
Nueva concepción del aprendizaje productivo reflexivo *New conception of reflective productive learning*

Diosveldy Navarro Lores

Danilo Navarro Lores

Universidad de Guantánamo. Guantánamo, Cuba

Universidad de Ciencias Médicas, Centro Universitario Municipal Baracoa. Guantánamo, Cuba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9998-5871>

<https://orcid.org/0000-0001-5204-9824>

Correo(s) electrónico(s):

diosveldy@cug.co.cu

danilo@info.sld.cu

Recibido: 20/10/2019

Aceptado: 10/03/2020

Resumen: En el presente trabajo se evalúan críticamente algunos tipos de aprendizaje referidos en la literatura pedagógica a partir del énfasis que hacen en un aprendizaje convencional en que se reproduce el conocimiento acumulado, lo que queda preestablecido en el currículo escolar. Los análisis se apoyaron en la revisión bibliográfica y el objetivo es definir aprendizaje productivo reflexivo. Se logró develar los rasgos distintivos de los diferentes tipos de aprendizaje y las posibilidades que estos ofrecen para estimular el aprendizaje productivo reflexivo.

Palabras clave: Aprendizaje, tipos de aprendizaje, actividad reproductiva, actividad intelectual productiva, actividad creadora, aprendizaje productivo reflexivo.

Abstract: Work some learning types referred in the pedagogic literature starting from the emphasis that make in a conventional learning in that reproduces the accumulated knowledge, what is preset in the school curriculum is evaluated presently critically. The analyses leaned on in the bibliographical revision and the objective is to define reflexive productive learning. It was possible to discover the distinctive features of the different learning types and the possibilities that these they offer to stimulate the reflexive productive learning.

Keywords: Learning, learning types, reproductive activity, productive intellectual activity, creative activity, reflexive productive learning

Introducción

El aprendizaje como establecimiento de nuevas relaciones temporales entre un ser y su medio ambiente ha sido objeto de diversos estudios empíricos, realizados tanto en animales como en el hombre.

Las definiciones de aprendizaje descritas en la literatura pedagógica, independientemente de la teoría que las sustentan, tienen dos aspectos en común:

- Primero, conciben el aprendizaje como cambio que ocurre en el que aprende.

- Segundo, el currículo escolar pre-establece un límite en los contenidos de enseñanza.

Ese límite pre-establecido convierte al aprendizaje escolar en un aprendizaje que reproduce lo que ha sido acumulado por la humanidad.

En este sentido, ante estas problemáticas, en el presente artículo se analizaron las diferentes definiciones y tipos de aprendizaje para develar sus rasgos distintivos y las posibilidades que estos ofrecen para estimular el aprendizaje productivo reflexivo, con el objetivo de definir este último tipo de aprendizaje.

Desarrollo

La literatura pedagógica refiere una vasta lista de los tipos de aprendizaje más comunes. Entre ellos, el aprendizaje receptivo y el aprendizaje repetitivo guardan semejanzas, pero tienen aspectos diferenciales. Según Jimena (2011) en el receptivo el que aprende sólo necesita comprender el contenido para poder reproducirlo. Por su parte, la Universidad Interamericana para el Desarrollo (2009) asevera que en el repetitivo, el que aprende memoriza contenidos sin comprenderlos o relacionarlos con sus conocimientos previos, por lo que no encuentra significado a los contenidos. Como aspecto común, en ambos tipos de aprendizaje no se descubre nada nuevo.

En el caso del aprendizaje observacional, conforme expresaron Arriaga Ramírez et al (2006) “(...) el que aprende observa el comportamiento de otra persona, llamada modelo y lo reproduce” (p. 3).

No obstante, este tipo de aprendizaje en condiciones naturales y en correspondencia con el espíritu investigativo, los intereses cognoscitivos y el nivel de creatividad del o de los sujetos cognoscentes, puede propiciar interacción dinámica en torno a un objeto con la consiguiente asociación que esto genera con lo que ya se conoce y con las vivencias y experiencias de los actores del proceso.

Sin embargo, según lo definen los autores anteriores, en condiciones de grupo-clase, en el aprendizaje observacional se presentan al que aprende situaciones de aprendizaje para que devele aquel conocimiento que preestablece el currículo, de manera que el que aprende no

descubre nada nuevo. Solo percibe con sus órganos sensoriales lo que aparece plasmado en el contenido de enseñanza y el cual no debe rebasar.

En el caso del aprendizaje significativo, según la Universidad Interamericana para el desarrollo (2009) el que aprende relaciona sus conocimientos previos con los nuevos dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas. Se ha de señalar que esos conocimientos resultan nuevos para el que aprende, pero han sido introducidos por otro (s).

Conforme Suárez Portelles, González y Leyva (s.f.) el aprendizaje desarrollador garantiza en el que aprende la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. A diferencia del significativo, en el aprendizaje desarrollador se enfatiza en el tránsito desde niveles de desarrollo actual a niveles de desarrollo próximo o potencial.

Se resalta que ese tránsito se estimula con situaciones de aprendizaje a través de las cuales se recrean conocimientos acumulados por la humanidad, que resultan nuevos para el que aprende pero fueron introducidos por otros en momentos anteriores y que están preestablecidos en el currículo y aparecen plasmados en el contenido de enseñanza.

De acuerdo con Barrón (2000) en el aprendizaje por descubrimiento el que aprende no recibe los contenidos de forma pasiva; descubre los conceptos y sus relaciones y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo. En este tipo de aprendizaje se adolece de las mismas limitaciones que el aprendizaje desarrollador. Sin embargo, se resalta que en ambos el profesor cuenta con posibilidades para a través de la interacción del que aprende con el objeto de conocimiento, estimular no solo el tránsito a niveles de desarrollo potencial, sino el tránsito de un momento inicial de asimilación de conocimientos acumulados y sistematizados por la humanidad en una determinada ciencia o área de saber, a un momento cualitativamente superior que se caracterice por la introducción o descubrimiento de un conocimiento nuevo, inédito, original que pasa a enriquecer el cuerpo teórico de esa ciencia o área de saber.

Siguiendo a Gómez (2013) y Escalante (2008), a través del aprendizaje por indagación se prepara al sujeto para enfrentar los problemas con espíritu crítico. Resaltan que a través de

este aprendizaje se involucra al individuo con un problema y desde esta óptica, debe aportar soluciones. Sin embargo, esta es una metodología de enseñanza aprendizaje a través de la cual el estudiantado ha de encontrar soluciones a una situación problema a partir de un proceso de investigación, pero esta situación problemática debe respetar lo que aparece plasmado en el contenido de enseñanza y su objetivo se centra en preparar al que aprende para afrontar problemas con espíritu crítico y desempeñarse adecuadamente en trabajos cooperativos. Solo proporciona al que aprende escenarios dinámicos de búsqueda de soluciones que son desconocidas para él, pero que ha sido introducido y sistematizado con anterioridad.

Al igual que el aprendizaje por descubrimiento, en el aprendizaje por indagación se presentan posibilidades para estimular en el que aprende el tránsito de un momento inicial de asimilación de conocimientos acumulados por la humanidad, a un momento cualitativamente superior de introducción o descubrimiento de un conocimiento nuevo, inédito, original.

Algo similar ocurre con el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el aprendizaje formativo. En el primero se presenta el problema al que aprende, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema. (Universidad Politécnica de Madrid, 2008). En el segundo, en cooperación con el profesor y el grupo en situaciones diseñadas del proceso de enseñanza-aprendizaje, el que aprende transforma la realidad y se transforma a sí mismo, siendo responsable de ese proceso y de su resultado. (Bermúdez, 2001).

Se resalta que los problemas presentados deben respetar lo que preestablece el currículo y su objetivo se centra en lograr cambios en el que aprende, cambios que son nuevos para él y le permiten transitar a un nivel de desarrollo potencial, pero que están planificados y previstos. En estos tipos de aprendizaje se proporcionan también al que aprende escenarios dinámicos de búsqueda de informaciones necesarias que son desconocidas para él, pero que el profesor con anterioridad tiene previsto que él descubra y con su adecuada orientación lo facilita.

En fin, a través de los diferentes tipos de aprendizajes descritos, y otros referidos en la literatura científica, el que aprende asimila objetos de conocimiento que de hecho han sido

introducidos por otro (s); asimila el sistema de la lengua escrita, pero este sistema ya está elaborado; asimila las operaciones aritméticas elementales, pero estas operaciones ya están definidas; asimila el concepto de tiempo histórico, pero este concepto forma parte del bagaje cultural existente; asimila las normas de relación social, pero estas normas son las que regulan normalmente las relaciones entre las personas.

De manera que durante el aprendizaje escolar, las diferentes tareas docentes, situaciones de aprendizaje y problemas que se les presentan a los estudiantes les permiten develar algo que puede ser nuevo para ellos, pero que no es desconocido. Por tanto, en ambientes educativos dinámicos o no, activos o no, participativos o no, cooperativos o no, etc, el que aprende reproduce el conocimiento, pues incorpora lo que para él resulta nuevo, pero que fue introducido y sistematizado con anterioridad.

En fin, en todos los niveles de enseñanza se hace énfasis en un aprendizaje convencional en que se reproduce el conocimiento acumulado por la humanidad. Sin embargo, en todos los escenarios y discursos se aboga por una actividad intelectual productivo-creadora en la escuela, por la apropiación activa y creadora de la cultura, etc.

En este sentido, ¿la actividad intelectual productivo-creadora es susceptible de desarrollarse en los escenarios educacionales? ¿O es misión de las instituciones especialmente preparadas para la producción de nuevos conocimientos enriquecedores de la ciencia? ¿o es posible solo en áreas de desempeño profesional-productiva?

Por otra parte, ¿la apropiación activa de la cultura es sinónimo de actividad intelectual productivo-creadora? ¿En qué condiciones es posible la apropiación activa y simultáneamente creadora de la cultura?

Desde nuestra visión, las potencialidades que brindan las clases en casi todos los sistemas educacionales son factibles de ser aprovechadas para estimular la actividad creadora de los estudiantes. En muy pocas clases se aprovechan esas potencialidades para estimular la actividad intelectual productivo-reflexiva. En muchos casos se confunde el accionar consciente, dinámico y activo del que aprende sobre el objeto de conocimiento, con la actividad intelectual productivo-reflexiva.

En este sentido, en clases dinámicas y activas en que el profesor facilita y estimula el papel protagónico del que aprende sobre el objeto de aprendizaje, se propicia su crecimiento personal, el tránsito a niveles de desarrollo potencial. Pero si ese crecimiento no se traduce en el tránsito de un momento inicial de asimilación de conocimientos acumulados y sistematizados por la humanidad, a un momento cualitativamente superior en que se descubra o introduzca un conocimiento nuevo, inédito, original que pasa a enriquecer el cuerpo teórico de esa ciencia o área de saber, entonces no estamos en presencia de una actividad intelectual productivo-reflexiva. Solo estamos en presencia de una actividad intelectual dinámica, activa y reflexiva, pero no productiva.

Se resalta por un lado, que los hallazgos científicos envejecen con rapidez. Tenemos, por otro lado, que el contenido que se trasmite al estudiante, es un hallazgo que puede haberse superado en alguna región del planeta. En este particular, un profesor puede propiciar un ambiente activo de intercambio y reflexión crítica entre él y los que aprenden en torno a un objeto de conocimiento, en la misma medida en que da tratamiento en una clase a determinado contenido que aparece plasmado en el currículo. En ese ambiente activo de intercambio y reflexión crítica, el profesor puede explicitar algunas brechas epistemológicas, huecos filosóficos, o fisuras que son consustanciales a este objeto de conocimiento, con la intención de generar curiosidad investigativa e intereses en el que aprende por develar, buscar, indagar y/o encontrar una solución plausible que satisface convenientemente esas situaciones problemáticas.

Así, ese ambiente activo se convierte en un escenario de aprendizajes mutuos en que se acepta e impulsa la autonomía e iniciativa del que aprende; se utilizan materias primas y fuentes primarias en conjunto con materiales físicos, interactivos y manipulables; se juzga y opina ante un tema con argumentos sólidos, convincentes y profundos; se buscan constantemente respuestas a problemas derivados de la solución de otros problemas antecedentes en áreas de saber específicas en torno a ese tema; se desafía la indagación haciendo preguntas a los que aprenden, y entre los que aprenden y el que enseña, que precisan de respuestas novedosas; y que estimulan el desarrollo del intelecto.

Por tanto, en un escenario educativo con estas características, el objeto de conocimiento es susceptible de superarse, o al menos, se incentiva entre los que aprenden, la curiosidad y el interés de superarlo con la introducción de categorías y conocimientos nuevos, originales e inéditos que pasan a enriquecer el cuerpo teórico de una ciencia o área de saber.

Esto puede ocurrir también al propiciarse reflexión crítica a tono con las exigencias que imponen el contexto, las circunstancias y las condiciones histórico-sociales concretas; o al propiciarse interacción dinámica en torno a ese objeto con la consiguiente asociación que esto genera con lo que ya se conoce y con las vivencias y experiencias de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje.

Atendiendo a todo lo anterior, en aquellos escenarios educativos en que se propicia reflexión crítica, interacción dinámica y activa, asociación de ideas en torno a las fisuras, brechas o huecos filosóficos consustanciales a un determinado objeto de conocimiento, puede estimularse el tránsito de un momento inicial de asimilación de conocimientos acumulados y sistematizados por la humanidad en una determinada ciencia o área de saber, a un momento cualitativamente superior que se caracteriza por el descubrimiento o la introducción de un conocimiento nuevo, inédito, original que pasa a enriquecer el cuerpo teórico de esa ciencia o área de saber.

Ese tránsito se estimula en la clase y puede concretarse dentro o fuera de la misma y es lo que los autores del presente artículo denominan **aprendizaje productivo reflexivo**.

Es importante destacar que el aprendizaje productivo reflexivo es un proceso, por cuanto en él, el sujeto se modifica y crece al pasar de ese momento inicial de asimilación del conocimiento que ha sido acumulado por la humanidad, a otro cualitativamente superior. Este último se caracteriza por la introducción del nuevo conocimiento, inédito, original que pasa a enriquecer el cuerpo teórico de una ciencia o área de saber.

Es decir, en el proceso de aprendizaje productivo reflexivo se va generando otro proceso, paralelo y a la par de él: el proceso de crear. Por tanto, en el aprendizaje productivo reflexivo los procesos de asimilación del conocimiento acumulado en torno a un objeto de estudio y los procesos de creación de nuevas cualidades, categorías, sinapsis en torno a ese objeto se dan conjuntamente.

Pero, la nueva cualidad es superior a la que ya existía, enriquece el cuerpo teórico de una determinada ciencia o área de saber, y hace al que aprende más autónomo, capaz e independiente, le hace crecer. Este es un aspecto que diferencia el aprendizaje productivo reflexivo de cualquier otro enfoque del aprendizaje. No basta con que el sujeto cambie. Es necesario que ese cambio implique un nuevo nivel de autorregulación y regulación comportamental creativa que le permita una interacción más efectiva, dinámica y emprendedora con el objeto de estudio. O sea, el aprendizaje productivo reflexivo conduce a un crecimiento personal y se traduce en la creación, innovación, construcción de nuevas sinapsis, nuevas categorías, nuevos conocimientos en torno al objeto de estudio asimilado.

En el aprendizaje productivo reflexivo, la creación de lo nuevo está contextualizado, es decir, se relaciona directamente con el objeto de estudio que en cada área de saber se plantean al que aprende. De este modo, en las instituciones de educación superior, por ejemplo, la introducción de nuevos conocimientos y categorías supera los límites del currículo. Esto permite al que aprende prepararse para la vida laboral futura de manera competente. Así, logra con ello éxito profesional, gestión de desarrollo, bienestar emocional, salud mental y por supuesto, realización profesional y personal, aportando a su vez al desarrollo científico-técnico, social y laboral.

El enfoque del aprendizaje productivo reflexivo parte de la concepción materialista dialéctica del mundo, del hombre y de su desarrollo y de la teoría histórico cultural como fundamento psicológico de la relación entre la educación y el desarrollo psíquico, como base fisiológica del aprendizaje, como comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo humano y como soporte metodológico para su investigación y aplicación en la práctica.

Se define el aprendizaje productivo reflexivo como proceso personalizado y consciente de apropiación y enriquecimiento de la experiencia histórico social que ocurre en cooperación con el profesor y el grupo en situaciones diseñadas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el que aprende transforma la realidad y se transforma a sí mismo, siendo responsable de ese proceso y de su resultado.

Conclusiones

En muchos escenarios educativos se confunde el accionar consciente, dinámico y activo del que aprende sobre el objeto de conocimiento, con la actividad intelectual productivo-reflexiva.

La estimulación de la curiosidad investigativa e intereses en el que aprende en torno a alguna brecha epistemológica, hueco filosófico o fisura consustancial a un objeto de conocimiento, contribuye al descubrimiento de un conocimiento nuevo.

El descubrimiento o introducción de un conocimiento nuevo favorece el aprendizaje productivo reflexivo.

El tránsito de un momento inicial de asimilación de conocimientos acumulados y sistematizados por la humanidad en una determinada ciencia o área de saber, a un momento cualitativamente superior que se caracteriza por el descubrimiento o la introducción de un conocimiento nuevo, inédito, original que pasa a enriquecer el cuerpo teórico de esa ciencia o área de saber se define como aprendizaje productivo reflexivo.

El aprendizaje productivo reflexivo se estimula en la clase y puede concretarse dentro o fuera de la misma.

El aprendizaje productivo reflexivo es un proceso, por cuanto en él, el sujeto se modifica y crece al pasar del momento inicial de asimilación del conocimiento sistematizado, a otro cualitativamente superior de introducción de un conocimiento nuevo, inédito u original.

Referencias bibliográficas

Arriaga-Ramírez, J. C et al (2006). Análisis conceptual del aprendizaje observacional y la imitación. *Psicología*, vol.38, (1), 87-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80538106.pdf>

Barrón Ruiz, A. (2000). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. Universidad de Salamanca. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/39770/93221>

- Bermúdez Morris, R. (2001). Aprendizaje formativo: una opción para el crecimiento personal. *Psicología*. Volumen 18, (3), Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n3/03.pdf>
- Escalante Cruz, P. (2008). Aprendizaje por indagación. Colombia. Recuperado de <https://educrea.cl/aprendizaje-por-indagacion/>
- Gómez, P. (2013). El aprendizaje por indagación. Recuperado de http://oa.upm.es/33203/1/INVE_MEM_2013_181135.pdf
- Jimena, N. (2011). Aprendizaje receptivo. Recuperado de <http://nelcy-jimena.blogspot.com/2011/09/aprendizaje-receptivo.html>
- Suárez Portelles, C. V.; Díaz González, M. C. y Suri Leyva, G. M. (2007). Hacia un aprendizaje desarrollador en las ciencias biológicas. Recuperado de <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/ciencias-biologicas.pdf>
- Universidad Interamericana para el desarrollo. (2009). Tipos de aprendizaje. http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdl/lic/ED/DC/S09/DC09_Lectura.pdf