

**MARCOS INTREPRETATIVOS
Y ACCION SOCIAL ACADEMICA.
CONSIIDERACIONES PARA SU ESTUDIO
EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA**

*Rolando Pérez S.**

INTRODUCCION

La pregunta por las características que debe tener la formación universitaria ante los retos que impone la sociedad actual es una interrogante cotidiana de muchos y muchas docentes y estudiantes de nuestra Universidad.

De forma específica, resulta común ser partícipe de conversaciones entre docentes universitarios, en donde se plantea una serie de "críticas y cuestionamientos" sobre las particularidades del estudiante que ingresa a la formación universitaria.

Muchas de las críticas que se plantean, debe señalarse, tienen en común el desconocimiento del estudiante mismo, críticas en donde subyacen prácticas docentes omnipotentes y autoritarias que, o dejan por fuera la responsabilidad del docente en los problemas de formación o sobrevaloran sus capacidades, anulando al estudiante por este medio.

En los últimos años el lugar del estudiante en la formación universitaria se ha problematizado, debido a aspectos interrelacionados, como la modificación (más o menos explícita) de los objetivos y fines de la Universidad, por el impacto de los cambios neoliberales del Estado y las consecuentes transformaciones psicosociales del estudiante que ingresa a la universidad.

El presente ensayo se dirige a señalar algunas propuestas generales para el estudio de los procesos y determinantes del aprendizaje en el estudiante universitario, concentrándonos, 'para efectos de -este trabajo, en el caso del estudiante de Psicología. Específicamente interesa indagar en el lugar de los "*marcos interpretativos*" en el Proceso de aprendizaje y formación universitaria.

Con esto no se está evadiendo el papel que ocupan los currícula y los modelos de enseñanza en dicha formación, simplemente se pretende enfocar el

* Profesor de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica.

problema desde esta perspectiva, que paradójicamente ha tenido un papel secundario en las nuevas teorías de la educación. Personalmente considero que este debe ser uno de los ejes fundamentales de reflexión cuando se trate de analizar el estado actual de la educación universitaria.

Hay que aclarar que los planteamientos que a continuación se van a desarrollar surgen de un proceso de autocrítica de la propia práctica docente y en ningún momento se van a desarrollar desde la perspectiva objetivizante de un observador escéptico con facultades estético-morales de enjuiciamiento delegadas por algún "poder" científico. Desde este punto de vista, el estudio acerca de los marcos interpretativos del estudiante parte del presupuesto -hartamente discutido pero sistemáticamente omitido- de que el proceso de enseñanza es un proceso interactivo entre dos interlocutores que en su acción social tratan de entenderse los unos a los otros (aunque muchas veces nunca lleguen a hacerlo realmente).

Para el desarrollo de la presente propuesta vamos a partir de una revisión de algunos de los estudios que se han realizado sobre la formación en Psicología haciendo énfasis en la problematización de los mismos, con el objeto de dar luz al tema en estudio (1). Seguidamente realizaremos una revisión general de algunas perspectivas que han abordado la temática, particularmente el enfoque de la motivación, la teoría de Ausubel sobre el aprendizaje y la llamada Teoría Crítica de la Educación, señalando sus alcances y limitaciones (2). Finalmente, a partir de lo aportado en los puntos anteriores esbozaremos una propuesta que desde una perspectiva psicosocial indague en los esquemas de referencia del estudiante, a partir del tamiz teórico-metodológico de la teoría de la acción de Habermas y de Harré, el interaccionismo simbólico y el psicoanálisis (3).

EL ESTUDIANTE EN LA INTERACCION ACADEMICA

La introducción de un nuevo plan de estudio en la carrera de psicología, a partir de 1989, fue acompañado de una serie de reflexiones que problematizaban los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación en psicología. Gran parte de estos trabajos hacían referencia, directa o indirectamente, al lugar del estudiante en dicha formación. Consideremos a continuación dos de ellos que hacen referencia específicamente a las representaciones que tiene el estudiante sobre su formación (Campos, s.f., (a) y a la relación entre demandas cognoscitivas e interacción académica (González, 1989 (b)). Veafitios;

1. Campos (s. f.) enumera una serie de consideraciones en torno a las preconcepciones y expectativas que tienen los estudiantes acerca de la carrera de psicología, las cuales podríamos resumirlas como sigue:

a) Los estudiantes identifican las particularidades de la sociedad costarricense como algo ajeno, tanto en cuanto no hay un manejo de información sobre el tema, como debido a que se considera que esta "información" es producida y es responsabilidad de otras disciplinas.

b) Aunque los estudiantes consideran que la psicología forma parte de las ciencias sociales, se maneja una concepción de ciencia que opera desde "parámetros natural--positivistas".

c) Lo social se concibe a partir de categorías macroeconómicas, considerándosele una totalidad abstracta que está por encima de los individuos. Esto lleva a una separación entre realidad externa e interna.

d) Se considera que el psicólogo debe ser un agente detentor de la moral, autocontrolado y con características mesiánicas y redentoras.

e) Existe una separación tajante entre teoría y práctica, en donde se asocia teoría con universidad y práctica con la realidad y con lo "externo". Se concibe pues, que la realidad (el mundo externo) está fuera de las aulas.

Este estudio resulta ser un paso muy preliminar para el abordaje de la temática que nos ocupa, dejando una serie de interrogantes que a continuación se señalan: ¿qué consecuencias tienen estas representaciones en el proceso de aprendizaje del estudiante?; ¿qué efectos tienen en la interacción entre docente y estudiante en lo que respecta a la formación en psicología?; ¿qué tipo de encuentros o desencuentros provocan -estas representaciones al entrar en relación con las representaciones que maneja el docente?

2. Los estudios sobre interacción académica y demandas cognoscitivas de González (1989), ubican la problemática en el salón de clases, haciendo énfasis en el estudio de la interacción misma entre docentes y estudiantes y el interjuego que se da entre las demandas cognoscitivas de una y otra parte. Algunos de los resultados obtenidos son los siguientes:

a) La interacción entre docentes y alumnos está mediada por un patrón de reforzamiento negativo: "ni las interpelaciones del docente encuentran mayoritariamente eco en los estudiantes, ni las respuestas de los estudiantes resultan asertivas para el docente" (P.31).

b) Sin embargo, el estudiante tiene gran disponibilidad para participar en los casos en que el docente "acepta o refuerza" su participación, promoviendo nuevas secuencias de interacción.

e) El docente por lo general delega en el estudiante la transmisión de los conocimientos científicos específicos de ese curso. Esto está relacionado con el hecho de que la interacción docente-estudiante y el desenvolvimiento de la clase en general, está supeditada al desempeño e iniciativa del estudiante.

d) "La imagen global que proporcionan los resultados y los patrones de interacción sugeridos es la de que en la carrera de psicología la interacción académica está altamente estructurado alrededor de un juego de 'aproximaciones sucesivas', de ensayos y errores de parte de los estudiantes para aproximarse a las respuestas correctas que están implícitas en la conducta preponderantemente del docente de localizar' (p.31). Es decir, al interior de la interacción académica, el profesor se encarga de corregir, aclarar, sancionar, sintetizar o reorientar el contenido de una clase que está en manos predominantemente del estudiante.

e) Este tipo de interacción promueve una apropiación fragmentada del sistema categorial científico.

Aunque los hallazgos y la metodología de González (1989) dan a luz acerca de fenómeno de la interacción académica, el modelo coognitivo-conductual del cual parte presenta una serie de limitaciones en cuanto su alcance. Si se quiere, el estudio de González carece de lo que aporta el estudio de Campo y viceversa. Además, González parte de un concepto de interacción que se reduce al interjuego de dos sujetos que se configuran en cuanto que son contingencias de reforzamiento el uno del otro. Es decir, se parte del modelo, de acción estratégica-instrumental (Habermas, 1987), en el que los actores se relacionan entre sí para lograr sus fines de una manera hedonista y calculadora. Por otro lado, la interacción académica es sacada de su contexto históricosocial, siendo analizada como algo independiente del mundo vital en el que se inscriben los actores (profesor y alumno). Estos señalamientos nos llevan a plantear los siguientes cuestionamientos respecto al estudio de González: ¿Cuáles son las representaciones que sobre la formación en psicología, la psicología en general, el curso y el docente, manejan los actores de dicha interacción? Además, habría que, hacerse otra pregunta que se aplica también, al estudio de Campos y se refiere al lugar que tiene la biografía del estudiante en la conformación de interacción académica y en las representaciones respecto al proceso formativo.

En última instancia, los dos autores anulan el papel de la subjetividad en el proceso de aprendizaje y sobre todo el carácter intersubjetivo de dicho proceso.

EL ESTUD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. BALANCE GENERAL

Las interrogantes que nos dejan los estudios citados sobre la formación en psicología nos obligan a indagar, en algunas de las principales aproximaciones en Pedagogía y Psicopedagogía que permitan acercarnos al nexo entre marcos interpretativos del estudiante y la acción social académica.

Una forma históricamente muy utilizada para indagar -al menos indirectamente- en esta problemática ha sido el enfoque de la motivación. Según dicho enfoque el proceso de enseñanza-aprendizaje está afectado por una serie de determinantes socio-afectivos, familiares, culturales o de clase, que son descritos en términos de motivos (cf. Le Men, 1970 y Johnson, 1972). Por motivación se entiende el "impulso" que posibilita llevar a cabo determinada acción. Dichos impulsos, que pueden ser ambientales o psicológicos, son los que determinan la forma como el sujeto aprende, interfiriendo o promoviendo la enseñanza.

Según muchos de estos estudios las principales motivaciones son las que orientan la acción al éxito y a la aprobación social. Así, si el estudiante considera de forma consciente o no consiente que el principal foco de éxito y de aprobación social está en alcanzar un alto grado de rendimiento académico, existe una alta probabilidad de que lo logre. Por el contrario, si la motivación está orientada a otra finalidad o es desviada por factores "externos a la situación de clase", existe una alta probabilidad de fracaso.

El enfoque de la motivación, que de forma muy general se acaba de describir, parte de un modelo unicausal motivos-medios-fines. Este modelo supone al estudiante como un sujeto aislado que es el resultado del influjo ambiental, ambiente que le demarcará al sujetó los parámetros hacia donde orientar la acción. De esta forma: el estudiante, de conformidad con la acción estratégica (Habermas, 1987), dirigirá sus esfuerzos para alcanzar el éxito o la aprobación usando como medios a los otros sujetos que están a su alrededor, los cuales son percibidos como objetos a manipular.

Otra limitación de este modelo es que deja sin cuestionar a la institución educativa y al currículo en general, además de que se considera que una motivación idónea es la que se dirige a cumplir con las expectativas sociales que

se tienen del estudiante. En este sentido, si el estudiante "no aprende" o "fracasa", es por problemas de motivación; el docente y la metodología de enseñanza, por lo general, no son tomadas en cuenta. Sin embargo, cabe reconocer en esta perspectiva el hecho de que, al menos, el alumno es concebido como un sujeto psicológico aunque en una clara posición de verticalidad y subordinación respecto al docente.

Contrariamente a este enfoque la teoría constructivista del aprendizaje significativo de Ausubel (cf. Ausubel, Novak y Hanesian, 1987) considera que los marcos de referencia previos del estudiante son básicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que deben ser tomados sistemáticamente por el docente.

"...hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así." (ibid., p.37)

"Por relación sustancial v no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, con una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento, sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra." (ibid., p.48).

Desde esta perspectiva el lugar del estudiante en el proceso educativo es fundamental, tornándose los marcos *de referencia* de estos en un eje básico. Estos marcos *de referencia* se entienden como construcciones personales que se elaboran de forma ideosincrática y espontánea al interactuar cotidianamente con el mundo (cf. Pozo, Limón y Sanz, 1991). Estos marcos interpretativos están compuestos tanto por material proveniente de la educación formal como de concepciones configuradas a lo largo de la historia vital. Además, su carácter ideosincrático no quiere decir que sean -exclusivas del individuo, por el contrario, están compuestas por material compartido por el colectivo al cual pertenece el individuo.

El enfoque del aprendizaje significativo, a diferencia del de la motivación, recupera el lugar del estudiante en cuanto que sujeto de conocimiento. Supone

la existencia de un individuo, entendido como sujeto cognoscente, que se relaciona con el mundo, ocupando un lugar de intérprete. Esta perspectiva, aunque es básica para el abordaje de nuestra temática en estudio, presenta una serie de limitaciones, que se podrían sintetizar como sigue:

1. Se parte de que la construcción de los marcos interpretativos se da de forma homogénea y armónica. Por el contrario, estos esquemas interpretativos están marcados por fracturas, omisiones y estereotipias producto de nexos intersubjetivos conflictivos que también son obviados en esta perspectiva. En este sentido, el psicoanálisis y la teoría de la acción social pueden ser un complemento básico para una reelaboración psicosocial de esta teoría.

2. La acción pedagógica, como fenómeno social, está delimitada por factores político-ideológicos que la definen desde su interior. Al parecer, este aspecto es sistemáticamente obviado en esta perspectiva, quedando sin analizar la función y configuración social de la Institución Escolar.

Al respecto la, llamada teoría crítica de la educación se autopresenta como la teoría que analiza de forma más sistemática el papel político-ideológico de la educación. Este enfoque es particularmente heterogéneo en sus perspectivas, aunque por lo general se ha presentado incorrectamente como una teoría compacta. Incluidos aquí encontramos a Paulo Freire (1990), a la sociología neomarxista de la Educación con los autores como Bernstein (cit. por Apple, 1992 o Giroux, 1990); de otro lado encontramos a J. Bruner, (1988) o las interpretaciones de la Teoría de la Comunicación de Habermas aplicadas a la educación (Young, 1988, 1990). Sin embargo, entre toda esta variedad se pueden extraer algunos presupuestos relevantes para el presente ensayo, a saber

1. Se parte de que la institución escolar en cuanto que solamente determinada puede contribuir tanto a la reproducción de la dominación social -la cual ha sido su función histórica- o puede contribuir a la liberación de los oprimidos (cf. Freire, 1990, entre otros). Se parte entonces de que esta dualidad de la educación, no es algo extrínseco a la institución sino por el contrario algo inherente a ella, de modo que en la misma interacción de clase se reproducen estos vínculos.

Así, se ha desarrollado un gran interés por abordar el papel de la cultura y las subculturas en los procesos de aprendizaje (Bruner, 1988), relativizando las teorías clásicas, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, las cuales poseen un carácter homogeneizante y etnocentrista. En esta misma línea Bernstein (cit.

por Apple, 1992) ha estudiado como la división social en clases y las expectativas atribuidas a éstas delimitan el desempeño del proceso educativo, de modo que la enseñanza-aprendizaje contribuye a la reproducción de los modelos de acción social esperados para cada clase social.

2. El proceso educativo es entendido como un sistema de interacciones que se desarrollan a partir de un conjunto de significados compartidos. Estos significados son tanto explícitos como implícitos. Giroux (1990) ha llamado a esto problemática manifiesta y oculta de la educación, considerando que en la práctica cotidiana educativa se ponen en juego racionalidades, concepciones ideológicas y pautas culturales de la dominación, que no necesariamente están explícitas en los currículos y en las concepciones de los docentes, pero que sin embargo son las principales dadoras de sentido al proceso educativo (tanto a la enseñanza como al aprendizaje).

3 En relación con lo anterior, se parte de que toda teoría de la educación es tanto una teoría de la enseñanza como una teoría del aprendizaje y de la relación entre ambas (Young, 1990). No obstante, muchas de las perspectivas que conforman este enfoque dan mayor relevancia a la enseñanza que al aprendizaje.

El motivo de esto es comprensible al interior de la teoría misma, ya que al criticar el papel político-ideológico de la educación se dedican a analizar y proponer formas alternativas de enseñanza que permitan tanto el reconocimiento del estudiante como actor social como su liberación. En este afán, paradójicamente, queda sin analizar tanto la interacción misma entre docente y alumno (con excepción quizás de Freire, que hace un acercamiento muy importante al respecto), como las particularidades de los procesos de aprendizaje del estudiante, sobrevalorando de esta forma el papel del docente. En gran medida este problema se debe a que se parte de un concepto de interacción que se entiende como la relación entre dos sujetos enmarcados por un contexto histórico-social. Si por el contrario, la interacción académica, en cuanto que acción social, se entendiera como un fenómeno intersubjetivo, se podría dar un vuelco enriquecedor de la perspectiva, contribuyendo a subsanar las dificultades anteriormente anotadas. Sobre este aspecto intentaremos realizar algunos señalamientos en el siguiente apartado.

EL ESTUDIO DE LOS MARCOS INTERPRETATIVOS DEL ESTUDIANTE Y LA INTERACCION ACADEMICA. UNA APROXIMACION ALTERNATIVA

Retornando lo planteado con anterioridad, consideramos que una aproximación psicosocial del nexo entre marcos interpretativos e interacción académica, debe construirse a partir del establecimiento de relaciones entre la teoría del aprendizaje de Ausubel y la teoría Crítica de la educación, tomando como eje unificador la teoría de la acción comunicativo de J. Habermas (1987). A continuación se esbozarán algunas consideraciones que contribuyan a la construcción de una aproximación como la propuesta, dejando claro que no pretendemos ser exhaustivos.

1. La interacción docente-alumno o interacción académica debe abordarse, primeramente, en cuanto expresión de una acción social como cualquier otra. Así, se parte de que estudiante y docente, como actores competentes lingüística y comunicativamente, actúan orientados al entendimiento, poniendo en juego tanto aspectos de su personalidad, del sistema de normas sociales compartidos y los saberes y tradiciones aportados por la cultura. Es decir, como señala Habermas (1987) los actores orientan su acción en el contexto de un Mundo de la Vida del cual parten para entenderse sobre algo en el mundo. De esta forma, la relación docente alumno de ninguna manera se reduce al intercambio entre uno que transmite información y otro que la recibe y acata órdenes, por el contrario, en cuanto que acción social, la interacción se torna mucho más compleja.

A partir de este último señalamiento es posible reconocer el aporte de Ausubel a la teoría de la educación, ya que los marcos de referencia previos son inherentes a cualquier actor competente socialmente, de ahí que su negación u omisión llevan a cosificar al estudiante y a negarlo como actor legítimo dentro de la interacción académica, transformándose, dicha interacción en expresión de la dominación social.

2. Desde esta perspectiva cada actor es entendido, no como un sujeto aislado que se relaciona con otros sujetos aislados, sino en cuanto es el resultado de una trama intersubjetiva producto de la síntesis entre biografía e historia social. Aquí Habermas introduce una perspectiva psicogenética para la comprensión de la acción, recurriendo al estudio del desarrollo moral y de la identidad, para lo cual retorna a Kohlberg, a Mead y al Psicoanálisis.

Según esta propuesta, los actores hacen referencia al mundo desde una determinar perspectiva moral y desde una particular conformación de la identidad, que obviamente no es similar para cada actor sino que por el contrario, están

llenas de vicisitudes, exclusiones y fracturas producto de lo singular de cada biografía.

Como señala Young (1990), el docente debe reconocer en el estudiante un interlocutor válido. Ahora, para que este reconocimiento se produzca debe quedar explícito desde donde hablan docente y estudiante, razón por la que, para lograrse el entendimiento, debe partirse de una teoría de la argumentación de modo que quede aclarada la validez de las acciones (cf. Habermas, 1987). De esta forma, en cada intervención de los actores deben quedar aclarados los siguientes tres componentes: *i. verdad proposicional*: el actor hace referencia a un saber o tradición existente en el mundo; *ii. rectitud*: el actor se expresa de conformidad con un sistema de normas legitimado; y *iii. veracidad*: el actor se expresa de acuerdo a vivencias, intentando autopresentarse de forma auténtica.

El modelo de Habermas, asimilado por Young (1990) supone una interacción académica de carácter dialógica, en donde los actores, desde una perspectiva moral universalista y autónoma y el desarrollo de una identidad en concordancia con ésta, entablan un intercambio de iguales. Este supuesto, cuyo basamento empírico es muy cuestionable por las asimetrías y fracturas intersubjetivas que ya han sido comentadas, se ve relativizado en el modelo que aquí se propone. Aunque se parte del nexo entre dos interlocutores válidos, el docente tendría inicialmente la función de promover esta situación dialógica, poniendo en evidencia las formas de interacción mediadas por la lógica de la dominación propias de una racionalidad instrumental que atraviesa todo el espacio cotidiano, de modo que la desigualdad inicial tienda a relativizarse y hasta disolverse. Así la interacción académica debe abordarse como un proceso orientado al desarrollo de una acción comunicativa. De lo contrario, todo contenido y experiencia de aprendizaje es cosificado y asumido como algo dado en el mundo, sin que medie la reflexión y un proceso intersubjetivo de comunicación.

Desde esta perspectiva es que cobra sentido la importancia asignada en este ensayo a la relación entre los marcos interpretativos del estudiante y la interacción académica. El recuperar al estudiante como interlocutor válido requiere hacer reflexivas sus visiones de mundo, sus conocimientos previos, su perspectiva estética y en general sus vivencias. Esto no implica que el docente se matendrá como observador, por el contrario, éste debe poner en juego sus propias concepciones y vivencias de modo que permitan el desarrollo de la interacción dirigida al entendimiento.

El desarrollo de una interacción académica con estas características se convierte en el principal instrumento pedagógico, ya que tanto sus productos como la dinámica y estructuración misma de la interacción se constituyen en los medios fundamentales de apropiación de conocimientos y de forma particular del conocimiento psicológico.

Por último, es en este sentido que una pedagogía no debe reducirse a un conjunto de técnicas didácticas, al estilo de la razón científicista e instrumental, por el contrario, como señala Freire debe constituirse en una práctica liberadora, que permita transformar, desde la cotidianidad, las relaciones de dominación, mediante la apropiación crítica del saber y la tradición y la transformación del sistema de normas y valores imperantes.