

DESARROLLO, APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN EN LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL CONTEMPORÁNEA

Marco Antonio Villalta Páucar¹

Abstract

The present document offers global and related vision of the concepts of development, learning and education, in three subjects of interest for the 21st century educational psychology; 1) to explain the complexity of learning, 2) to understand the relation between learning and culture, and 3) to comprehend the transforming interaction between learning and human experience.

The progress and interaction of these concepts enhance the reflection and practice of educational psychology, forming new subjects to be considered for the improvement of educational processes. The main point in these subjects is the generation and innovative arrangements of the communicative interactions in education-learning contexts.

Resumen

En el presente documento se ofrece una visión global y relacionada de los conceptos *desarrollo, aprendizaje y educación*, en tres temas de interés para la psicología educacional del siglo XXI: 1) para explicar la complejidad del aprendizaje, 2) para comprender la relación entre aprendizaje y cultura, y 3) para comprender la interacción transformadora entre aprendizaje y experiencia humana.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule. Talca. Chile. E-mail: mvillalt@ucm.cl

El progreso e interacción de estos conceptos enriquece la reflexión y práctica de la psicología educacional, configurando nuevos temas a considerar para el mejoramiento de los procesos educativos. Estos temas tienen como eje la generación y gestión innovadora de las interacciones comunicativas en contextos de enseñanza-aprendizaje.

Introducción

Los conceptos, cuanto más procuran explicar la realidad objeto de conocimiento y su variabilidad, se hacen más abstractos, complejos y, paradójicamente, acotados. En otras palabras, aquel conocimiento que dichos conceptos hacen posible, pierden amplitud, pero ganan profundidad en las realidades que estudian. Algo de ésto ha pasado con los conceptos: *desarrollo*, *aprendizaje* y *educación*.

Hasta inicios del siglo XX, el *desarrollo* humano era explicado con categorías prestadas de las teorías biológico-evolucionistas en su carácter lineal y continuo de complejidad progresiva de organización de los organismos; el *aprendizaje*, definido como comportamiento ligado a la experiencia, era explicado con categorías conceptuales prestadas de la psicología experimental; y la *educación*, -en las políticas de expansión educativa- como los saberes y prácticas sociales que las personas tienen que adquirir para estar integrados a la sociedad. La complejización de dichos conceptos y los vínculos entre ellos, ha dado sentido y campo de aplicación a la psicología educacional.

La Psicología educacional se consolida a lo largo del siglo XX, y su campo de estudio se ha vinculado con todas las disciplinas dedicadas a la tarea de enseñar y aprender. Los primeros psicólogos educacionales empezaron indagando los

mecanismos del aprendizaje en su dimensión conductual y, casi simultáneamente, estudiando el contexto institucional que influye en esta acción.

A mediados de siglo XX, los enfoques denominados humanistas de la psicología norteamericana - que integran al psicoanálisis con la filosofía y terapias orientales - se aplican al campo educativo, interesados en los factores vivenciales y emocionales implicados en el proceso de aprender, posicionando como tema de estudio entre los especialistas, el papel de los afectos y la motivación en los logros cognitivos.

Asimismo, a lo largo del siglo XX se consolida la epistemología genética, sacando al concepto de *desarrollo* desde el marco mecánico y de determinismo lineal del proceso evolutivo, para colocarlo en la interacción con los sucesos del entorno social, teorizando sobre el carácter construido del conocimiento y del soporte biológico, en constante transformación, que lo hace posible (Piaget, 1986).

Se consolidan las teorías constructivistas, que dan valor protagónico a la participación del sujeto para incorporar y transformar lo que aprende, cómo aprende y para qué aprende e incluso, transformarse a sí mismo en este proceso. Con este marco de referencia se desarrollan los enfoques cognitivos, cognitivos-conductuales, y socioculturales, cuyas propuestas, sustentadas en los estudios de disciplinas como la neuropsicología, antropología y psicología aplicada, han relativizado la independencia de los campos de estudio asociados a los conceptos *desarrollo*, *aprendizaje* y *educación*, y apuestan a su integración para analizar diversos fenómenos y situaciones educativas.

En la actualidad, pocos especialistas negarían, por ejemplo, el aporte de la teoría y práctica de inspiración constructivista en la educación, el carácter multidimensional y contextualizado de la intervención educativa, el papel de la resiliencia en el logro educativo, o la espiritualidad como una dimensión de la

existencia que debe ser apoyada en su desarrollo desde la escuela. Los esfuerzos por la integración conceptual representan el desafío teórico y práctico de la psicología educacional del siglo XXI, en el conocimiento de las personas en contextos educativos.

En el presente artículo se ofrece una visión global del estado de arte sobre el vínculo entre los conceptos *desarrollo*, *aprendizaje* y *educación*. Se toma como criterio organizador de la información, el carácter integrador o macrocomprensivo presente entre los investigadores y especialistas contemporáneos.

En dicha perspectiva, se sostiene que los esfuerzos actuales de integración se pueden dividir en tres tipos, considerando sus objetivos tácitos o explícitos: 1) Integración para explicar un fenómeno educativo específico; 2) Integración para explicar el vínculo del sujeto con los contextos sociales; y 3) Integración para explicar la transformación del sujeto y su contexto.

Desarrollo, Aprendizaje y Educación, en Tres Esfuerzos de Integración de la Psicología Educacional

Los términos *desarrollo*, *aprendizaje* y *educación* se integran en diferentes ámbitos para explicar determinados fenómenos de la realidad que interesan a la educación: el aprendizaje, el carácter social de la educación y el sentido trascendente que tiene la educación para el individuo y para la sociedad. En ese orden se desarrollan los temas.

Integración para Explicar un Fenómeno Educativo Específico: El Aprendizaje

Se comprenden aquí los enfoques de carácter psico y socio-cognitivo del desarrollo y el aprendizaje humano. Estos enfoques, cuyo mayor desarrollo se da en

la segunda mitad del siglo XX, aparecen como opción diferente a los modelos conductuales en educación.

La línea cognitiva desarrollada por Piaget se convirtió hasta fines del siglo XX en el modelo conceptual y operativo para evaluar y orientar la acción educativa de sala de clase. En esta perspectiva, autores como David Ausubel (1998), ponen el acento en el aprendizaje como resultado de la interacción entre estructuras de conocimiento presentes en el sujeto y las nuevas informaciones a las que se enfrenta. Ausubel distingue el aprendizaje significativo en oposición al aprendizaje memorístico de la psicología experimental clásica. El aprendizaje significativo se produce cuando se establece una relación sustancial entre lo nuevo y las estructuras previas de conocimiento del sujeto.

Por otra parte, el enfoque conductual revisa e integra a su modelo teórico los aspectos internos implicados en el aprendizaje individual, configurando una línea cognitiva en su reflexión e investigación. Se puede citar en esta perspectiva a Robert Gagné (citado en Vidal, 1992), como uno de los autores que desarrolla una teoría del aprendizaje que, desde una perspectiva cognitivo-conductual interpreta el proceso instruccional como la confluencia de Factores Internos (información anterior, habilidades intelectuales y estrategias anteriores), es decir propios del individuo, y Factores Externos (contigüidad, repetición y refuerzo), que refieren a las actividades pedagógicas del docente.

Los avances en la neurociencia, específicamente en los estudios de neuropsicología dinámica impulsados desde los años 1980, fundamentan y enfatizan la interacción entre cerebro y conducta, cognición y funcionamiento cerebral, consolidando las ciencias cognitivas (Portellano, 2005) en su explicación del proceso de aprender.

En la actualidad, se han diversificado las redes interdisciplinarias que estudian el aprendizaje. Y algo similar sucede con los modelos teóricos. Se han consolidado los enfoques del procesamiento de la información en el estudio de temas como: la memoria, la metacognición y el pensamiento. Los hallazgos en neuropsicología ofrecen bases conceptuales y empíricas para postular la modificabilidad y adaptación de las estructuras cognitivas, como lo postula Feuerstein. Por su parte, autores como Gardner han ampliado el concepto de inteligencia y, con ello, resignificado el vínculo entre aprendizaje y emociones. Pocos autores dudarían del papel que juega el entorno socio-cultural como elemento modulador y que otorga sentido al proceso de aprender (Solar, 2002).

El *desarrollo humano*, implica *desarrollo psicológico*, y es una potencialidad extragenética que tiene en la cultura y, específicamente en la educación, la oportunidad para el desenvolvimiento de las potencialidades latentes del ser humano. La finalidad de la *educación* en esta perspectiva es favorecer el crecimiento intelectual, afectivo y social del niño, considerando que éste es resultado de procesos endógenos que se pueden intervenir cuidando las condiciones necesarias del entorno para su desarrollo (Bruner, 1998).

Entonces, el *aprendizaje*, además de consistir en un conjunto de conductas adquiridas, como lo definían los conductistas ortodoxos, es una construcción de estructuras internas que está en interdependencia con el entorno, definiendo el nivel de *desarrollo* cognitivo de los educandos.

En tal sentido, la acción educativa consiste no solamente en la mera transmisión de conocimientos y saberes culturales por parte de los adultos hacia los educandos, sino en favorecer procesos de asimilación activo, participativo y constructivo. El *aprendizaje*, en tanto desarrollo de estructuras para el conocimiento,

está ligado a un medio social o cultural que lo favorece o lo dificulta. El fin de la educación, es precisamente, ser un medio favorecedor de aprendizajes.

En síntesis, en la actualidad se entiende el aprendizaje como cambio en el comportamiento a consecuencia del ejercicio o experiencia, que implica un proceso individual en un medio cultural e interpersonal específico (Mietzel, 2003). Este proceso está condicionado por el entorno y por las experiencias y expectativas del sujeto, como lo han demostrado los enfoques cognitivos.

Cabe insistir en que la concepción del aprendizaje como *proceso*, integra de mejor manera el carácter dinámico de las estructuras cognitivas y de las mediaciones socioculturales, siendo la enseñanza una modalidad especializada de tal mediación, configurando identidades y estados de conciencia de carácter personal y cultural.

Integración para Explicar el Vínculo Entre Aprendizaje y Contexto Educativo

La calidad y magnitud de la relación sujeto-entorno socioeducativo, es campo privilegiado de estudio de las teorías que ponen el acento en el carácter *socio-histórico-cultural* que tiene la realidad social. Se ubican aquí autores provenientes de la sociología educativa y la psicología de orientación sociocultural. Entre éstos se ubica el trabajo pionero de Vygotski, quien desde la psicología soviética de inicios del siglo XX, desarrolla la psicología de la Actividad cultural.

Vygotski desarrolló una teoría en la que considera la actividad como el núcleo central del aprendizaje y la humanización. La actividad es entendida como proceso de transformación de la realidad a través de instrumentos mediadores. Esta *mediación* se lleva a cabo a través de *herramientas*, que el sujeto utiliza para actuar directamente sobre el entorno cultural, y *signos* que el sujeto incorpora, transformándolo y transformando su acción en la cultura. El ejemplo prototipo es el

lenguaje. Se puede señalar entonces que, en esta perspectiva, *aprender* es el paso de la dependencia a la autonomía de la acción social.

El psicólogo Jerome S. Bruner, retoma a Piaget y a Vygotski y los integra a la tradición psicológica experimental norteamericana. Para Bruner el desarrollo es una realidad esencialmente cultural y el desarrollo cognitivo es necesariamente asistido desde fuera (Bruner, 1998). La cultura es un mediador del desarrollo cognitivo.

Bruner describe el aprendizaje desde los conceptos de: variables de entrada o “input” (motivación, memoria, potencia intelectual); variables de constructo o “proceso” (maduración, adquisición de técnicas) y variables de salida o “respuesta” (compatibilidad con los sistemas internos de representación enativa, icónica o simbólica, y aplicación de conocimientos aprendidos). En la perspectiva de Bruner el crecimiento cognitivo consiste en el dominio de técnicas que permiten resolver problemas, denominando su teoría como *aprendizaje por descubrimiento*.

Otros autores como Garton (1994) y Rogoff (1990), desarrollan la perspectiva histórico-cultural de Vygotski en estudios que ponen en evidencia que los grupos humanos se constituyen en un proceso integral, dinámico y continuo de convencionalizar significados que hacen posible la comunicación. A esta comprensión compartida se la suele llamar “espacio intersubjetivo” (Rogoff, 1990), que al ser contexto intermental común, permite la construcción o convencionalización de nuevos significados.

El niño participa en su cultura en sus relaciones sociales cotidianas, siendo la observación, la imitación y la práctica, las modalidades comunes de aprender en diversos contextos culturales (Rogoff, 1990; Vásquez, 2006). El adulto cumple un rol de facilitador de la participación del niño en la cultura ofreciendo “andamiajes”, es decir, procesos de enseñanza que faciliten el aprendizaje.

Entonces, es el *aprendizaje* el que orienta el *desarrollo* de las potencialidades humanas, entendidas como significados culturales históricamente establecidos, que el educando alcanza, apropia y transforma, según los valores o principios que orientan de modo dominante la acción social.

Se educa en interacción permanente con el contexto cultural. La cultura o el entorno social no es entonces el espacio pasivo donde el sujeto aprende, sino es el eje central para este proceso que simultánea y progresivamente constituye al ser humano como tal. El concepto de desarrollo humano en estas teorías es explicado en interdependencia con las dinámicas sociales. Es decir, se ha redescubierto la capacidad del sujeto para aprender y discernir los cambios que son necesarios hacer en sí mismo o en su entorno (Covey, 2001).

Se ha consolidado entonces un cuerpo de conocimientos que sostiene que, la relación sujeto-contexto educativo no es lineal, sino compleja, que abre o cierra posibilidades de desarrollo humano y sociocultural, según como se construyan las mediaciones socioeducativas.

En esta perspectiva se ubican también las teorías de carácter socio-crítico que conciben a la educación como espacio permanente de diálogo, conflicto y consenso sobre los fines de la acción social (Bonal, 1998). Asimismo, estas perspectivas redefinen la relación de subordinación que suele existir en la escuela entre los contenidos a transmitir por sobre la relación pedagógica. Contenido educativo y relación pedagógica se comprenden como las dos caras de una misma moneda: la producción / transformación de la cultura y de la persona.

Integración para Explicar la Transformación de la Experiencia Humana

La psicología evolutiva de fines del siglo XX está fuertemente influenciada por la perspectiva histórico cultural de vygotskianos y neo-vygotskianos, siendo un

referente necesario para comprender de modo renovado el desarrollo humano y, específicamente, el desarrollo psicológico.

En tal sentido, no puede ser ajeno a la psicología educacional contemporánea el impacto de los cambios culturales vinculados al actual contexto de globalización económica, en la experiencia de los estudiantes y el proceso de enseñanza-aprendizaje. La globalización está transformando las identidad y tradiciones de las organizaciones educativas (Vásquez, 2006).

Los conceptos *Desarrollo*, *Aprendizaje* y *Educación*, se enriquecen recíprocamente esta vez para desarrollar modelos teóricos capaces de explicar la experiencia humana. Este nuevo foco de integración conceptual se ve enriquecido con los enfoques humanistas, transpersonales y bioecológicos.

El *desarrollo psicológico* es resultado de múltiples influencias, en las que “los rasgos individuales no quedan perdidos, pero están lejos de ser los únicos” (Palacios, 1999:28). La maduración biológica va imponiendo limitaciones y abriendo posibilidades, en las cuales influye la cultura, que impregna el desarrollo psicológico según el momento histórico expresado en el marco normativo de cada época. Asimismo, cada grupo social se apropia de modo particular de las normas de convivencia y, por su parte, el individuo incorpora la cultura de un modo que comparte con su grupo social, y también de modo propio, acorde con su particular proceso bio-socio-experiencial (Palacios, 1999).

Esto se expresa en el enfoque *ecológico* de Bronfenbrenner (1979, citado en Papalia, 1996 y Palacios, 1999). El papel del contexto cobra importancia, expresado en la sucesión de esferas interpenetradas: *microsistema* (familia, amigos, escuela), referido a los agentes directos de socialización; el *mesosistema* (semejanzas y diferencias entre los microsistemas), que refiere a las relaciones entre los agentes

directos de socialización; *exosistema* (influencias indirectas desde las redes de padres, profesores, servicios comunitarios, etc.), referido a agentes indirectos que influyen en el proceso de socialización; y el *macrosistema* (que incluye las anteriores, y tiene que ver con normas, leyes imperantes, cultura y cambios históricos), que refiere a los patrones culturales que organizan la vida de pueblos.

La perspectiva ecológica ha sido aplicada para interpretar la experiencia humana como síntesis de procesos de apropiación colaborativa de saberes en procesos y contextos educativos específicos (Gómez, 1999; Herrera, Mathiesen, Merino, Villalón y Suzuki, 2001; Mathiesen, Herrera, Recart y Merino, 2004).

El enfoque humanista apunta al desarrollo humano integral. Uno de los pioneros del enfoque humanista que ha impactado profundamente en la educación es el psicoterapeuta norteamericano Carl Rogers, quien denomina *autorrealización* a la cúspide del desarrollo humano. Para Rogers, el aprendizaje no sólo es un proceso cognitivo en un contexto apropiado, sino también es apasionarse por el conocimiento, implica la promoción de un ambiente positivo que favorezca la educación en tanto experiencia de libertad y creatividad (Rogers, 1996).

Asimismo, vinculado a los enfoques humanistas y transpersonales, Naranjo (2004) propugna una educación holística que desarrolla la totalidad de la persona: cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. En tal perspectiva, el *desarrollo* humano es el desenvolvimiento de todas estas dimensiones, y el *aprendizaje*, una experiencia significativa que la integra de modo armónico. Esta perspectiva se concreta en la propuesta del programa SAT – que por una parte alude a las palabras sánscritas “ser” y “verdad” y, por otra, a las iniciales *Seekers After Truth* – que recoge dos de los cuatro principios señalados por la UNESCO como propuesta de aprendizaje para la educación actual: educación afectiva (“para la convivencia”) y educación espiritual (“para ser”).

La *educación*, en esta perspectiva, resignifica la transmisión de saberes culturales en combinación armoniosa con las dimensiones afectivas, valóricas, éticas y reflexivas de alumnos y profesores. Los especialistas de la educación denominan al horizonte de esta combinación armoniosa de experiencias intelectuales, afectivas y valóricas, como Objetivos Transversales, que se logran en la experiencia de los participantes del proceso educativo y, también, en formas vitalizantes de la vida colectiva en la escuela y desde la escuela al entorno social.

El concepto de *educación* amplía su campo de reflexión en el terreno cognitivo para considerar la acción intencionada de promover los valores de libertad y creatividad. El concepto de *aprendizaje* se interpreta como experiencia humana de transformación integral. El concepto de *desarrollo humano* se entiende como el despliegue de las potencialidades socio-psico-bio-espirituales. Esto ha dado nuevo impulso a los estudios sobre temas como: la promoción de conciencia ambientalista en los actores educativos (Toledo, 2003), el mejoramiento de la convivencia escolar (Zegpi, 2005), el autoconocimiento, re-educación interpersonal y el cultivo espiritual para el desarrollo de las potencialidades humanas (Naranjo, 2004).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los teóricos del paradigma de la complejidad señalan que los tiempos actuales requieren nuevas formas de entender y construir conocimiento: “*vivimos en un mundo cada vez más complejo, interconectado, cambiante y lleno de incertidumbres*” (Morin y Kern, 1993; Laszlo, 1997; Touraine, 1997; Giddens, 1997; Castells, 1998, en Guillaumín, 2001). A decir de Guillaumín (2001) los actuales cambios, propios de un mundo globalizado y tecnológico, configuran una nueva realidad, que ha puesto en jaque a las instituciones y sus prácticas

tradicionales. Hay una metamorfosis de los saberes, las ideas y los valores, sobre los cuales se sostiene la cultura.

La diversidad, la variedad de conceptos y teorías en psicología educacional, dan cuenta de los avances de las diversas corrientes de pensamiento por conocer la realidad humana y educativa en sus variantes y complejidad. Todo esfuerzo integrador debe dar cuenta de esta diversidad. *Educación, desarrollo y aprendizaje* se integran en tanto componentes de la experiencia humana, hacia los cuales deben apuntar las acciones educativas con el fin de revolucionar la aptitud del sujeto para organizar y crear conocimiento sensible al sentido trascendente de su experiencia.

La concepción de *desarrollo* se ha alejado de sus raíces biológico-evolutivas para considerar, con los avances de la neurociencia, el carácter permeable e integrador del ambiente que se plasma en estructuras cognitivas que tienen correlato en formas aún poco exploradas del funcionamiento neuronal, configurando la experiencia humana o estado de conciencia en el ámbito individual que, simultáneamente, junto a otros individuos configura la cultura. Sin cultura no sería posible hablar de desarrollo humano propiamente tal.

La concepción de *aprendizaje* se aleja de los procesos especializados de la memoria y la resolución de problemas para integrar los aspectos afectivos y motivacionales que sostienen sus resultados. El aprendizaje propiamente humano no es un hecho aislado sino interactivo intra e inter sujetos donde se encuentra que el vínculo con otros es un vasto campo aún no explorado. Las investigaciones recientes ponen en evidencia que los logros de aprendizaje de los alumnos no se explican directamente desde la transmisión de contenidos sino de la reelaboración participada de los mismos (Balocchi et al., 2004).

La concepción de *educación* se aleja de las coordenadas históricas que definen sus metas así como los límites de la misma, para promover el entusiasmo por el conocimiento. En tal sentido, la meta es recuperar la utopía por la búsqueda del saber, cuyo valor instrumental es sólo un elemento más, y no el determinante de la acción del psicólogo educacional. Devolver o descubrir el valor de estimular la razón es, en si misma, la meta de la Psicología Educacional.

En este momento social, caracterizado como sociedad del conocimiento, urge que la educación promueva el desarrollo humano que equilibre el conocimiento general y la especialización. La inter y la transdisciplinariedad deberán ser los nuevos referentes del trabajo educativo de los docentes.

En efecto, el concepto de *desarrollo*, actualmente refiere a lo *cognitivo* integrado a todas las otras dimensiones que los enfoques humanistas y transpersonales denominan como holístico. Asimismo, el *aprendizaje* humano se entiende como un proceso de apropiación de experiencias, lo que implica síntesis personales de la interacción con los pares y educadores; de modo complementario, la *educación* da significado y valor social a dicho proceso.

Así, desarrollo, aprendizaje y educación se vinculan para comprender y dar respuesta a dos demandas que la sociedad y el sistema educativo plantean al sujeto que aprende: a) el incremento de conocimientos y habilidades, y b) la puesta en práctica de valores ciudadanos de respeto y tolerancia favorables a la convivencia social. Estos aspectos componen la realidad educativa en la que interactúan los profesores con sus colegas, con los directivos y con los alumnos, a la vez que dichas interacciones sostienen y transforman la forma de dar respuesta desde la escuela a dichas demandas (Villalta, 2000; Díaz, Marx y Villalta, 2003).

En la actualidad son muchas las interrogantes cuyas respuestas permiten revisar las prácticas pedagógicas de los docentes como promotoras del desarrollo humano, aprendizajes significativos y educación integral: ¿Cómo los actores educativos describen y valoran la forma y el contenido que comunican? ¿Qué espacios de reflexión y meditación sobre la práctica educativa se dan? ¿Qué diversas formas de entender el desarrollo individual y grupal están presentes? La psicología Educativa contemporánea viene desarrollando reflexiones e investigación orientada a responder al desafío actual de revitalizar el papel de la educación como experiencia humanizadora de las personas y de las organizaciones que éstas constituyen en su interacción comunicativa.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, NOVAK, J., HANESIAN, H. (1998). *Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo*. (11va ed.). México D.F.: Trillas.
- ACUÑA, A., ARELLANO, M., AVILA, E., BALOCCHI, E., MARTINEZ, M., MODAK, B., RIOS, D. (2004). La Clase Cooperativa: Un Método Activo Para el Aprendizaje de la Química en la Enseñanza Media. *Revista Investigaciones en Educación. Volumen 4*, 185-195.
- BONAL, X. (1998) *Sociología de la Educación. Una Aproximación Crítica a las Corrientes Contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1998). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- DÍAZ, A., MARX, I., VILLALTA, M. (2003). *El Apellido de Toda Familia. Informe Investigación-Acción Para un Modelo de Pastoral Juvenil Transcultural*. (Publicación Interna) Santiago: Instituto Superior de Pastoral de Juventud.
- GARTON, A. (1994). *Interacción Social y Desarrollo del Lenguaje y la Cognición*. Barcelona: Paidós.
- GOMEZ, V. (1999). Efectos de Distintas Modalidades de Educación Compensatoria en el Desarrollo Infantil a Través del Estudio de Casos. “¿Es Realmente

- Compensatoria la Educación Compensatoria?”. *Revista Boletín de Investigación Educativa*. Volumen 14, pp. 209-235.
- GUILLAUMÍN, A. (2001). Complejidad, Transdisciplina y Redes: Hacia la Construcción Colectiva de una Nueva Universidad. *Revista On-line de la Universidad Bolivariana, Volumen 1, año 1*, 1-16. Extraído el 1º Enero 2007 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/305/30501103.pdf>
- HERRERA, M., MATHIESEN, M., MERINO, J., VILLALÓN, M., SUZUKI, E. (2001). Calidad de los Ambientes Educativos Preescolares y su Incidencia en el Desarrollo Infantil. *Revista Boletín de Investigación Educativa*. Volumen 16, 161-178.
- MATHIESEN, M., HERRERA, M., RECART, M., MERINO, J. (2004). Calidad del Ambiente Educativo Escolar en el Primer Ciclo Básico y su Relación con el Desempeño de los Niños. *Revista Investigaciones en Educación*. Volumen 4, 167-184.
- MIETZEL, G. (2003). *Claves de la Psicología*. España: Herder.
- NARANJO, C. (2004). *Cambiar la Sociedad para Cambiar al Mundo*. Vitoria-Gasteiz: La Llave D.H.
- PAPALIA, D., WENDKOS, S. (1996). *Desarrollo Humano*. (6ta Ed.). México DF: Mc Graw-Hill.
- PALACIOS, J. (1999). 1. Psicología Evolutiva: Concepto, Enfoque, Controversias y Métodos. En: J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Volumen 1: *Psicología Educativa*. (2ª Edición 1999, pp. 23-78). Madrid: Alianza Editorial.
- PIAGET, J. (1986). *La Epistemología Genética*. Madrid: Debate.
- PORTELLANO, J. (2005). *Introducción a la Neuropsicología*. Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana de España.
- ROGERS, C., FREIDEBERG, H. (1996). *Libertad y Creatividad en la Educación*. (3ª Ed.) Barcelona: Paidós Educador.

- ROGOFF, B. (1990). *Aprendices del Pensamiento: el Desarrollo Cognitivo en el Contexto Social*. Barcelona: Paidós.
- SOLAR, M. (2002). El Intelecto y las Emociones en el Aprendizaje de las Ciencias. *Revista Investigaciones en Educación. Volumen 2, (2)*, 43-55.
- TOLEDO, I. (2003). Arte, Naturaleza y Creatividad: el Retorno a un Reino Encantado. *Revista Investigaciones en Educación. Volumen 3*, 145-155.
- VASQUEZ, O. (2006). Cross-National Exploitations of Sociocultural Research on Learning. *Review of Research in Education. 30*, 65-108.
- VIDAL, J.G.; CÁRAVE, (1992). *El Proyecto Educativo de Centro. Una Perspectiva Curricular*. Madrid: EOS.
- VILLALTA, M. (2000) *Prácticas Pedagógicas del Docente y Cultura Escolar en la Interacción Didáctica*. Tesis de Doctorado para la Obtención del Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile.
- VILLALTA, M. (2006). Construcción de la Práctica Pedagógica del Docente en la Sala de Clase. Algunos Elementos para la Innovación. *Revista Investigaciones en Educación. Vol. VI, N° 1*, pp. 47-58.
- VYGOTSKI, L.S. (1984). Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la Edad Escolar. *Revista Infancia y Aprendizaje. N° 27*, 105-116.
- ZEGPI, M. (2005) La Convivencia Social: un Aprendizaje Desde la Escuela. *Revista Investigaciones en Educación. Volumen 5, (2)*, 119-128.

Artículo Recibido : 03 de Mayo de 2007

Artículo Aprobado : 05 de Junio de 2007