

PARALELISMOS Y SEMEJANZAS ENTRE GLOBALISMO Y CONSTRUCTIVISMO

CONSUELO DE LA TORRE TOMAS

RESUMEN

El presente artículo pretende señalar algunos de los aspectos comunes que tienen entre sí las tendencias globalizadas y constructivistas en educación. Tanto desde la perspectiva de los principios teóricos que sustentan dichas tendencias, como desde su proyección metodológica en la acción docente, se encuentran numerosas coincidencias que es interesante destacar.

Tanto el globalismo como el constructivismo conciben la educación como un proceso de autoestructuración cognitiva que se da interactivamente con el medio y en el cual el profesor tiene un papel de mediador, a través de la preparación de experiencias de aprendizaje. Estas teorías siguen unas fases de actuación parecidas en la Educación Infantil y Primaria: una fase inicial que implica el diagnóstico del alumno y el contacto con los aspectos más globales o generales de lo que se va a aprender; una segunda fase de ejercitación, guiada y conducida por el profesor; y una tercera fase de fijación de lo aprendido, en la que el lenguaje es determinante en la construcción cognitiva y en la transferencia a nuevos contextos de lo aprendido.

Es evidente que, a partir de la Reforma Educativa de 1990, dichas tendencias tienen gran protagonismo en la orientación teórica del D.C.B. de Educación Infantil y Primaria.

I) ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS TEORICOS

Si consideramos las raíces epistemológicas de estas dos corrientes educativas, la base común parte de las teorías críticas a la Psicología asociacionista como el pragmatismo de W. James y el evolucionismo de Ch. Darwin.

Las teorías globalizadas tienen su origen en la obra pedagógica de O. Decroly (Renaix, 1871; Bruselas, 1932) que está influido por el funcionalismo pragmatista de W. James y se enmarca también en el enfoque interaccionista de estas teorías: la vida psíquica tiene como finalidad la conservación y defensa del individuo; ello se consigue a través de la adaptación y la acción a través

de las que se satisfacen las necesidades del organismo, sus tendencias, impulsos, intereses, etc.

El globalismo considera al individuo como una unidad dinámica. La acción y la experiencia no se producen a través de sensaciones atomizadas, sino que constituyen una red de relaciones que originan la construcción cognitiva y que, a su vez, sirve para guiar de nuevo la acción del individuo; de esta forma, se concibe el conocimiento como un proceso de producción, íntimamente relacionado con la propia experiencia.

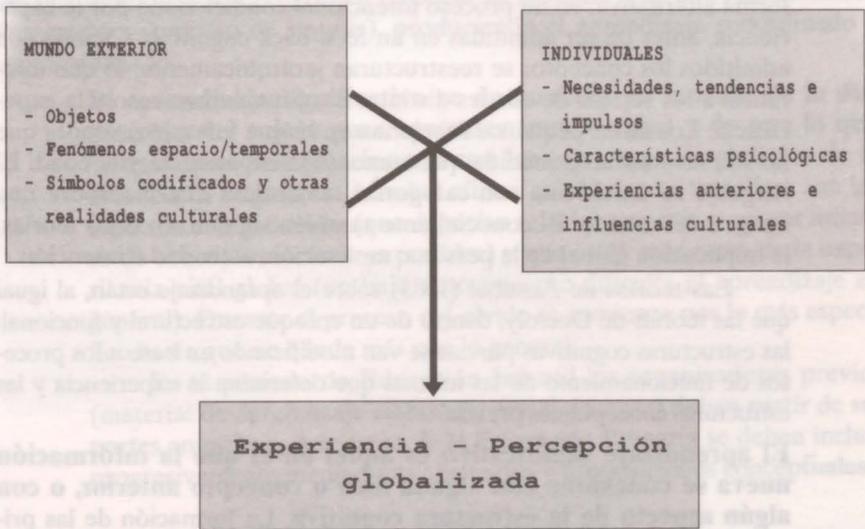
Son evidentes algunos puntos en común de Decroly con la Escuela de la Gestalt. Sin embargo, algunos autores como L. Not (1983: pág. 124) afirma que Decroly y la Escuela de la Gestalt llegan a las mismas conclusiones por separado y por motivos diferentes. En el caso de Decroly para investigar procesos de adaptación y en el caso de la Escuela de la Forma para comprobar si las teorías asociacionistas sobre el aprendizaje eran correctas.

El propio Decroly afirma (citado por Segers; 1985: pág. 414)

“El sentido de sturktur o gestalt implica preferentemente la concepción de una actitud especial del ser mental en relación al ambiente, actitud que origina que este ser se nos presente en su totalidad innata y adquirida frente a los objetos, a los acontecimientos y los percibe, acepta y rechaza con respecto a su persona en conjunto. En el fondo, el término globalización expresa la misma idea. Cuando decimos que los objetos, los hechos percibidos, los recuerdos, los pensamientos elaborados, los actos y las palabras expresadas se refieren a menudo al todo, a conjuntos indivisos, donde los detalles no se buscan, sino que se imponen por sí mismos, sin que nos demos cuenta, queremos dar a entender que es de hecho la totalidad del individuo que percibe, piensa y actúa de forma conjunta y que por consiguiente, los objetivos, los acontecimientos, las percepciones, las ideas y los actos toman el carácter global”.

Desde esta perspectiva los principios básicos son:

- **El individuo reorganiza lo que percibe a través de su propia realidad.** No se reproducen exactamente los estímulos sensoriales, sino que existe una intuición que supone un soporte empírico y una relación entre factores internos (necesidades, tendencias, impulsos, etc.) y externos. Decroly tiene un enfoque más biosocial y menos formalista que otros interaccionistas como Piaget.
- **El proceso de conocimiento no es analítico sino sincrético.** Frente a la teoría clásica del aprendizaje analítico, de las partes al todo, de lo simple a lo complejo (asociación de ideas elementales para construir conceptos de género, clase, especie, cada vez más universales y elevados), Decroly defiende la idea de que en el niño, innumerables nociones entran en bloque, sin análisis ni disociación. El globalismo es perceptivo, verbal, cognitivo, etc.



- **El fenómeno de la intuición globalizada es el puente entre la actividad intuitiva y el análisis que es posterior.** El globalismo no queda indefinidamente, sino que se va reorganizando, aproximándose cada vez más a síntesis o esquemas parciales de conocimiento. Este proceso es inverso al analítico-sintético y se encuentra en diversos campos de la actividad mental: percepción, memoria, motivación, etc., porque según Decroly (1929: pág. 2) “Los intereses que excitan el trabajo intelectual analítico son en general menos urgentes, menos inmediatos que aquellos que estimulan el trabajo globalizador”.

Es evidente los aspectos comunes que esta corriente metodológica tiene con las teorías constructivistas, tanto desde la perspectiva de sus antecedentes como en los principios teóricos en los que se apoya.

La corriente constructivista recibe influencias de la Gestalt, la Psicología Cognitiva norteamericana, las teorías del procesamiento de la información, y en mayor o menor medida, según los autores a los que se puede hacer referencia, también de las teorías de Piaget, Vygotsky y de Schwab.

Puesto que la Psicología Cognitiva reivindica también el enfoque global e interactivo, el lenguaje y su simbología tienen una influencia determinante en la construcción del conocimiento.

Los conceptos no son sensaciones que se asocian, sino que el niño funciona como un procesador de información que prueba hipótesis de

forma alternativa, en un proceso intencional condicionado por la experiencia, antes de ser admitidas en un feed-back cognitivo. Cuando son admitidos los conceptos se reestructuran jerárquicamente; lo que diferencia a los sujetos de edades distintas es el funcionamiento y la experiencia. Los niños pequeños funcionan en base a unas necesidades que no son las mismas a medida que aumenta la experiencia y la edad. El lenguaje es un sistema con categorías semánticas que incorpora una imagen del mundo. El conocimiento también supone, en estas teorías, la implicación global de la persona: motivación, actividad e intención.

Las teorías de Ausubel (1983) sobre el aprendizaje están, al igual que las teorías de Decroly, dentro de un enfoque estructural y funcional: las estructuras cognitivas previas se van modificando en base a los procesos de funcionamiento de las mismas que determina la experiencia y las estructuras conceptuales previas.

- **El aprendizaje significativo es aquel en el que la información nueva se conecta con alguna idea o concepto anterior, o con algún aspecto de la estructura cognitiva.** La formación de las primeras abstracciones parten de soportes empíricos y de las primeras etiquetas verbales; a los seis o siete años el sujeto comienza a formar abstracciones secundarias o conceptos que no dependen de la estructura directa. Ausubel toma de las teorías neurológicas de Olding Hebb (sobre la consolidación de la memoria) alguna de sus ideas. Como afirma Sahakian (1980: pág. 613) “A partir de nuestros actuales conocimientos podemos suponer que el proceso de consolidación es una de dos cosas: un cambio estructural en la sinapsis o un cambio bioquímico en las dos neuronas implicadas”. Se produce así una progresiva especialización en el almacenamiento y procesamiento de la información. Las células se van modificando para producir una determinada estructura cognitiva (constructo hipotético de la teoría de Ausubel).
- **El aprendizaje se produce en un contexto individual continuado.** La experiencia individual condiciona la formación de jerarquías conceptuales (aprendizaje supraordenado y subordinado). Esta formación requiere tiempo y experiencia; puede parecer que hay etapas pero en realidad es un proceso continuado, condicionado por la experiencia individual global y no por ritmos evolutivos.
- **Los conceptos inclusores son aquellos conceptos relevantes de la estructura cognitiva del sujeto que actúan como mediadores entre el individuo y la nueva información.** Según Novak (1977: pág. 74) a partir de experiencias concretas el niño elabora hipótesis que comprueba a través del aprendizaje por descubrimiento y del aprendizaje receptivo. cuando se han adquirido un número suficiente de conceptos primarios, éstos se relacionan jerárquicamente a través

de una diferenciación progresiva (proceso de análisis) o de una reconciliación integradora (proceso de síntesis), produciendo el aprendizaje subordinado y supraordenado.

- **El aprendizaje significativo se da también en función de la disposición del sujeto para aprender (motivación) y de que lo que se transfiere esté relacionado con los aspectos más globales de la estructura cognitiva.** Ausubel afirma que lo que se transfiere son los aspectos más generales (que deberían relacionarse con el mayor número de conceptos inclusores posibles) y que están más cerca de la experiencia vital global (un bajo autoconcepto dificulta el aprendizaje en general). Durante el proceso del olvido se comienza por lo más específico hasta que no queda más que lo general.

En el período de Educación Infantil los organizadores previos (material de aprendizaje elaborado por el docente) deben partir de soportes empíricos. A lo largo de la Educación Primaria se deben incluir progresivamente mediadores abstractos y proposiciones conceptuales.

II) MODELOS DE ACCION DOCENTE

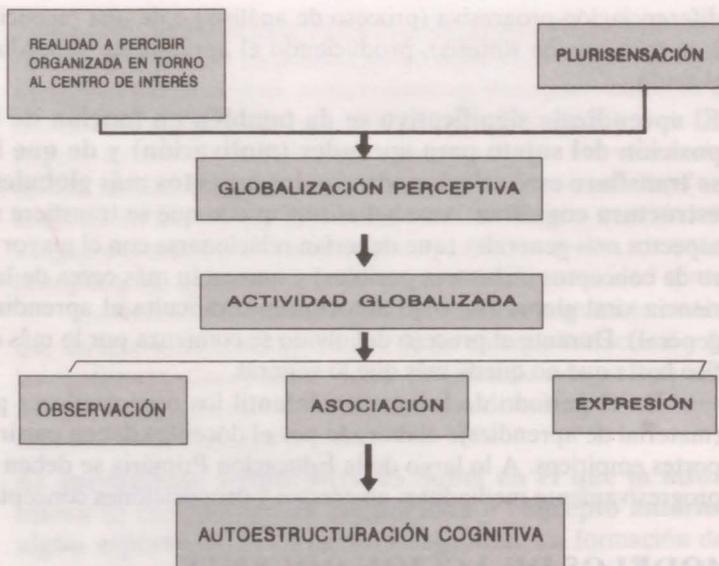
Las secuencias de acción que se derivan del globalismo y del constructivismo, salvando las diferencias que se detallan a continuación, pasan por el diagnóstico de las características del alumno, previas al proceso de aprendizaje, y de la adaptación de dicho proceso a las condiciones de cada uno. Mientras que los enfoques globalizados pretenden, hoy en día, incluir también todas las dimensiones ambientales del niño (afectivas, sociales, etc.), los enfoques constructivistas hacen referencia a los aspectos exclusivamente cognitivos: cómo son procesadas mentalmente dichas condiciones ambientales y de qué forma interfieren con los nuevos aprendizajes.

En ambos modelos el profesor tiende a preparar y facilitar el proceso de interacción y experiencia del niño, teniendo siempre en cuenta los niveles de lo que se parte.

2.1 EL MODELO GLOBALIZADO DE O. DECROLY (1929)

El pensamiento del niño es prelógico y fenomenista. Se centra en las imágenes. La imagen es símbolo. El progreso supone ayudar al niño a alejarse de los datos de origen perceptivo y descubrir la realidad oculta. El papel del alumno es el de la construcción de su propio conocimiento. Decroly tomó de Claparède la ley de la autonomía funcional (el individuo funciona como un todo y el conocimiento es un sistema de representaciones mentales sobre la experiencia global).

Sigue la secuencia de acción siguiente:

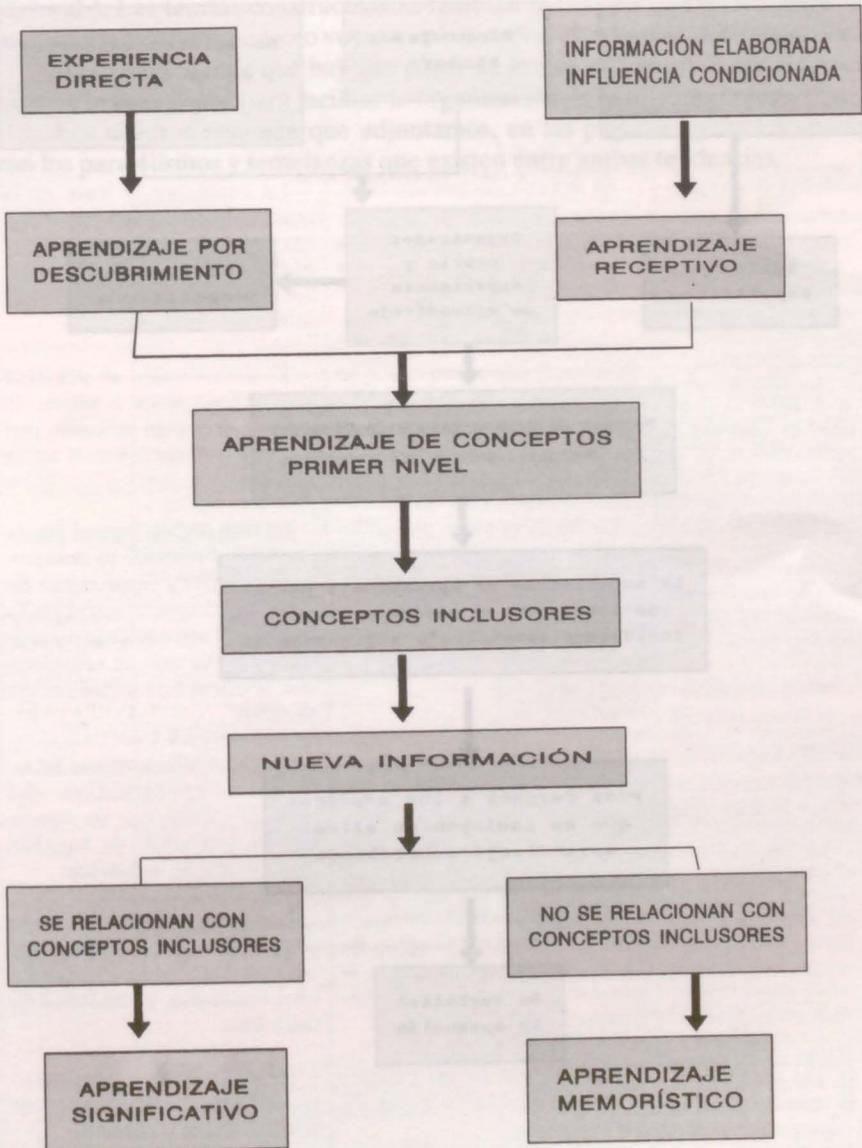


- El modelo parte de la observación. Los datos de la percepción se organizan en forma de imágenes mentales que son la base de las nociones y los conceptos.

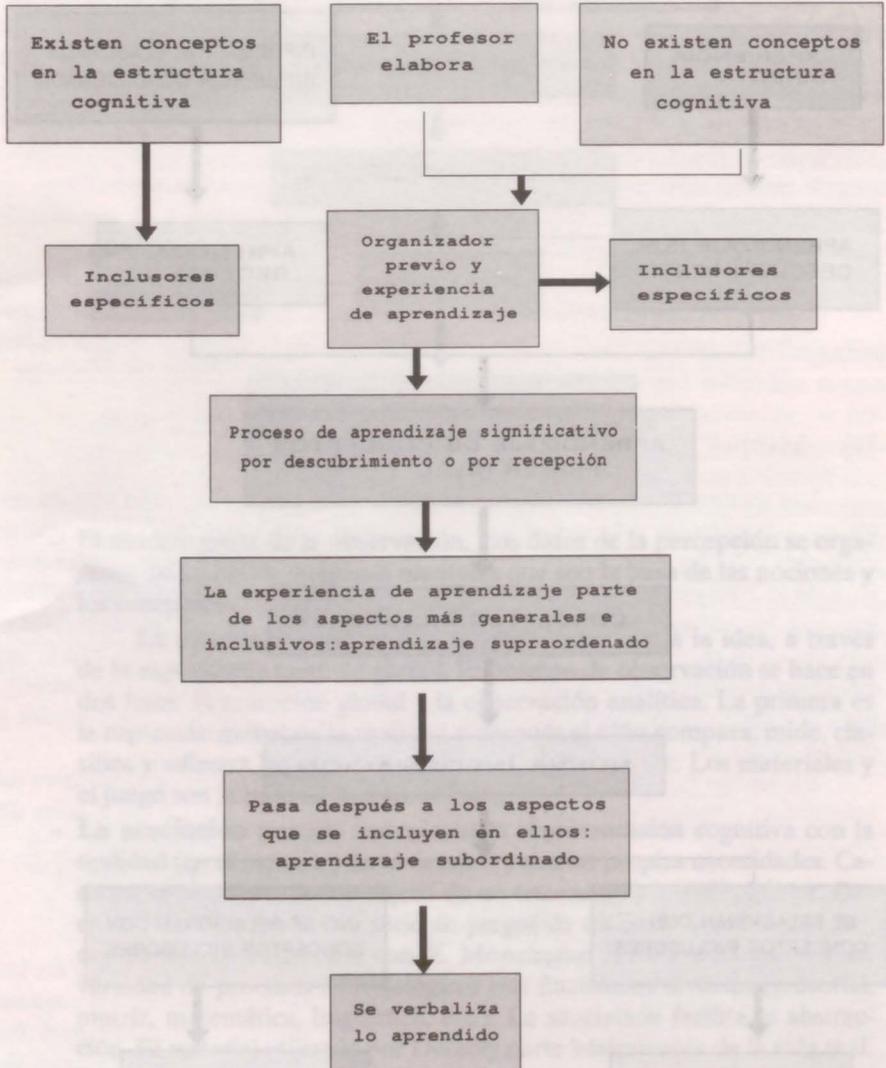
La observación del centro de interés conduce a la idea, a través de la experiencia también global. El proceso de observación se hace en dos fases: la sensación global y la observación analítica. La primera es la captación global de la realidad y después el niño compara, mide, clasifica y adiestra los sentidos, explora el ambiente, etc. Los materiales y el juego son la base de la metodología.

- **La asociación** permite conexionar la representación cognitiva con la realidad (en el espacio y en el tiempo) y con las propias necesidades. Cada experiencia puede ser objeto de un tratamiento interdisciplinar. Decroly (1928) propone una serie de juegos de asociación de ideas y conceptos. En colaboración con E. Monchamp (1983) ofrece una gran variedad de procesos metodológicos con finalidades diversas (sensorial, motriz, matemática, lingüística, etc.). La asociación facilita la abstracción. El material utilizado por Decroly parte básicamente de la vida real.
- **La expresión** verbal, musical, artística, etc. permite al niño la comunicación de su experiencia, así como autoanalizar y fijar más profundamente los procesos anteriores. Hay que destacar la coincidencia de Decroly en este aspecto con las teorías constructivistas y con la potenciación de estas áreas en los nuevos D.C.B.

2.2 En el **MODELO COGNITIVO DE D. P. AUSUBEL** (1983) el aprendizaje significativo se puede dar por dos vías:



Ello implica que el modelo de intervención educativa de Ausubel responde al siguiente esquema:



El organizador previo es un puente entre la estructura cognitiva del alumno y la nueva información. El profesor debe conocer la estructura cognitiva del alumno y la estructura sustantiva y sintáctica de la disciplina que enseña (Schwab). Las teorías constructivistas también defienden una metodología de interacción heurística que no voy a tratar (ver Novak y Gowin, 1988: pág. 77).

Ausubel defiende que hay que partir de lo más inclusivo, de lo más general y de lo más global para facilitar la organización de la estructura cognitiva.

Los cuadros resumen que adjuntamos, en las páginas siguientes sintetizan los paralelismos y semejanzas que existen entre ambas tendencias.

<p>El organizador previo es un puente entre la estructura cognitiva del alumno y la nueva información. El profesor debe conocer la estructura cognitiva del alumno y la estructura sustantiva y sintáctica de la disciplina que enseña (Schwab). Las teorías constructivistas también defienden una metodología de interacción heurística que no voy a tratar (ver Novak y Gowin, 1988: pág. 77).</p>	<p>Ausubel defiende que hay que partir de lo más inclusivo, de lo más general y de lo más global para facilitar la organización de la estructura cognitiva.</p>	<p>Los cuadros resumen que adjuntamos, en las páginas siguientes sintetizan los paralelismos y semejanzas que existen entre ambas tendencias.</p>
<p>El profesor debe conocer la estructura cognitiva del alumno y la estructura sustantiva y sintáctica de la disciplina que enseña (Schwab). Las teorías constructivistas también defienden una metodología de interacción heurística que no voy a tratar (ver Novak y Gowin, 1988: pág. 77).</p>	<p>Ausubel defiende que hay que partir de lo más inclusivo, de lo más general y de lo más global para facilitar la organización de la estructura cognitiva.</p>	<p>Los cuadros resumen que adjuntamos, en las páginas siguientes sintetizan los paralelismos y semejanzas que existen entre ambas tendencias.</p>
<p>El profesor debe conocer la estructura cognitiva del alumno y la estructura sustantiva y sintáctica de la disciplina que enseña (Schwab). Las teorías constructivistas también defienden una metodología de interacción heurística que no voy a tratar (ver Novak y Gowin, 1988: pág. 77).</p>	<p>Ausubel defiende que hay que partir de lo más inclusivo, de lo más general y de lo más global para facilitar la organización de la estructura cognitiva.</p>	<p>Los cuadros resumen que adjuntamos, en las páginas siguientes sintetizan los paralelismos y semejanzas que existen entre ambas tendencias.</p>
<p>El profesor debe conocer la estructura cognitiva del alumno y la estructura sustantiva y sintáctica de la disciplina que enseña (Schwab). Las teorías constructivistas también defienden una metodología de interacción heurística que no voy a tratar (ver Novak y Gowin, 1988: pág. 77).</p>	<p>Ausubel defiende que hay que partir de lo más inclusivo, de lo más general y de lo más global para facilitar la organización de la estructura cognitiva.</p>	<p>Los cuadros resumen que adjuntamos, en las páginas siguientes sintetizan los paralelismos y semejanzas que existen entre ambas tendencias.</p>

III) PRINCIPIOS TEÓRICOS SOBRE LA EDUCACIÓN

Principios	Diseño de instrucción globalizado	Diseño de instrucción constructivista
Sobre el desarrollo cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento se construye a partir de la interacción y percepción del entorno. - El desarrollo cognitivo se construye a partir de la acción. La dinámica de la acción es el reflejo de las tendencias y necesidades del individuo. 	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento se produce como resultado de la interacción. El desarrollo cognitivo influye en la percepción y ésta en aquel. - La acción es la base en la que se asientan las representaciones cognitivas que se elaboran partiendo de parámetros propios y condicionamientos socioculturales.
Sobre el aprendizaje, la instrucción, el alumno y el profesor	<ul style="list-style-type: none"> - La experiencia individual se presenta unificada. El aprendizaje es un proceso natural y global. - La función principal de la educación es potenciar las experiencias de aprendizaje, siguiendo el proceso natural y adaptándose a las características y necesidades del niño. - El globalismo debe tener en cuenta la configuración de los elementos perceptivos e individuales (diagnóstico de los intereses del niño). - La materia de aprendizaje debe presentarse al niño de forma global, partiendo de lo general y conectado a sus intereses (centros de interés). - El profesor es un organizador de la experiencia de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje se produce espontáneamente a través de la acción y está influido por todas las dimensiones de la persona. - La instrucción formal puede acelerar o retrasar el desarrollo cognitivo y tiene como fin principal el aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo es el que se relaciona con la estructura cognitiva del alumno. - Hay que diagnosticar la estructura cognoscitiva del alumno y escalar los aprendizajes, partiendo de aquellos conceptos más inclusivos. - El proceso instructivo debe adaptarse a la estructura cognitiva del alumno y a la estructura sustantiva y sintáctica de cada área. - El profesor es un organizador del proceso de aprendizaje significativo del alumno.

IV) ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Fases	Globalización	Constructivismo
Diseño de instrucción	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de las características e intereses de los alumnos. Selección de los contenidos de aprendizaje. - Secuenciación del contenido en torno al centro de interés. - Elaboración y preparación del material. - Planificación de actividades según las fases del modelo globalizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de la estructura cognitiva (conceptos inclusores). Selección del contenido. - Secuenciación del contenido en base a la estructura cognitiva y a la de la materia de aprendizaje. - Preparación de los organizadores previos. - Planificación de actividades según las fases del modelo constructivista.
Proceso instructivo	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del centro de interés y de los materiales, destacando los aspectos más generales. - El niño entra en contacto directo con el centro de interés (percepción globalizada). En una segunda fase se guía la observación a partir de preguntas o de la utilización de material. En esta fase, el alumno puede realizar procesos de análisis. - La fase de asociación implica el manejo del material y la realización de actividades para que el niño fije representaciones cognitivas, con referencia a objetos, hechos, acontecimientos pasados o presentes, tomados del medio social y tecnológico y a fenómenos de causa-efecto. - La fase de expresión implica una síntesis, una verbalización y una fijación de lo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor presenta el material de trabajo y explica el objetivo de la actividad. A continuación presenta el organizador previo. - Realización de la actividad. A partir de lo más general, el niño sigue el principio de la diferenciación progresiva. El proceso de aprendizaje puede ser receptivo o por descubrimiento. Se pretende determinar: <ul style="list-style-type: none"> • Qué acontecimientos u objetos se están observando. • Qué conceptos de los que conoce se pueden relacionar con estos acontecimientos. • Qué clase de registros merece la pena hacer. - El profesor guía el desarrollo de la actividad, ordenando las secuencias de aprendizaje lógicamente. Se pretende que el alumno desarrolle estrategias de metacognición (en principio es más adecuado a partir de la Educación Secundaria). Se pretende que el alumno distinga los conceptos y las relaciones entre ellos, tal como existen en su mente y tal como existen fuera (conceptos y palabras de enlace, función del lenguaje, etc.). - Síntesis verbalizada de lo aprendido, a través de la elaboración de un mapa conceptual: la síntesis se produce a través de juicios o proposiciones que establecen las relaciones entre los conceptos, sus propiedades o sus elementos criteriales.

V) REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AUSUBEL, D. P. y otros (1983): **"Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo"**; México; Trillas.
- AUSUBEL, D. P. y SULLIVAN, E. V. (1983): **"El desarrollo infantil"**. Tomos I, II y III; Buenos Aires; Paidós
- BALLESTEROS, A. (1961): **"El método Decroly"**; Buenos Aires; Losada.
- DECROLY, O. (1927): **"Le rôle du phénomène de globalisation"** Bulletin de la Société Royale des Sciences Médicales et Naturelles. n.ºs 4-5-6-7. Bruselas; pág. 67. citado por J. A. Segers.
- DECROLY, O. (1929): **"La fonction de globalisation et son application a l'enseignement"** Traducción española Publicaciones de la Revista de Pedagogía: La Pedagogía Contemporánea. n.º 4, Madrid.
- DECROLY, O. (1929): **"L'éducation enfantine"**; Paris; Nathan.
- DECROLY, O y BOON, G. (1968): **"Iniciación general al método Decroly"**; Buenos Aires; Losada.
- DECROLY, O. y MONCHAMP, E. (1983): **"El juego educativo"**; Madrid; Morata.
- MAYOR, J. (1989): **"Aprender a aprender: estrategias metacognitivas"**; Madrid; Cincel.
- MEC (1989): **"Diseño Curricular Base. Educación Infantil"**; Madrid; Centro de Publicaciones.
- MEC (1989): **"Diseño Curricular Base. Educación Primaria"**; Madrid; Centro de Publicaciones.
- MEC (1990): **"Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo"**; Madrid; Centro de Publicaciones.
- NICKERSON, R.S. y otros (1987): **"Enseñar a pensar"**; Barcelona ; Paidós/MEC.
- NOT, L. (1983): **"Las pedagogías del conocimiento"**; México; Fondo de Cultura Económica.
- NOVAK, J. D. (1977): **"Teoría y práctica de la Educación"**; Madrid; Alianza Universidad.
- NOVAK, J. D. y GOWIN, D. (1988): **"Aprendiendo a aprender"**; Barcelona; Martínez Roca.
- SAHAKIAN, W. (1980): **"Aprendizaje: sistemas, modelos y teorías"**; Madrid; Anaya.
- SEGRS, J. A. (1985): **"En torno a Decroly"**; Madrid; MEC.