les decimos a los alumnos con anticipación que pueden traer al salón de clase todos los materiales que crean les servirán como apoyo para responder el cuestionario ya que se trata de un ejercicio tipo “examen a libro abierto”. No se trata de que los alumnos respondan “correctamente” sino que vayan aprendiendo a resolver exámenes con preguntas que les exigen mucho razonamiento. Además, el docente tendrá que retroalimentar a sus estudiantes resolviendo el cuestionario conjuntamente con ellos una vez que les haya calificado su desempeño.

Reflexiones y sugerencias para evaluar la exposición oral

En este apartado queremos hacer una importante distinción; es decir, queremos señalar que no es lo mismo saber cómo evaluar **el contenido** de los temas tratados en la exposición oral que saber cómo evaluar **el proceso y la dinámica** utilizada durante la exposición oral propiamente dicha. El inciso “d” del apartado anterior intentó mostrar cómo se podría evaluar **el contenido** de la exposición. En esta sección mencionaremos algunos indicadores que ayuden a los profesores del bachillerato a valorar la calidad de la exposición oral de diferentes temas. Uno de los puntos centrales a analizar consiste en saber si el profesor (o alumno) que expuso un tema logró implicar o involucrar a todos los estudiantes con el contenido de la clase. A continuación enumeramos de manera muy breve algunos indicadores para evaluar la exposición oral en clase.

a) Revisar si el ponente logró cubrir todos los retos que se planteó sobre el desarrollo de aspectos actitudinales. Es decir, si el ponente logró motivar a los alumnos, si logró atraer su atención hacia el tema que estaba presentando, si pudo favorecer el intercambio de ideas entre los alumnos a partir de fomentar buenas relaciones interpersonales, y si pudo crear un ambiente donde los alumnos pudieran generar una mirada de autovaloración hacia ellos mismos.

b) Revisar si el ponente logró alcanzar el reto académico que se había propuesto. Es decir, si logró cubrir el temario sin tener que mermar la calidad de los conocimientos que se había propuesto trabajar. Revisar si el docente no cayó en la ilusión de creer que era mejor tratar de conseguir un excelente nivel académico en sus alumnos dándoles demasiada información y restringiendo el tiempo para su participación. Revisar si hubo espacios de reflexión y análisis donde los alumnos pudieran mostrar el nivel de sus conocimientos previos y revisar si las actividades sugeridas por el docente permitieron el cambio conceptual y una transformación de los saberes previos.

Recomendación bibliográfica

1. Rodríguez, María Elena (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué? ... ¿Cómo?
En: **Revista latinoamericana lectura y vida**. IRA. Argentina. Septiembre: 31-40p

Se terminó de imprimir y encuadernar en enero de 2015
en Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA),
Calzada San Lorenzo 244; C.P. 09830, México, D. F.
El tiraje fue de 18,000 ejemplares.