

Del conductismo al socioconstructivismo: reconfigurando el rol docente en la Nueva Escuela Mexicana

Paul Ernesto Caro Lizárraga¹
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
paul.caro@upes.edu.mx

Introducción

El presente ensayo teórico-crítico pretende abordar las principales teorías cognitivas del aprendizaje, su relación con el nuevo Modelo Educativo y, a su vez, las implicaciones en la práctica docente, con base en una revisión bibliográfica. Ante un modelo educativo que se plantea como un cambio en la forma de abordar la educación en el contexto mexicano, resulta pertinente hacer una revisión de cómo cada una de dichas teorías se vincula con la labor docente con el fin de cuestionar cómo estas teorías podrían contribuir a la visión educativa actual, pese a la predominancia en el discurso sobre el enfoque socio-constructivista como núcleo de la NEM y su visión humanista.

En tal sentido, el objetivo general radica en analizar críticamente el rol del docente desde los enfoques conductista, cognitivista, constructivista y socioconstructivista evaluando sus aportes, límites y resonancias con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para identificar elementos teórico-prácticos integrables que permitan enriquecer la práctica docente contemporánea.

Conviene advertir que el presente ensayo no pretende resolver el debate entre paradigmas ni ofrecer una propuesta didáctica acabada. Su intención es, más bien, provocar una reflexión crítica sobre la pertinencia y los límites de cada enfoque en el contexto de la NEM, reconociendo que las contradicciones epistemológicas entre ellos, especialmente entre el conductismo y el socioconstructivismo, no se di-

¹ Maestro en Educación Campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.
ORCID: 0000-0001-6960-5065

suelven fácilmente en una síntesis ecléctica, sino que constituyen un territorio fértil para la discusión pedagógica.

Por ello, el ensayo se desarrolla a partir del enfoque conductista en lo que respecta a su visión y aportes, seguido del enfoque cognitivista y su interés hacia los procesos mentales, para después abordar los fundamentos del constructivismo y el socioconstructivismo y explorar cómo cada enfoque puede ser aprovechado críticamente en la práctica del docente que trabaja con la NEM.

Escuela tradicional y conductismo: visión, aportes y rol docente

A lo largo de la historia, la sociedad se ha visto envuelta en procesos de enseñanza y aprendizaje y, con ello, ha desarrollado distintas formas de entender y organizar dichos procesos. Antes del surgimiento de los enfoques psicológicos modernos, los cuales buscan entender cómo se desarrolla el aprendizaje, la educación se sustentaba en la denominada escuela tradicional.

De acuerdo con Coloma y Tafur (1999), esta perspectiva considera que el alumno tiene un rol pasivo. Dicho de otra forma, la enseñanza tradicional se encontraba enfocada en la transmisión de conocimiento desde el docente hacia el estudiante, priorizando la memorización y reproducción de información. Aunado a ello, Rivas (2008) indica cómo la enseñanza tradicional tiende a promover un aprendizaje repetitivo y literal. Es decir, deja de lado las necesidades y los intereses del estudiante. Esta concepción fue la principal forma de enseñar y concebir el aprendizaje, siendo uno de los antecedentes de las teorías cognitivas del aprendizaje.

En lo que respecta al estudio científico del aprendizaje, Cortés (2004) menciona cómo se les solicitaba a los sujetos que detallaran lo que pensaban para tratar de indagar en su proceso interno, también conocido como el método de introspección. Como una respuesta a lo anterior, surge la perspectiva conductista, cuya visión de aprendizaje radica en todos aquellos cambios que se pueden observar en la conducta de los sujetos que están aprendiendo, producto de una relación estímulo-respuesta.

Arancibia et al. (2008) describen una serie de principios sobre el conductismo con la intención de aglutinar lo que caracteriza a este enfoque. Enfatiza la importancia de la respuesta ante variables (estímulos) en el ambiente y su efecto en la conducta (respuesta), aclara cómo el aprendizaje puede ser observado y documentado mediante evidencia como exámenes, entre otros. Asimismo, considera que los procesos internos no pueden ser estudiados rigurosamente dado que no pueden ser vistos. Sobre las conductas, plantean que pueden ser modificadas mediante la práctica conductual y que esto puede lograrse mediante metas específicas, dado que la teoría conductual está centrada en el presente, priorizando lo que ocurre y la aplicación de estos estímulos para modificar o mantener determinadas conductas.

Las principales vías de condicionamiento son el condicionamiento clásico y operante. El primero se entiende como el proceso mediante el que se consigue vincular un estímulo a una respuesta deseada y puede darse de forma inconsciente. En palabras de Pavlov (1929/1997), “El requisito fundamental es que cualquier estímulo externo que sea la señal de un reflejo condicionado, se sobreponga a la acción de un estímulo absoluto” (p. 27). En cambio, el segundo se apoya en un resultado favorable para reforzar una conducta. Skinner (1953/1971) sintetiza este mecanismo al afirmar que “las consecuencias de la conducta pueden volver a influir sobre el organismo y cuando esto sucede pueden hacer variar la probabilidad de que la conducta que las ocasionó se produzca de nuevo” (p. 71), dejando claro que el reforzamiento es la herramienta central para modificar la conducta. En suma, el conductismo prioriza lo que puede observarse y medirse como pauta para preservar o transformar comportamientos mediante estímulos y respuestas a través de un condicionamiento, que puede ser neutro según lo descrito por Pavlov o mediante refuerzos, de acuerdo con la postura de Skinner.

En cuanto a sus aportaciones, Hernández y Sancho (2006) destacan el uso de refuerzos para seguir manifestando conductas deseables y el desuso para disminuir las conductas inapropiadas, así como la utilidad que tiene para adquirir conocimientos básicos a partir de

la memoria, mas no la habilidad para traspasar ese conocimiento a diferentes escenarios.

Otros aportes reconocidos corresponden a la educación especial y a la educación superior, partiendo de la idea de que se debe reconocer que cada alumno sigue su propio ritmo de aprendizaje. Por ende, tener algún retardo en relación con los demás solo significa que habrá que seguir reforzando conductas que eventualmente permitirán llegar al mismo nivel que los demás (González, 2004).

Como parte de la evolución de las teorías conductistas, emerge la teoría del aprendizaje social por parte de Albert Bandura (1984), quien plantea una visión del individuo que supera tanto el determinismo conductista como el libre albedrío absoluto. En su concepción cognitiva social:

En la concepción cognitiva social no se considera al individuo ni como un objeto pasivo determinado y controlado por estímulos externos, ni como un agente libre que puede decidir lo que desee ser. Tanto a las personas como sus entornos son determinantes recíprocos el uno del otro (Bandura, 1987, p. 34).

Desde esta perspectiva, introduce el aprendizaje vicario como un mecanismo que complementa el condicionamiento, al reconocer el aspecto cognitivo como parte del aprendizaje, pues explica que las personas generan representaciones internas a manera de imágenes de hechos y, a su vez, el aspecto social, al destacar cómo se aprende de los demás y sus experiencias mediante la observación.

Todo lo antes descrito permite visualizar el rol docente desde el conductismo como aquel encargado de observar a sus estudiantes para determinar cuáles conductas debe reforzar y cuáles debe desalentar. En términos didácticos, esto se traduce en prácticas concretas: el diseño de objetivos claros y medibles, la estructuración de secuencias de instrucción paso a paso, el uso de refuerzos positivos como el reconocimiento verbal o la retroalimentación inmediata, y la aplicación de evaluaciones que permitan evidenciar conductas observables. El docente conductista planea con precisión qué quiere lograr, en qué condiciones y con qué criterio de desempeño.

No obstante, esta visión no considera lo que ocurre en el interior del estudiante mientras aprende salvo la postura de Bandura, pero solo como el contenido de aprendizaje y no como parte del proceso mismo, corriendo el riesgo de quedarse en un aprendizaje memorístico, motivo por el cual se dará paso al análisis del cognitivismo como enfoque.

Del exterior al interior: cognitivismo, procesos mentales y el papel del docente

Frente a una amplia tradición de estudio enfocada exclusivamente en la conducta, la psicología cognitiva surge como un nuevo centro de interés hacia los procesos internos que median entre estímulo y respuesta, dando como resultado distintas aproximaciones al respecto con el elemento en común de centrarse en los procesos mentales.

Asimismo, Rivas (2008) explica cómo la psicología cognitiva se enfoca en estudiar el procesamiento de la información en cuestión de la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso del conocimiento para explicar el funcionamiento de la mente. En tal sentido, Neisser (1976) concibe la cognición como el conjunto de procesos mediante los cuales la información sensorial es recibida, transformada, almacenada y recuperada para su uso posterior. Esto es, pensar en el funcionamiento de la mente como si fuese una computadora, con dispositivos de entrada (sentidos) y salida, almacenamiento, procesamiento o memoria.

Aunado a lo anterior, Meza (2005) describe como principales características del enfoque una nueva concepción de la conducta como una integración entre lo biológico, lo cognitivo, lo social y lo emocional, adoptando un carácter holístico y molar, considerándolas como variables independientes donde se incorporan estudiosos de áreas diferentes a la psicología. Asimismo, es intencionista, dado que considera que toda conducta responde a alguna intención y, por ende, no concibe la actividad humana sin constructos mentales como los esquemas o modelos mentales.

En lo que respecta a los aportes teóricos, se encuentran como teo-

rías cognitivas el desarrollo cognitivo, el procesamiento de información, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje significativo, las condiciones del aprendizaje, las metacognitivas, entre otras. A continuación se abordan algunas ideas de los autores de dichas teorías que se consideran fundamentales para la comprensión de este paradigma.

Piaget (1972) define la inteligencia como: “es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación debe buscarse a través de la percepción, del hábito y de los mecanismos senso-motores elementales” (p. 17). Esto lo explica a partir de tres mecanismos: la asimilación, que consiste en incorporar nueva información a un esquema previo; la acomodación, que implica modificar ese esquema cuando la nueva información no encaja; y la equilibración, que da coherencia al mundo del sujeto mediante la reorganización de sus estructuras cognitivas (Piaget, 1972). Desde esta perspectiva, el docente tiene la tarea de diseñar experiencias que provoquen ese desequilibrio cognitivo: situaciones que el estudiante no pueda resolver con sus esquemas actuales y que lo lleven a reorganizarlos, avanzando así en su desarrollo.

Además, Piaget describe cuatro etapas centrales del desarrollo cognitivo: sensoriomotriz (0-2 años), centrada en la capacidad de interiorizar el pensamiento, preoperacional (2-7 años), caracterizada por ser intuitiva, operacional concreta (7-12 años), enfocada en desarrollar habilidades de razonamiento y operaciones formales (12 años en adelante), donde se pasa a un razonamiento más reflexivo. Conocer estas etapas orienta al docente en la selección de actividades pertinentes al nivel de desarrollo real de sus estudiantes, evitando tanto la subestimación como la exigencia prematura.

Por su parte, Atkinson y Schiffrin desarrollaron el modelo de los dos almacenes: memoria a corto y a largo plazo. Para entender el modelo, se plantean como procesos básicos la atención, al captar a través de los sentidos; la percepción, como función para significar el estímulo; la codificación, para transferir la información a la memoria a largo plazo, almacenamiento y recuperación mediante claves presentes du-

rante la codificación (Schunk, 1997).

Desde la perspectiva de Bruner (1961), la esencia del aprendizaje por descubrimiento radica en la capacidad del sujeto de reorganizar y transformar la información disponible para ir más allá de ella y generar nuevas comprensiones. En este sentido, la prioridad no está en los contenidos transmitidos sino en las estructuras cognitivas que el sujeto construye activamente durante el proceso de aprendizaje, concibiendo al estudiante como un pensador creativo, motivado por naturaleza para resolver problemas.

En cambio, Ausubel (Ausubel et al., 1998) se enfocó en explicar el aprendizaje como un proceso en el que la nueva información se relaciona con el conocimiento previo. Para el autor, “La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (p. 48). De esta forma, el conocimiento previo se convierte en el anclaje fundamental para la incorporación de nueva información a la estructura cognitiva del sujeto.

Desde la óptica cognitivista, el papel del docente se redefine: ya no se limita a la transmisión de contenidos, sino que asume la responsabilidad de organizar experiencias que favorezcan el desarrollo de procesos mentales. En la práctica, esto implica activar los conocimientos previos del estudiante antes de introducir contenido nuevo, secuenciar la información de forma que facilite su codificación y recuperación posterior, y proponer actividades que promuevan el descubrimiento y la resolución de problemas. Asimismo, el docente cognitivista incorpora estrategias metacognitivas: enseña explícitamente a planear, monitorear y evaluar el propio pensamiento, de modo que el estudiante no solo aprenda contenidos sino que aprenda a aprender. La evaluación desde este enfoque trasciende la medición de respuestas correctas para explorar la comprensión de procesos. Si bien el cognitivismo amplía el foco hacia los procesos mentales, no resuelve por sí solo la dimensión social del aprendizaje, razón por la cual se procede con el análisis del constructivismo y el socioconstructivismo.

El alumno como sujeto activo: constructivismo y socioconstructivismo en la práctica docente

A diferencia del conductismo, que prioriza la conducta observable, y del cognitivismo, que centra su atención en los procesos mentales internos, el constructivismo propone una transformación más profunda: el alumno deja de ser un receptor u organizador de información para convertirse en un sujeto activo, es decir, en protagonista de su propio aprendizaje. Desde la perspectiva de Serrano y Pons (2011), el constructivismo concibe al conocimiento como resultado de un proceso dinámico donde la información se interpreta, construyendo modelos gradualmente más complejos.

Otro de los autores que ha explicado la estructura de dicho enfoque es Coll (2001), quien detalla tres niveles de principios partiendo de la naturaleza y funciones de la educación (saberes y aspectos sociales esenciales), seguido de los principios específicos sobre los procesos de construcción de los conocimientos en el aula (actividades diseñadas, planificadas y realizadas con una intención) y los principios explicativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula (explicación de los procesos de construcción de conocimiento y los mecanismos de influencia – alumnos, docentes e instituciones educativas).

Adicionalmente, se pueden analizar los enfoques constructivistas como radical, cognitivo, sociocultural y construccionismo social. El enfoque radical considera únicamente el proceso individual, el cognitivo sí contempla el elemento social pero no es un requisito, el sociocultural, que prioriza lo social, pero no lo considera suficiente y el construccionismo social, centrado únicamente en lo social (Serrano y Pons, 2011).

Entre los autores que mayor influencia han ejercido sobre esta perspectiva destacan Piaget, Vygotski, Ausubel, Bruner, Freire, entre otros que, por motivo de extensión, no serán desarrollados exhaustivamente en este texto.

De acuerdo con Coloma y Tafur (1999), la teoría psicogenética de Piaget se encuentra apegada a una visión constructivista debido a la

relación dinámica entre sujeto y objeto, involucrando la interpretación de información durante el proceso de construcción de su propio conocimiento. En lo que respecta a Ausubel, señala la necesidad de sentido y significado en el aprendizaje, lo que le permite interactuar en su entorno ante diversos escenarios, dando respuesta a problemáticas y generando conocimiento. Por su parte, Bruner (1961) aporta al constructivismo con el rol activo del alumno en el proceso de descubrimiento, relacionando acción, conocimientos previos y contexto.

En cuanto a la obra de Vygotski, Agudelo y Estrada (2012) indican su énfasis en la interacción social y cómo desde el nacimiento el sujeto interactúa con otros en su entorno mediante el lenguaje a partir de los procesos psicológicos de atención, memoria y concentración, teniendo, por tanto, como origen las relaciones sociales. El propio Vygotski (1988) lo expresa con claridad al describir que:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (p. 94).

En otras palabras, el constructivismo sociocultural plantea que las personas construyen significado en un contexto determinado a través de la interacción intencional con los demás. Esta dimensión social del aprendizaje tiene implicaciones directas para la práctica docente a través del concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Vygotski (1988) la define como:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

Se trata, por tanto, de una noción prospectiva sobre el potencial del sujeto cuando se encuentra en un contexto propicio para su aprendi-

zaje. En el contexto educativo, sitúa al docente como mediador de ese potencial, al diseñar situaciones que permitan al estudiante avanzar con apoyo hacia niveles superiores de desarrollo.

Otro autor que coincide con lo planteado desde la visión socioconstructivista es Paulo Freire (1978), quien destaca: “De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (p. 92). Esta concepción del diálogo como encuentro entre sujetos que se educan mutuamente va más allá de la visión tradicional del docente como el único que enseña, y otorga un rol activo al estudiante en la construcción de su propio conocimiento.

En función de lo descrito, el rol del docente desde el constructivismo y socioconstructivismo se centra en crear las condiciones pedagógicas necesarias para que el estudiante construya activamente su propio conocimiento a partir de la interacción con los contenidos, sus pares y el entorno. En términos didácticos, esto supone diseñar situaciones de aprendizaje que partan de problemas reales o preguntas genuinas vinculadas al contexto del estudiante, promover el trabajo colaborativo como vía para ampliar la zona de desarrollo próximo, y asumir el rol de mediador que andamia el proceso sin sustituir el esfuerzo cognitivo del alumno.

El docente socioconstructivista también propicia el diálogo como herramienta epistémica al reconocer que en la interacción entre pares y con el docente se construye y reconstruye el conocimiento. La evaluación, en este marco, es formativa y procesual: importa tanto el producto como el camino recorrido para llegar a él. Esta visión del docente como mediador social y diseñador de entornos de aprendizaje significativos es la que más resonancia tiene con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, como se analizará en el siguiente apartado.

Más allá de un enfoque: tensiones, rupturas y convergencias con la Nueva Escuela Mexicana

Si el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo surgieron en contextos distintos para responder problemas específicos del siglo XX, la NEM representa una reconfiguración para la educación mexicana del siglo XXI que obliga a repensar la pertinencia operativa de cada enfoque en contextos escolares actuales, lo que lleva a preguntarse: ¿qué prácticas heredadas de cada enfoque conviene conservar, adaptar o desechar para responder a la educación actual?

En este sentido, es pertinente analizar algunos elementos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La Secretaría de Educación Pública (2022) explica la responsabilidad del sistema educativo mexicano para que se brinde el derecho a la educación de los cero a los 23 años. Además, señala como base filosófica el humanismo, teniendo a la persona (alumno) en el centro. Por tal motivo, la NEM se caracteriza por tener una estructura que considera la comunidad con el fin de promover un aprendizaje de excelencia, una formación integral y, así, buscar la transformación social.

Las tensiones entre los enfoques y la NEM se concentran en al menos tres dimensiones prácticas: evaluación, finalidad educativa y condiciones institucionales. Mientras que las tradiciones conductistas favorecen mediciones objetivas y estandarizadas de comportamientos observables, y algunas lecturas del cognitivismo han privilegiado indicadores de rendimiento, la NEM enfatiza la evaluación formativa orientada al desarrollo de competencias y trayectorias de aprendizaje. Esta diferencia genera tensiones en la práctica escolar cotidiana que requieren reequilibrio entre evidencia cuantificable y comprensión de procesos.

Algunos elementos conductistas como la claridad en objetivos o el diseño de secuencias instruccionales son convergentes con la búsqueda de logros de aprendizaje. Sin embargo, la NEM reclama además fines cívicos, éticos y comunitarios que van más allá de la mera adquisición de respuestas. Esto pone en tensión prácticas orientadas exclusivamente a la instrucción eficiente frente a prácticas que priorizan la

formación integral y la participación comunitaria.

Aunado a ello, la NEM demanda docentes formados para prácticas colaborativas y evaluación formativa. No obstante, la existencia de cargas administrativas, recursos limitados y trayectorias de formación docente heterogéneas dificulta la implementación coherente de estas apuestas, provocando un desfase entre lo normado (currículum formal) y lo practicable (currículum real) en muchas escuelas.

En consecuencia, existen rupturas claras entre la NEM y ciertas prácticas heredadas de los enfoques clásicos. La primera es epistemológica: aunque la NEM privilegia una orientación socioconstructivista, no se reduce a un único paradigma psicológico del aprendizaje. Su énfasis humanista y comunitario cuestiona las explicaciones reduccionistas (estrictamente conductuales o meramente técnico-instrumentales) y exige una lectura crítica de qué conocimientos y métodos son pertinentes en contextos diversos. En la práctica, esto implica desechar prácticas que cosifican al alumno como receptor pasivo o que priorizan la repetición sin sentido contextual.

Una segunda ruptura se observa en la organización curricular, ya que el Plan 2022 promueve el codiseño curricular, la atención a la diversidad y la contextualización regional y local, lo cual choca con marcos rígidos de programación y realidades donde la planeación y las prácticas del profesorado no se han modificado pese a los cambios en la sociedad. La NEM plantea, por tanto, la necesidad de flexibilizar fines y métodos para atender realidades diversas. Una tercera ruptura está vinculada con el paso de una evaluación centrada en la verificación sumativa a una evaluación que sea formativa, continua y orientada a la mejora de trayectorias. Esto obliga a replantear instrumentos, tiempos y responsabilidades.

Aun con dichas tensiones y rupturas, pueden vislumbrarse oportunidades concretas de convergencia entre los enfoques y la NEM para enriquecer la práctica docente. En términos didácticos, esto no significa aplicar los enfoques de forma indistinta, sino recuperar críticamente aquellos elementos de cada uno que resulten funcionales en el marco humanista y comunitario de la NEM.

Desde el conductismo, el docente puede recuperar la utilidad de definir aprendizajes esperados con claridad, estructurar secuencias instruccionales progresivas y ofrecer retroalimentación oportuna y específica. Estas herramientas no contradicen la NEM cuando se usan al servicio de aprendizajes con sentido, no de la repetición mecánica. Por ejemplo, en el diseño de proyectos comunitarios, el establecimiento de criterios claros de logro y la retroalimentación procesual pueden orientar al estudiante sin reducir el aprendizaje a conductas observables.

Desde el cognitivismo, el docente puede incorporar estrategias que activen saberes previos, organicen la nueva información de forma significativa y promuevan la metacognición. En la práctica de la NEM, esto se traduce en abrir cada proyecto o situación didáctica con preguntas detonadoras que conecten con la experiencia del estudiante, proponer organizadores gráficos o mapas conceptuales que estructuren el pensamiento, y dedicar momentos explícitos de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Desde el constructivismo, el docente recupera la importancia de proponer actividades auténticas en las que el estudiante construya significado activamente, vinculando el nuevo conocimiento con sus experiencias previas y su contexto. Esto se concreta en el diseño de situaciones problema, proyectos y tareas que exijan al estudiante reorganizar sus esquemas, más que reproducir información.

Por su parte, desde el socioconstructivismo como enfoque más afín a la NEM, el docente asume el rol de mediador que diseña situaciones de aprendizaje colaborativas, sitúa el conocimiento en el contexto comunitario del estudiante y promueve el diálogo como herramienta para construir y reconstruir significados. La evaluación formativa, continua y orientada a la trayectoria de cada estudiante, es el instrumento pedagógico que articula estos tres aportes bajo los principios de equidad y pertinencia contextual que promueve la NEM.

Todo lo anterior requiere la formación continua del docente, así como un compromiso profesional de su parte con la finalidad de articular teoría y práctica mediante fundamentos teóricos, estrategias

didácticas y evaluación formativa. En suma, la NEM obliga a trascender la selección de un único paradigma. La tarea docente consiste en integrar críticamente aportes útiles tales como objetivos claros y secuencias (conductismo), diseño de procesos y metacognición (cognitivism) y mediación social y contextualización (socioconstructivismo) bajo criterios prácticos que prioricen la equidad, la pertinencia contextual y la formación integral que promueve la NEM.

Conclusiones

El estudio de las teorías cognitivas se ha realizado durante mucho tiempo, empezando por el conductismo como una intencionalidad de que el alumno aprendiera lo que se le pedía. Con el paso del tiempo, se observó que analizar el exterior no era suficiente para explicar lo que sucede cuando se aprende, lo que llevó al cognitivism. Con el tiempo, fue cuestionado que esta teoría bastara para explicar el aprendizaje cuando se analizó que, a pesar de tener las mismas condiciones, algunos estudiantes podrían tener un aprendizaje distinto dependiendo de ciertos factores contextuales, dando lugar al análisis del constructivismo. Asimismo, la influencia de la interacción social da paso al término socioconstructivismo.

En este sentido, el plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (Plan 2022) recupera la idea socioconstructivista al hacer énfasis en la relación escuela-comunidad, situar al estudiante en el centro, reconocer la diversidad, valorar el contexto y promover la transformación social. Este plan tiene la intención de partir de las necesidades del alumno para mejorar su aprendizaje. Los aspectos conductual y cognitivo pueden parecer ajenos a esta perspectiva, pero no se deberían descartar sus aportes, sino integrarlos de forma crítica. Sin embargo, en la práctica persiste la tentación de descartar aquellos enfoques que no se alinean con el discurso predominante, como si la adhesión al socioconstructivismo exigiera abandonar cualquier vestigio de otras tradiciones.

Sin embargo, valdría la pena ir más allá de una discusión sobre cuál teoría es mejor. Este ensayo no resuelve esa pregunta, ni es su propósito hacerlo. Lo que sí intenta es abrir un espacio de deliberación sobre

las tensiones epistemológicas reales que enfrenta el docente cuando trabaja bajo el marco de la NEM: un modelo que privilegia el socioconstructivismo en su discurso, pero que convive cotidianamente con prácticas, instrumentos y condiciones institucionales heredados de tradiciones conductistas y cognitivistas. Reconocer esa tensión, en lugar de ignorarla o resolverla artificialmente, es ya un acto pedagógico reflexivo.

Producto del análisis, el docente podría concentrarse en la comprensión y aplicación de cada una de estas teorías de acuerdo con la situación que se esté experimentando en el aula, dado que puede hacer uso de dichos conocimientos de manera crítica y no solo lograr objetivos de aprendizaje, sino también desarrollar el pensamiento crítico y las potencialidades de sus estudiantes.

Referencias

- Agudelo, M. y Estrada, P. (2012). *Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas*. Prospectiva: Revista de Trabajo e Intervención Social, (17), 353-378. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i17.1156>
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1998). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales* (M. Zaplana, trad.). Martínez Roca. (trabajo original publicado en 1986).
- Bruner, J. (1961). *The act of discovery*. Harvard Educational Review, 31(1), 21-32.
- Coloma, C. y Tafur, R. (1999). *El constructivismo y sus implicancias en educación*. Educación, 8(16), 217-244. <https://doi.org/10.18800/educacion.199902.003>
- Cortés, S. (2004). *Enfoque conductista*. Contextos, (12), 127-130.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, A. (2004). *Aportaciones de la psicología conductual a la edu-*

- cación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (25), 15-22.
- Hernández, F. y Sancho, J. (2006). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós.
- Meza, A. (2005). *El doble estatus de la psicología cognitiva: como enfoque y como área de investigación*. *Revista De Investigación En Psicología*, 8(1), 145-163. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v8i1.4242>
- Neisser, U. (1976). *Psicología cognoscitiva*. Trillas.
- Pavlov, I. (1997). *Los reflejos condicionados: Lecciones sobre la función de los grandes hemisferios* (A. Gallardo, trad.). Morata. (Trabajo original publicado en 1929).
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Psique.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid.
- Schunk, D. (1997). *Procesamiento de la información. En Teorías del aprendizaje* (pp. 143-189). Pearson Education.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1).
- Skinner, B. F. (1971). *Ciencia y conducta humana* (M. J. Gallofré, trad.). Editorial Fontanella. (Obra original publicada en 1953).
- Vygotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.