

LA VARIABLE PROSCRITA DEL CONTENIDO EDUCATIVO

THE PROSCRIBED VARIABLE OF THE EDUCATIVE CONTENT

Patricia Soledad González Tapia¹
José William Pérez Jiménez²

Recibido: 23 de octubre de 2017

Aceptado: 30 de octubre de 2017

RESUMEN

El análisis y la explicación sobre la relegación del aprendizaje de los conocimientos (de manera significativa) y el confinamiento de los conocimientos como instrumentos del pensar, en la educación peruana, es la preocupación central que se desarrolla en el presente trabajo. La comprensión de este suceso ha requerido visualizar la versión pedagógica dominante en torno a tres enfoques: heteroestructurante (pedagogía tradicional), autoestructurante (pedagogía constructivista) e interestructurante (pedagogías dialogantes). Indagar la valoración que se le da al conocimiento, como componente de los contenidos educativos, en cada uno de estos tres enfoques, es otro de los objetivos que se persigue en este ensayo. Finalmente, se busca explicar la postura e importancia de dos pedagogías irruptivas cognitivistas, desde un enfoque interestructurante, lo que ha sido planteado como objetivo de cierre y respuesta en este ensayo. Se advierte claramente que la insistencia de la educación centrada en la

ABSTRACT

The analysis and explanation of the relegation of knowledge learning (in a significant way) and the knowledge confinement as instruments of thinking in Peruvian education, is the central concern that is developed in this essay. Understanding this event has required visualizing the dominant pedagogical version focus on three approaches: heterostructuring (traditional pedagogy), self-structuring (pedagogical constructivism) and interstructuring (dialoguing pedagogies). To inquire about the value given to knowledge, as a component of educational content, in each of these three approaches, is another of the objectives pursued in this essay. Finally, we seek to explain the posture and importance of two cognitive pedagogies, from an interstructuring approach, which has been formulated as a goal of closure and response in this essay. It is clear that the insistence of education focused on information (traditional pedagogy) or learning (pedagogical constructivism) has in common the

¹ Docente del Centro de Idiomas de la UPAO.

² Docente del Departamento de Humanidades - UPAO, desarrolla las asignaturas de Ética y Deontología, Filosofía y Filosofía de la Ciencia. Coordinador del Área de Formación e Investigación Académica de la Oficina de Responsabilidad Universitaria - UPAO. jperez@upao.edu.pe

información (pedagogía tradicional) o en el aprendizaje (pedagogía constructivista) tiene en común descuidar la formación de la inteligencia representativa (pensamental) en los educandos, cuyos resultados siembran la sospecha, por lo menos, de considerar si los sistemas educativos en vez de sumar, restan al desarrollo humano.

Palabras claves: Enfoque pedagógico heteroestructurante, enfoque pedagógico autoestructurante, enfoque pedagógico interestructurante, constructivismo, aprendizaje significativo, pedagogía conceptual, contenido educativo, aprendizaje de conocimientos.

1. INTRODUCCIÓN

El constructivismo pedagógico, en el medio educativo nacional, aceleró el giro activista de la educación. En este marco, uno de los elementos de la educación que se ha visto debilitado es el *aprehendizaje* de los conocimientos disciplinares o de las áreas curriculares. Un estigma opera tras este esquema: aquel que asocia conocimiento con memorismo, consecuentemente, la labor educadora ha abandonado casi por completo el trabajo psicopedagógico de la asimilación de ideas, conceptos y conocimientos, así como ha desatendido toda metodología que tenga como centro la transmisión-recepción docente-alumno, desdiciendo así formas de aprendizaje receptivas y encubriendo el aprendizaje activo o por descubrimiento.

Los antecedentes que han irrumpido en contra de las máximas del enfoque autoestructurante (activismo, constructivismo) se sitúan entre los aportes de David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian, a través de la teo-

neglection of the formation of representative (thinking) intelligence in learners, whose results raise suspicion, at least to consider whether education systems, rather than adding, subtract the human development.

Key words: Heterostructuring pedagogical approach, self-structuring pedagogical approach, interstructuring pedagogical approach, constructivism, meaningful learning, conceptual pedagogy, educational content, knowledge learning.

ría del aprendizaje significativo. En la región sudamericana, se tiene a los hermanos colombianos Julián y Miguel De Zubiría con su propuesta de la pedagogía conceptual o dialógante. Un elemento en común en todos ellos, es que no atienden al conocimiento como mera información, sino como instrumentos del *aprehendizaje*, esto es, para desarrollar el pensamiento y otras capacidades humanas.

2. REALIDAD PROBLEMÁTICA

Las tendencias pro constructivistas vigentes hace tres décadas en nuestro medio educativo han fortalecido una postura displicente frente a los procesos de adquisición, retención y transferencia de conocimientos (uno de los componentes del contenido educativo). De allí, la inacción pedagógica por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan aprehender significativamente nuevas ideas o conceptos que le permitan al educando operar con eficiencia, y los resultados no se han hecho esperar.

Diversos informes señalan que la creciente cobertura no ha ido de la mano con la mejora de la calidad educativa, dolencia doblemente sentida en países como el nuestro. Las políticas contra la exclusión y el analfabetismo, si bien son prioridad en el mundo (el segundo de los Objetivos del Milenio), y pese a lo alcanzado como, por ejemplo, que la tasa neta de matrícula llegue al 91% (ocho puntos porcentuales más que en el año 2000), sin embargo, casi 60 millones de niños no asisten a la escuela (ONU, 2015, p. 24). Algo similar ocurre con la alfabetización: al 2015, 103 millones de jóvenes de 19 a 24 años, tenían la condición de analfabetos (ONU, 2015, p. 27).

La tasa de analfabetismo es vital para evaluar los avances en contra de la desigualdad, puesto que el acceso al conocimiento está relacionado con el bienestar. A la par de la preocupación por el analfabetismo absoluto (incapacidad de leer, escribir o comprender textos cortos), existe una creciente inquietud por los efectos del analfabetismo funcional (incapacidad de utilizar las destrezas de lectura, escritura y cálculo de forma eficiente en las situaciones habituales de la vida) (OEL, 2010, p. 60). Si el analfabetismo absoluto mide la huella de la deuda social de los sistemas educativos, el ascenso del analfabetismo funcional calibra la huella educativa.

Cercanos o derivados del analfabetismo funcional emergen problemas no exclusivos de los países en vías de desarrollo. Uno de ellos es el iletrismo (pérdida de la habilidad de la lectura en personas que han sido escolarizadas) (Lahire, 2004, p. 39, citado por Centro de Microdatos de la Universidad de Chile 2011, p. 291). Para De Zubiría, M. y De Zubiría, J. (1998a), el iletrismo es una de las formas en

las que reaparece el analfabetismo. Un caso tangible ocurre en Estados Unidos, en donde los estudiantes, luego de haber pasado doce años en la escuela, no pueden entender un artículo periodístico (De Zubiría, M., 1999, p. 28). En esa misma línea, en Chile, el equipo del Plan Nacional de Fomento de la Lectura Lee Chile Lee realizó un estudio en el que halló que el 84% de chilenos de todas las edades no comprendía lo que leía (Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, 2011, p. 290). En nuestro país, de similar manera, uno de diez (1 de 10) peruanos entiende lo que lee (anteproyecto de ley universitaria, 2013). Pues bien, resulta pertinente preguntarse si el iletrismo responde a las lagunas educativas de los lectores o si es la resultante de una educación que imposibilita que las habilidades aprendidas se mantengan en los adultos (Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, 2011, pág. 54).

El analfabetismo funcional y el iletrismo suelen percibirse como muy normales, acaecidos por el paso del tiempo y las interferencias de la realidad hipertecnologizada. A la par, se asume que no sean recurrentes en los profesionales. Lo paradójico es que iletrismo y analfabetismo funcional no son ajenos a este segmento. El estudio *Competencias Básicas de la Población Adulta 2013* halló que el 65% de los chilenos con educación superior solo entiende textos simples. El hecho es abrumador, casi dos tercios de los profesionales de dicho país estarían muy poco aptos para desempeñarse dentro del campo de especialización que siguieron (Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, 2013).

Los magros resultados de los estudiantes peruanos de 15 años en PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), específicamente en cuanto a comprensión lectora, hacen prever que sus efectos se harán extensivos en el nivel superior y en el ámbito laboral y social. Así, Yamada, Castro, Bacigalupo y Velarde (2013, p.19) advierten que ha ocurrido un sacrificio de la calidad de la educación superior en beneficio del ingreso de estudiantes sin selectividad alguna. Frente a ello, debe tenerse en cuenta dos premisas que condicionarán tanto el desempeño del estudiante universitario peruano como la calidad de la educación ofertada: a) que la calidad del servicio educativo no es independiente de las características de los alumnos y b) que las habilidades básicas de los individuos (y, sobre todo, las cognitivas) son muy poco maleables cuando se ingresa al nivel de la educación superior.

Volviendo a la educación básica, el informe *Alumnos de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo se les puede ayudar* (OCDE, 2016) reporta que los estudiantes peruanos de 15 años no superan el nivel básico de dominio de capacidades, manteniendo un bajo desempeño en matemáticas (74.6 %), en comprensión lectora (60%) y en ciencias (66.6%) (OCDE, 2016, p.9). Los problemas de comprensión lectora, vinculados al analfabetismo funcional y al iletrismo, y estos a su vez, a la poca eficiencia de la enseñanza-aprendizaje de contenidos (saberes) parecen agravarse cada vez más.

3. EL CONOCIMIENTO COMO COMPONENTE DEL CONTENIDO EDUCATIVO EN EL DEBATE PEDAGÓGICO

El núcleo problemático de este ensayo guarda relación con un tema tabú instalado en el debate pedagógico: la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos en tanto instrumentos del pensar y no como mera información. De manera exagerada y por un tiempo prolongado, los conocimientos como contenidos educativos han sido, sino proscritos, marginados como necesidad educativa. Esta situación emerge de quienes establecieron duras críticas a la educación memorista-conductista, generalizada a partir de la segunda mitad del siglo pasado, hipotecando a la educación a las máximas del vigente constructivismo (activismo) que pretende reducir el proceso educativo a las experiencias de la vida.

Dos fuerzas subyacen a la elusión del problema de la adquisición de los conocimientos como prioridad formativa. La primera procede del enfoque heteroestructurante (pedagogía tradicional) que asume el conocimiento de las asignaturas como información diseminada que había que memorizar sin mayor explicación. La segunda procede del enfoque autoestructurante (pedagogía constructivista), que sostiene la idea de que el conocimiento quedaba a merced del descubrimiento o del hacer/vivir del educando. A esto se suma la difusión emprendida que desprestigia formas didácticas, como la exposición y el aprendizaje por recepción. Así también, se invisibilizaron en el estudio procesos cognitivos que se desencadenan cuando el conocimiento se vuelve un instrumento del pensar, y este, de enriquecer al primero (De Zubiría, J., 1998; De Zubiría, J., 2010). Consecuentemente, en

nuestro medio nacional se pasaron por alto alternativas sólidas que no se encasillaran en la propuesta constructivista como único medio de oposición al aprendizaje memorista, acentuado la gravedad de los resultados educativos, colocándose en tela de juicio no solo el hecho de que no se logran las metas educativas trazadas, sino que se advierte el deterioro de las capacidades cognitivas de los educandos, convirtiéndose la educación, contra toda lógica, en una amenaza para la capacidad humana del pensar (De Zubiría, M., 1999, p. 66).

En la realidad educativa peruana, si bien existe un voluntarismo pedagógico para superar las prácticas memoristas del aprendizaje cognitivo, esto no se condice con los hechos. Un primer contrasentido es el incremento de colegios preuniversitarios que se atienen a educar para rendir exámenes enciclopédicos de admisión. Otro contrasentido es lo que ocurre con la programación de áreas curriculares, atomizadas en la práctica en disciplinas que, bajo el supuesto de que es el alumno quien construye el conocimiento, generan una amalgama de saberes difusos que inhabilita al alumno ante problemas de niveles complejos, puesto que se trabaja al margen de la estructura cognitiva del educando, de la estructura lógica de las materias y de los principios didácticos, provocando aprendizajes de casi nula disponibilidad y transferencia.

En la actualidad, una cuestión de hecho es la estigmatización que existe de la enseñanza de conocimientos, asociándola al tipo de educación tradicional, memorista y que para muchos justifica una reorientación hacia la “escuela para la vida”, para las relaciones y para la autoestima, como si los contenidos de

las disciplinas científicas o de las humanidades, y sus exigencias de formación del pensamiento, sirviesen muy poco. Pero nada, salvo los prejuicios, indican que el aprendizaje es significativo siempre que haga por descubrimiento. *A contrario sensu*, la enseñanza a través de la exposición o la recepción es estéril en su propósito de la adquisición significativa de los aprendizajes (Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H., 1993; Ausubel, 2002).

4. DELIMITACIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO COMPONENTE DEL CONTENIDO EDUCATIVO

Es necesario revalorar y situar en el debate y en la investigación la adquisición del conocimiento dentro del proceso educativo, el mismo que si bien es cierto hoy se procura que no sea repetitivo y mecánico, falta aún mucho para que sea significativo y funcional a los propósitos del desarrollo cognitivo, psicológico, social y moral de los educandos. No debe perderse de vista que, incluso dentro de los planes impulsados por el Minedu, el aprendizaje de contenidos es uno de los tres promovidos; el segundo está vinculado al aprendizaje de procesos mentales o capacidades cognoscitivas; y, el tercero, a la forma en que aprendemos (metacognitivo) (Minedu, 2004, p. 12).

Es momento de afinar la definición que abarca el concepto de conocimiento, aludido a lo largo de este ensayo. Los conocimientos forman parte de los saberes. Las disciplinas o áreas son saberes, esto es, conocimientos ya adquiridos (pero no solo eso). La situación de los conocimientos entra en debate, en tanto cada campo de saber requiere una lógica propia de asumir, adquirir, construir/decons-

truir los conocimientos. Una herramienta dominante de las sociedades modernas es el conocimiento científico, este, a su vez, requiere un soporte lógico para su aprehendizaje. Conviene aquí remarcar a los conocimientos dentro de lo que Karl Popper denominó el Mundo 3. Al lado de los mundos 1 (realidad concreta, física) y 2 (subjetividad), Popper consideraba que los conocimientos cobraban vida por sí mismos (mundo 3). Vale decir que una ley o un principio, digamos matemático, no es que solo sea conocimiento o mera información, cuya verdad lo sea tan solo para una sola subjetividad, sino que, independientemente de las subjetividades, determina una forma de comportamiento (Popper, 2001, pp. 106-144).

El constructivismo sostiene una tesis dominante que trae serias consecuencias: “cada uno construye sus propios conocimientos”. De manera semejante o cercana, se confunde los planos de la opinión con los del conocimiento. No se trata de vetar la naturaleza constructiva de la respuesta humana, tampoco la muy humana predisposición a opinar. Pero, ¿bastan estas condiciones aludidas para desatender educativamente el proceso de la adquisición de saberes y el de su lógica de construcción, más aun cuando se pretende “jalonar el desarrollo” o cultivar saberes superiores, o llevar al país por la senda del desarrollo económico basado en el conocimiento humanístico, científico y tecnológico?

El nudo del problema, una vez más, reside en el descrédito y la estigmatización gratuita de los conocimientos y el de las capacidades cognitivas indispensables para aprehenderlos en su forma abstracta. El activismo pedagógico, emergido para contrarrestar la avasallante y

sofocante educación lineal y acumulativa del memorismo, optó por reorientar la educación de manera excluyente a las necesidades e intereses de los alumnos. Empezó, además, un viraje muy poco discutido, que ha cobrado sentido de apotegma: la escuela ha de servir para la vida, impulsando con vehemencia aquellos aprendizajes que tengan que ver con las formas de relacionarse emotiva o socialmente, excluyendo a todas luces la formación pensamental. Todo esto, sin embargo, lo hace desde un doble discurso, pues en tanto alude a educar para la sociedad del conocimiento la lógica de su adquisición, de aprehensión y aplicación es el gran ausente. Despreocuparse y dejar al abandono este campo trae graves repercusiones para sociedades que, como la nuestra, son dependientes y no generadoras del conocimiento.

5. LAS PEDAGOGÍAS IRRUPTIVAS

Dos pedagogías irruptivas, la teoría del aprendizaje significativo y la pedagogía conceptual, emergen, entre otras, desde un enfoque interestructurante o dialogante. Ambas de orientación cognitivista persiguen que los contenidos no sean mera información (almacenamiento-evocación), sino que sean insumos para formar el pensamiento y de esta manera superar la preeminencia de los dos modelos dominantes: heteroestructurante (pedagogía tradicional) y autoestructurante (pedagogía constructivista).

La finalidad de un modelo interestructurante cognitivo es formar el pensamiento del hombre, aspirando a trabajar con la plasticidad y los márgenes de desarrollo máximo. De esta manera, la persona resuelve problemas y aporta a la convivencia. Priorizar el pensa-

miento no excluye otras dimensiones humanas, por el contrario estas requieren del procesamiento cognitivo que se realice.

5.1 La pedagogía conceptual

La pedagogía conceptual se postula como alternativa intermedia desde el enfoque interestructurante o dialogante, reconociendo que el conocimiento se construye por fuera de la escuela pero de manera activa e interestructurada a partir del diálogo entre el estudiante, el saber y el docente (De Zubiría, J., 2010, pp. 2-18).

Para la pedagogía conceptual, la inteligencia humana es propiamente representacional. El sujeto simbólico hace suyo un conjunto de re-presentaciones (saberes) existentes. Su inteligencia está constituida por conocimientos ya poseídos (saber) y por operaciones intelectuales (De Zubiría, M. (1999, pp. 65-73). En el marco educativo, el conocimiento como saber poseído, en tanto información, siempre ha tenido acogida. Sin embargo, es muy poca la cabida que se le ha dado como instrumentos o herramientas mentales que permiten comprender la realidad 'real' y la realidad simbólica (De Zubiría, M., 1999, p. 67).

De Zubiría, M. (1999) precisa:

Inteligencia son las nociones, las proposiciones, los conceptos, las precategorias y las categorías (instrumentos de conocimientos), a la par que procesos cognitivos efectivos (en uso; no en proceso de adquisición, ni "oxidados" por falta de uso) como <proyectar>, <nominar>, <supraordinar>, <isoordinar>, <inducir>, <argumentar >, etc.(p. 79)

La novedad irruptiva de esta propuesta pedagógica reside en el hecho de que tanto la escuela tradicional como la activista-constructivista han centrado sus preceptos alrededor del eje de la memoria o del aprendizaje, cuando lo que debería hacerse es orientar la educación al aprehendizaje o el pensamiento (De Zubiría, M., 1998, pp. 35, 36).

5.2 La teoría del aprendizaje significativo

Esta teoría propuesta por el psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel también se inserta en el discurso pedagógico de manera irruptiva, desde tres motivaciones: a) la superación del aprendizaje memorista, b) el rechazo a la superioridad *per se* del aprendizaje por descubrimiento en ventaja al aprendizaje receptivo; y c) en contra del abandono de la formación intelectual y de los conocimientos como fines pedagógicos.

La preocupación intelectual de Ausubel se sitúa en el campo de la psicología del aprendizaje y los procesos de asimilación y retención en los procesos formales de educación, donde el saber es mediatizado y dosificado a través de materias, disciplinas o cursos. En su desarrollo, Ausubel establece una marcada diferencia con dos tipos de aprendizajes: el memorista y el activista.

A) Aprendizaje significativo versus aprendizaje memorista

La preocupación de Ausubel son los aprendizajes de los conocimientos que han de adquirir los estudiantes en la educación formal, en los que indefectiblemente habrá de ocurrir la adquisición y retención del conocimiento. Frente a este tipo de contenido pueden ocurrir dos tipos de aprendizajes, el memorista y el significativo (Ausubel, 2002, p. 14).

Teniendo en cuenta que la aparición de nuevos significados es lo que define al aprendizaje significativo (Ausubel, 2002, p. 122), la adquisición o asimilación de los mismos surge cuando el significado potencial se transforma en contenido cognitivo nuevo, diferenciado e idiosincrásico en una persona, como resultado de una vinculación no arbitraria y no literal entre el contenido y las ideas pertinentes de la estructura cognitiva (Ausubel, 2002, p. 130). A contraparte, el aprendizaje memorista prioriza un tipo de relación arbitraria, no sustancial, literal, periférica y de duración transitoria (Ausubel, 2002, p. 14).

B) Aprendizaje significativo versus aprendizaje por descubrimiento

Para Ausubel (2002, p. 33), la adquisición de los conocimientos ocurre básicamente por recepción o enseñanza expositiva, quedando en el estudiante la tarea de comprender e incorporar nuevos conocimientos a su estructura cognitiva. Sin embargo, este tipo de aprendizaje ha sido caricaturizado como simple recitación y memorización de hechos aislados, descrédito que no lo ha obtenido gratuitamente, sino que ha surgido de las prácticas expositivas infructuosas caracterizadas por (Ausubel, 2002, p. 35):

- El empleo prematuro de técnicas puramente verbales con alumnos cognitivamente inmaduros.
- La presentación arbitraria de hechos no relacionados entre sí, sin ningún principio organizador ni explicativo.
- La incapacidad de integrar nuevas tareas de aprendizaje con materiales presentados previamente.
- El empleo de procedimientos de evaluación que se limitan a medir la capacidad de reconocer hechos discretos o de reproducir ideas con las mismas palabras o en el mismo contexto.

Estas deficiencias permitieron que se extienda la idea de que el aprendizaje, para que sea significativo, debía ocurrir por descubrimiento. Así, por ejemplo, Jerome Bruner (1960), uno de los pioneros del aprendizaje por descubrimiento, citado por Ausubel (2002, p. 93), planteó que los niños realmente comprendían lo aprendido solo cuando descubrían por su cuenta, lo que obviamente hacía más importante la heurística del descubrimiento que la transferencia.

Ausubel responde que el aprendizaje verbal basado en la recepción no es necesariamente memorista o pasivo, siempre que se empleen métodos de enseñanza explicativos asentados en las condiciones evolutivas de los educandos (2002, pp. 32, 33). De acuerdo a esto, Ausubel establece tres parámetros básicos:

- a. Mientras los estudiantes se encuentran en una etapa concreta del desarrollo cognitivo son incapaces de incorporar de manera significativa una relación entre dos o más abstracciones. Es decir, los niños están limitados a una comprensión semiabstracta e intuitiva de las proposiciones.

- b. Durante la etapa abstracta del desarrollo cognitivo, los estudiantes aprenden casi todas las nuevas proposiciones captando directamente relaciones entre abstracciones sin necesidad de experiencias concretas y empíricas.
- c. Mediante una enseñanza expositiva adecuada a estudiantes con desarrollo intelectual abstracto, pueden pasar directamente a un nivel de comprensión abstracta, superior al nivel intuitivo desde el punto de vista de la generalidad, la claridad, la precisión y la explicitud.

Ausubel (2002, p. 93) señala que el método de descubrimiento propuesto por Bruner, pese a ofrecer ventajas motivacionales, no es una condición para que genere un aprendizaje significativo, además de consumir tiempos prolongados y condiciones especiales atípicas al aula.

CONCLUSIONES

- Persiste una evidente relegación del aprendizaje de los conocimientos y el de sus lógicas de construcción, como componentes del contenido educativo, instaurada a partir de la dominante epistémica del constructivismo pedagógico en la educación peruana. La preeminencia de la programación curricular centrada en contenidos de la vida y la casi desaparecida acción de asimilación, sustituida por el de creación de conocimientos, son también signos evidentes de lo señalado. Indicadores claros como el analfabetismo funcional y el iletrismo, incluso en profesionales, suelen ser desalentadores y encienden luces de alarma frente al activismo pedagógico que domina el medio educativo nacional.
- Subyacen enfoques abarcadores al desarrollo de las versiones dominantes en la pedagogía. Así, al trazar una línea histórica se tiene tres enfoques: heteroestructurante (pedagogía/educación tradicional), autoestructurante (pedagogía/educación constructivista) e interestructurante (pedagogía/educación dialógica). En este escenario, la educación se ha centrado y ordenado en torno a qué enseñar (contenidos, educación tradicional) y cómo enseñar (métodos, educación constructivista), dejando de lado, en ambos casos, la pregunta orientadora y fundante ¿para qué educar? (pregunta teleológica, fines educativos). Resulta apremiante reorientar la educación con el propósito de formar el pensamiento humano y a su integridad, que tiene al pensamiento como elemento orientador y resolutorio de las otras dimensiones humanas, entendiendo que los conocimientos no solo son informaciones, sino, y sobre todo, son herramientas del pensar (mentefactos) y esto ha de lograrse desde un enfoque interestructurante.
- Las dos pedagogías irruptivas revisadas en este trabajo académico (la pedagogía conceptual y la teoría del aprendizaje significativo) lo son en tanto plantean alternativas a prácticas desgastadas y de reducido impacto en el estatus educativo de los países. Ambas apelan a un fondo en común: el hecho de que la inteligencia humana es representativa; así que, básicamente, lo humano desprende su potencialidad en el tránsito de operar de manera abstracta sobre lo acontecido y, por lo tanto, gran parte de los contenidos (saberes) que se aprenden están ya dispuestos en medios cada vez más sofis-

ticados, de mayor almacenaje, acceso y recuperación. Consecuentemente, se vislumbra que el ritmo del acompañamiento educativo (enseñanza) debe centrarse en aquellas capacidades que Vigotsky llamó procesos psicológicos superiores, en los que la educación ha de obrar para “jalonar el desarrollo”.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1993). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2011, diciembre). *Estudio sobre el Comportamiento Lector a Nivel Nacional*. Informe Final. Recuperado de

De Zubiría, J. (2013, julio). *El maestro y los desafíos a la educación del Siglo XXI*. REDIPE (N° 825). Recuperado de <http://goo.gl/Wr4S92>

_____ (2010). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. 3ª. Ed. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

_____ (1998). *Los modelos pedagógicos. Tratado de pedagogía conceptual*. T. 4. Santa Fe de Bogotá: Fundación Alberto Merani.

De Zubiría, M. (1999). *Mentefactos I. El arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar*. Santa Fe de Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino. Fundación Alberto Merani.

_____ (1998a). *Pensamiento y aprehendizaje. Tratado de pedagogía conceptual*. T.1. Santa Fe de Bogotá: Fundación Alberto Merani.

De Zubiría, M., De Zubiría, J. (1998a). *Operaciones intelectuales y creatividad. Tratado de pedagogía conceptual*. T. 2. Santa Fe de Bogotá: Fundación Alberto Merani.

_____ (1998b). *Biografía del pensamiento. Estrategias para el desarrollo de inteligencia*. 2ª. Ed. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

El 84% de los chilenos no entiende lo que lee. (2011, diciembre 14). Diario UChile. Recuperado de <http://goo.gl/ptz3cD>

Espinoza, C. (2013, setiembre 6). *65% de los chilenos con educación superior entiende sólo textos simples*. La Tercera. Recuperado de <http://goo.gl/JIEFNZ>

González, P. y Pérez, J. (2016). Los mentefactos conceptuales como estrategia didáctica para desarrollar aprendizajes significativos en el área de Ciencias Sociales en las alumnas del primer grado de educación secundaria de la I.E. San Vicente de Paúl del distrito de Trujillo, provincia de Trujillo, región La Libertad, año 2016. Lambayeque: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Ministerio de Educación del Perú (2017). *El Perú en PISA 2015*. Informe Nacional de Resultados. Lima. Recuperado de: <https://goo.gl/W3Vp5C>

Ministerio de Educación del Perú (2016). *Programa curricular de Educación Secundaria*. Lima.

Ministerio de Educación del Perú (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima.

Ministerio de Educación del Perú (2004). *Guía para el desarrollo de capacidades*. Lima.

Morales, G. (2004). *El giro cualitativo de la educación*. 9ª. ed. España: Editorial 2000 Ltda.

OCDE (2016). PISA. *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. Recuperado de <http://goo.gl/vDeIvK>

OIE (2010). *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Recuperado de <http://goo.gl/RQT0bE>

ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015*. Recuperado de <http://goo.gl/RQT0bE>

Popper, K. (2001). *Conocimiento objetivo. Un enfoque evolucionista*. Madrid: Tecnos.

Yamada G., Castro, J., Bacigalupo, J., Velarde, L. (2013). Mayor acceso con menor calidad en la educación superior: algunas evidencias desde las habilidades de los estudiantes. *Apuntes* (72). Recuperado de <http://goo.gl/hty8r0>