



**El Aprendizaje: un abordaje desde el Condicionamiento Clásico y el Condicionamiento Operante**

**BRAYAN STIVENS AGUILERA ARIAS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN-**

**DEPARTAMENTO DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**ENFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA GRUPO DE INVESTIGACIÓN**

**EVALUANDO-NOS BOGOTÁ, D.C., 2025**



**El Aprendizaje: un abordaje desde el Condicionamiento Clásico y el Condicionamiento Operante**

Autor:

**BRAYAN STIVENS AGUILERA ARIAS**  
**Código estudiantil: 2022287501**

Trabajo investigativo presentado como requisito para optar el título de Magister en Educación

Director de tesis:

**JOSÉ EMILIO DÍAZ BALLÉN**

**Profesor Universidad Pedagógica Nacional-Grupo de Investigación Evaluándonos**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN-**

**DEPARTAMENTO DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**ENFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA GRUPO DE INVESTIGACIÓN**

**EVALUANDO-NOS BOGOTÁ, D.C., 2025**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE ESCUELA, INFANCIAS Y SABER PEDAGÓGICO**

Yo, Brayan Stivens Aguilera Arias, declaro que este trabajo de grado titulado: El Aprendizaje: un abordaje desde el Condicionamiento Clásico y el Condicionamiento Operante, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

## Contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA INVESTIGATIVO Y SUS CRITERIOS DE SENTIDO DE LA PESQUISA TEÓRICA EN CURSO</b> .....	<b>10</b>
1.1. LA INVESTIGACIÓN APOYADA EN EL CAMPO DE SABER COMO INDAGACIÓN PREVIA A LA INTERLOCUCIÓN EN LA PRAXIS EDUCATIVA .....	10
1.1.1. <i>Iván Petrovich Pávlov (1849-1936): precursor del Condicionamiento Clásico</i> .....	12
1.1.2. <i>Burrhus Frederic Skinner (1904-1990): precursor del Condicionamiento Operante</i> .....	15
1.2. PROBLEMATIZACIÓN: RASGOS PROBLÉMICOS DESDE EL ENFOQUE DEDUCTIVO .....	19
<b>CAPÍTULO II: DE LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA INVESTIGATIVO HACIA UNA RECONSTRUCCIÓN DE LAS DISCUSIONES EPISTEMOLÓGICAS Y TEÓRICAS DE PÁVLOV Y SKINNER SOBRE EL APRENDIZAJE, LA EDUCACIÓN Y LA EVALUACIÓN</b> .....	<b>29</b>
2.1. CATEGORÍA APRENDIZAJE Y NOCIONES-CONCEPTOS ASOCIADOS DESDE EL ENFOQUE TEÓRICO DE IVÁN PETROVICH PÁVLOV (1929/1997) .....	30
2.2. CATEGORÍA APRENDIZAJE Y NOCIONES-CONCEPTOS ASOCIADOS DESDE EL ENFOQUE TEÓRICO DE BURRHUS FREDERIC SKINNER (1953/1971, 1974/1994) .....	40
2.3. REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA ACERCA DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN: LA REPRODUCCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO .....	56
<b>CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ESFERA DE LA PRAXIS EDUCATIVA SOBRE EL APRENDIZAJE</b> .....	<b>60</b>
3.1. COMPONENTE TEÓRICO .....	62
3.1.1. <i>Posicionamientos Epistemológicos y Metodológicos</i> .....	62
3.1.2. <i>Praxis de la Educación e Interlocución</i> .....	65
3.1.3. <i>Estrategia de Investigación basada en el Estudio Exploratorio y presentación de Técnicas Investigativas</i> .....	67
3.1.4. <i>La Teoría Fundamentada (TF) como técnica de análisis y técnicas investigativas asociadas</i> .....	68
3.2. COMPONENTE METODOLÓGICO .....	73
3.2.1. <i>Fase 1: Indagación documental de políticas educativas y curriculares sobre el Aprendizaje</i> .....	73
3.2.2. <i>Fase 2: Análisis sobre algunos artefactos que fabrican las docentes en su Habitus del Trabajo Pedagógico sobre el Aprendizaje</i> .....	74
3.2.3. <i>Fase 3: Observación de las diversas experiencias y saberes de las docentes de Preescolar a partir de Conversaciones Abiertas y Flexibles sobre el Aprendizaje</i> .....	74
3.2.4. <i>Fase 4: Triangulación</i> .....	74
<b>CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y REFLEXIVIDAD DE LOS HALLAZGOS INVESTIGATIVOS</b> .....	<b>76</b>
4.1. INTERPRETACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (FASE 1) Y ARTEFACTOS PEDAGÓGICOS (FASE 2) SOBRE EL APRENDIZAJE.....	76
4.2. INTERPRETACIÓN DE LAS CONVERSACIONES ABIERTAS Y FLEXIBLES (FASE 3) CON DOCENTES DE PREESCOLAR SOBRE EL APRENDIZAJE .....	98
4.2.1. <i>Síntesis interpretativa y descriptiva de hallazgos centrales sobre el Aprendizaje</i> .....	108
4.3. TRIANGULACIÓN DE DATOS (FASE 4) - CODIFICACIÓN SELECTIVA Y TEÓRICA .....	111
4.3.1. <i>Políticas educativas y curriculares frente a la Categoría Aprendizaje</i> .....	111
4.3.2. <i>Artefactos Pedagógicos de las docentes de Preescolar frente a la Categoría Aprendizaje</i> .....	121
4.3.3. <i>Conversaciones Abiertas y Flexibles frente a la Categoría Aprendizaje</i> .....	126
4.3.4. <i>Síntesis interpretativa, comprensiva y contrastiva de hallazgos centrales sobre el Aprendizaje</i> .....	150
4.4. OBJETO DE ESTUDIO: CONSTRUCCIÓN ABSTRACTA ENTRE EL CAMPO DE SABER Y LA PRAXIS EDUCATIVA SOBRE EL APRENDIZAJE .....	156
<b>V. CONCLUSIONES</b> .....	<b>158</b>
<b>VI: REFERENCIAS</b> .....	<b>166</b>
<b>VII. ANEXOS</b> .....	<b>168</b>

## Lista de tablas

TABLA 1. CONCEPTOS AFILIADOS AL APRENDIZAJE RECONSTRUIDOS DEL ENFOQUE TEÓRICO DE PÁVLOV (1929/1997). ELABORACIÓN PROPIA. ....	15
TABLA 2. CONCEPTOS AFILIADOS AL APRENDIZAJE RECONSTRUIDOS DEL ENFOQUE TEÓRICO DE SKINNER (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994). ELABORACIÓN PROPIA. ....	19
TABLA 3. CRITERIOS DE SENTIDO EN LA ORIENTACIÓN DEL PRESENTE TRABAJO INVESTIGATIVO. ELABORACIÓN PROPIA. ....	28
TABLA 4. CONCEPTOS ASOCIADOS RESULTANTES EN PÁVLOV (1929/1997) Y SKINNER (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) SOBRE EL APRENDIZAJE. ELABORACIÓN PROPIA. ....	29
TABLA 5. TIPOLOGÍA DE LOS REFUERZOS OPERANTES Y CASTIGOS BASADOS EN SUS CUALIDADES ESPECÍFICAS. ELABORACIÓN PROPIA. ....	51
TABLA 6. CONCEPTOS AFILIADOS AL APRENDIZAJE RECONSTRUIDOS Y PROFUNDIZADOS A PARTIR DEL ENFOQUE TEÓRICO DE PÁVLOV (1929/1997) Y SKINNER (1953/1971,1976/1980,1974/1994). ELABORACIÓN PROPIA. ....	55

## Lista de figuras

FIGURA 1. PROCESO DE CONDICIONAMIENTO CLÁSICO EN PÁVLOV (1929/1997) SOBRE EL APRENDIZAJE. ELABORACIÓN PROPIA .....	39
FIGURA 2. DISEÑO METODOLÓGICO. ELABORACIÓN PROPIA.....	61
FIGURA 3. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE CITAS TEXTUALES CON RELACIÓN DIRECTA AL INTERÉS INVESTIGATIVO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CURRICULARES. ELABORACIÓN PROPIA. ....	77
.....	77
FIGURA 4. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ARTEFACTOS PEDAGÓGICOS SEGÚN SU CATEGORIZACIÓN. ELABORACIÓN PROPIA. ....	78
FIGURA 5. ENRAIZAMIENTO QUE CONTIENE CADA CÓDIGO CONSTRUIDO, DERIVADO DE LA INDAGACIÓN DOCUMENTAL FASE 1 Y 2. ELABORACIÓN PROPIA. ....	79
FIGURA 6. DENSIDAD CATEGORIAL QUE CONTIENE CADA CÓDIGO CONSTRUIDO, DERIVADO DE LA INDAGACIÓN DOCUMENTAL FASE 1 Y 2. ELABORACIÓN PROPIA. ....	79
FIGURA 7. CÓDIGOS ATRIBUTO Y DENSIDAD CATEGORIAL DE LAS SEIS FAMILIAS O CATEGORÍAS EMERGENTES. ELABORACIÓN PROPIA. ....	80
FIGURA 8. FAMILIA 1: AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE (F1) Y SUS CÓDIGOS ATRIBUTO. ELABORACIÓN PROPIA.....	85
FIGURA 9. FAMILIA 2: CONTROL DE LA EMOCIONALIDAD E IMPULSOS EN EL APRENDIZAJE (F2). ELABORACIÓN PROPIA.....	88
FIGURA 10. FAMILIA 3: INCIDENCIA DEL DOCENTE EN EL APRENDIZAJE (F3). ELABORACIÓN PROPIA. ....	91
FIGURA 11. FAMILIA 4: LUGAR DE LA PEDAGOGÍA EN EL APRENDIZAJE (F4). ELABORACIÓN PROPIA .....	92
FIGURA 12. FAMILIA 5: LUGAR DE LA PSICOLOGÍA EN EL APRENDIZAJE (F5). ELABORACIÓN PROPIA. ....	94
FIGURA 13. FAMILIA 6: USO Y MEDIACIÓN DE TECNOLOGÍA EN EL APRENDIZAJE (F6). ELABORACIÓN PROPIA. ....	96
FIGURA 14. ENRAIZAMIENTO QUE CONTIENE CADA CÓDIGO CONSTRUIDO, DERIVADO DE LAS CONVERSACIONES ABIERTAS Y FLEXIBLES FASE 3. ELABORACIÓN PROPIA. ....	99

FIGURA 15. DENSIDAD CATEGORIAL QUE CONTIENE CADA CÓDIGO CONSTRUIDO, DERIVADO DE LAS CONVERSACIONES ABIERTAS Y FLEXIBLES FASE 3. ELABORACIÓN PROPIA.....	99
FIGURA 16. CÓDIGOS ATRIBUTO Y DENSIDAD CATEGORIAL DE LAS DOS FAMILIAS O CATEGORÍAS EMERGENTES. ELABORACIÓN PROPIA. ....	100
FIGURA 17. FAMILIA 7: PROBLEMAS EN LA ADQUISICIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA PRAXIS EDUCATIVA (F7). ELABORACIÓN PROPIA. ....	101
FIGURA 18. FAMILIA 8: ESTRATEGIAS EMPLEADAS EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE EN LA PRAXIS EDUCATIVA (F8). ELABORACIÓN PROPIA. ....	101
FIGURA 19. OBJETO DE ESTUDIO. ELABORACIÓN PROPIA. ....	157

## Introducción

Hablar de *Investigación* apoyada en el *Campo de Saber* en la formación de los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional requiere entender, en primera instancia, su sentido para la orientación del presente estudio. Según Bustamante (2020) la *Investigación* “[...] merece ser ubicada, puesto que se les llama de ese modo a muchos procedimientos. (Bustamante, 2020, p.11). En otras palabras, dicho concepto es empleado en diversos procedimientos y espacios de la vida, por sus sentidos y aplicación a diversas realidades lo que requiere ser ubicada en el contexto universitario.

Con el ánimo de distinguir la *Investigación* de otros tipos de investigaciones y recontextualizaciones, el presente estudio tiene el propósito de *hacer existir el Campo de Saber*. Así, Bustamante (2020) Plantea que: “[...] la investigación es la manera de hacer existir el campo de saber [...] (p.24) y “[...] su recontextualización en una esfera de la praxis como la educación [...]” (p.24) es la de partir con algunas categorías teóricas, conceptos que surgen desde una o varias disciplinas y su posterior transferencia a la praxis educativa (Bustamante, 2020).

Dado que el propósito de la presente investigación es aproximarse a la *Praxis Educativa*, en tal sentido, asume la educación desde la siguiente premisa:

[...] la educación, considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del habitus, que produce prácticas conformes a la arbitrariedad cultural (o sea, transmitiendo la formación como información capaz de «informar» duraderamente a los receptores), [...]. (Bourdieu y Passeron, 1979/1996, p.73)

Pese a la mirada crítica que presenta Bourdieu sobre la educación en términos de la *reproducción de la arbitrariedad cultural*, es probable reflexionar cómo la educación no se podría reducir a ésta “No nos contentamos con decir que el sistema escolar elimina a los hijos de las clases desfavorecidas: tratamos de explicar por qué ocurría y, en particular, cuál era la responsabilidad, la contribución [...]” (Bourdieu,1997/2011, p.129). En otras palabras, la *Educación* no se reduce a la reproducción estática de arbitrarios culturales ni supone un estado inmóvil frente al cambio, el autor en mención devela los mecanismos de reproducción de las clases desfavorecidas en el sistema educativo y la posibilidad de cambio en el *Habitus* del profesorado. Por tanto, este escenario de la praxis educativa abre una ventana de posibilidades para la reflexividad del trabajo pedagógico en el marco de las teorías científicas que han pretendido hablar de aprendizaje.

Ahora, sería conveniente declarar de dónde surge mi interés por profundizar científicamente en la categoría aprendizaje. Es así como, desde mi formación inicial de Licenciado en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional, las múltiples asignaturas en los espacios de la Maestría en Educación de la misma institución y los seminarios de Aprendizaje y Desarrollo cursados en la Universidad

Metropolitana de Ciencias de la Educación en Santiago de Chile UMCE, se observó que las teorías del Conductismo fueron claves para el abordaje inicial sobre la conducta y el aprendizaje del ser humano, esto suscito la selección de dos grandes teóricos dentro del paradigma conductista.

Con el objeto de desarrollar desde el campo del saber la categoría *Aprendizaje*, paso ahora a realizar y mostrar un estudio juicioso y disciplinado del conductismo en estas dos vertientes, opuestas y diferenciadas en sus posturas epistemológicas y teóricas. Para comenzar, se estudia a Iván Petrovich Pávlov (1849-1936) y en particular se aborda el estudio de la siguiente obra: *Los reflejos condicionados. Lecciones sobre la función de los grandes hemisferios*. (1929/1997) basado en su *Condicionamiento Clásico* y, seguidamente, a Burrhus Frederic Skinner, de quien se selecciona tres de sus obras: *Ciencia y Conducta Humana*. (1953/1971), *F. Skinner. Autobiografía I. Detalles de mi vida*. (1976/1980) y *Sobre el Conductismo*. (1974/1994).

**En este orden de ideas, se aborda el estudio riguroso de los aportes teóricos de Pávlov**, quien es un reconocido teórico sobre el estudio del aprendizaje en la psicología clásica rusa entre el siglo XIX y XX. Nace 26 de septiembre de 1849 en la ciudad de Riazán en el imperio ruso y fallece en Leningrado situado en la Unión Soviética (Pávlov, 1929/1997). Para los años de 1884-1886 estudio fisiología cardiovascular y gastrointestinal, lo que condujo a su especialidad por el estudio de funciones gástricas en perros que lo posicionaron como profesor del área en el *Imperial Medical Academy* entre los años 1890- 1924 y su designación al premio Nobel de Fisiología en 1904 (Pávlov, 1929/1997).

Pávlov es conocido mundialmente por sus clásicos experimentos de reflejos condicionados: Un perro puede ser entrenado a salivar al oír el sonido de una campana previamente asociado con la visión de alimento. La trascendencia de este hecho tiene importantes aplicaciones en fisiología, medicina, pedagogía, filosofía y en general en la comprensión de muchas actividades humanas. (Pávlov, 1929/1997, p.12)

Gracias al reconocimiento en mención, Pávlov desarrolló nociones-conceptos asociados al aprendizaje desde su formación inicial como fisiólogo, conceptos-nociones que fueron posteriormente introducidos en la educación. Antes de todo, es importante problematizar la siguiente pregunta ¿por qué razón el autor en mención tuvo gran interés por la construcción de conceptos desde su disciplina y no desde campos de saber que abordasen el tema de forma directa el estudio de la actividad mental y el Aprendizaje?. En respuesta, dos cuestionamientos adicionales derivados de la pregunta anterior: ¿cuál es el papel del fisiólogo en el estudio del tema en cuestión? y ¿desde qué presupuestos teóricos epistemológicos responde a su inquietud?

Pero ¿y en el hombre? Toda su elevada actividad nerviosa depende de la integridad estructural y funcional de los hemisferios cerebrales. Apenas se altera o se destruye la estructura delicada de éstos, el hombre se convierte también en un inválido que no puede vivir libremente entre sus semejantes y tiene que ser aislado. (Pávlov, 1929/1997, p.2)

En cuanto a la primera pregunta, Pávlov (1929/1997) consideró que es necesario formular desde la fisiología conceptos que permitiesen el estudio de los hemisferios cerebrales humanos, con el fin de, adquirir mayor autonomía en su campo de saber y no recurrir a otras disciplinas que no tuvieran un estatuto formal de ciencia. En palabras del autor, “¿Qué deberá hacer, pues, el fisiólogo? Quizá podría resolver la cuestión diciendo: «Deberá proveerse de vastos conocimientos y emplear los métodos psicológicos y entonces abordar el estudio de la función de los hemisferios».” (Pávlov, 1929/1997, p.3).

Los presupuestos epistemológicos, por su parte, derivaron de la necesidad de Pávlov (1929/1997) por apoyarse en las ciencias duras al ser consideradas en su época como campos disciplinares con un alto rigor investigativo, a diferencia de la psicología debido a su constante disputa como ciencia exacta por su escasa validez en los métodos de estudio. Según Pávlov: “La Fisiología, [...] se apoya sobre ciencias más exactas y perfectas, [...]. En el caso de la Psicología [...]; ésta es una ciencia que no puede alabarse por la perfección de sus métodos, [...]. (p.3)

Dicho lo anterior, dos de las características de los presupuestos epistemológicos que Pávlov asumió en el estudio de los hemisferios cerebrales humanos tuvieron que ver con la objetividad y la simplificación de los fenómenos a explicar (Pávlov, 1929/1997). Por un lado, debió ser objetivo porque la psicología introspectiva “no era más que meras conjeturas. Había llegado el tiempo de una transición al análisis experimental del asunto.” (Pávlov, 1929/1997, p.5). A su vez, la simplificación de los fenómenos a explicar por los examinadores consiste en la división del todo en partes pequeñas para su estudio riguroso. En otras palabras, los diversos experimentos controlados por Pávlov (1929/1997) y los ejemplos que él utilizó a lo largo de sus indagaciones fueron observaciones experimentales dentro de laboratorios contruidos con el fin de separar las perturbaciones producidas en el ambiente y poder consolidar hallazgos sin la influencia de estímulos externos no deseados.

Para él, el término **Reflejo** (Ref) como primer concepto alude a [...] la respuesta o reacción a un estímulo exterior [...]” (p.4), este tiende a ser involuntario del organismo como respuesta a contingencias del ambiente y con una serie de procesos por parte de un ente externo pasa a ser adquirido por el mismo. En cuanto al **Estímulo Externo** (EE) como segundo concepto asociado al *Aprendizaje*, sugiere que es una señal producto del ambiente que al ser relevante para el organismo activa sus hemisferios cerebrales y produce reacciones reflejas u/o reflejas condicionadas (Pávlov,1929/1997). Esto, se puede intuir cuando el autor menciona que “[...] examinando con exactitud qué estímulo se ejerce sobre el animal en un momento dado y, como consecuencia de esto, lo que el animal manifiesta al reaccionar, en mi caso, en calidad de secreción” (Pávlov,1929/1997, p.6).

Aclarado lo dicho, Pávlov indagó en profundidad las leyes biológicas del condicionamiento en animales desarrollando estudios fisiológicos que permitieron una explicación comparativa con los seres humanos sobre los **Reflejos Condicionados (RC) -Incondicionados (RI)** en la educación y el aprendizaje como tercer concepto asociado a la categoría mencionada (Pávlov, 1929/ 1997). Así, el autor en mención logró a partir de su experimento concluir que las reacciones involuntarias como la salivación en los perros por medio del empleo de otros estímulos que no tienen nada que ver con lo que provoca de forma directa el alimento en el organismo (estímulo absoluto) lo categorizó como *Reflejo Condicionado*, en palabras de Pávlov “Los términos condicionados y no condicionados pudieran ser reemplazados por otros también justificados. Así, por ejemplo, pudiera retenerse el nombre de reflejos innatos para los no condicionados y reflejos adquiridos a los condicionados [...]” (Pávlov, 1929/1997).

No obstante, si el *Aprendizaje* en Pávlov puede sugerir la acumulación de reflejos condicionados relacionados entre sí, los cuales son utilizados por el organismo a modo de acción refleja para su supervivencia en el ambiente: ¿es posible que el organismo desaprenda toda aquella influencia que recibe del medio externo?, o ¿solo se trata de la acumulación constante de reflejos condicionados sin posibilidad de regresión en su aprendizaje? ¿de qué modo lo hace?. En respuesta, Pávlov (1929/1997) desarrolló la **Inhibición Interna (II) -Externa (IE)** como cuarto y último concepto asociado a la categoría Aprendizaje al proceso *Extinción* y de *Inhibición Condicionada* para la desaparición de condicionamientos “conduce a una debilitación, más o menos profunda, y algunas veces a la desaparición de los reflejos condicionados.” (p.49).

El hecho de la existencia del reflejo condicionado no admite duda actualmente. Nosotros reconocemos su existencia en nosotros mismos y en los animales que nos rodean, y lo que llamamos educación, hábito, amaestramiento y casos parecidos, no son más que el resultado de nuevas conexiones nerviosas establecidas durante la vida post natal. Hay en los hechos actuales eslabones que conexionan definidos estímulos extraños con sus definidas reacciones respuestas. (Pávlov, 1929/1997, p.26)

Según los estudios de Pávlov, sugiere que el *Aprendizaje-Enseñanza* (entendido como preparación del organismo) radica en un asunto acumulativo de reflejos condicionados por parte de los organismos con los cuales reaccionan ante contingencias ambientales a partir de nuevas conexiones nerviosas. En otras palabras, la suma de respuestas automáticas proveniente de estímulos externos absolutos y condicionados son considerados *Aprendizaje* y la transformación de los primeros hacia los segundos por parte de un ente externo podría interpretarse como enseñanza. Dichos estudios, condujeron a la explicación de fenómenos dados en el hombre en su actuar cotidiano desde la fisiología y logró incidir en otros campos, a saber, la pedagogía, la educación y el aprendizaje no se quedaron fuera de sus constructos teóricos al introducir conceptos suscitados desde dicha disciplina.

**Seguidamente, el segundo y último estudio realizado de forma rigurosa fueron sobre los aportes teóricos de Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994),** el cual es un reconocido teórico sobre el estudio del aprendizaje en la psicología clásica americana del siglo XX. Nace el día 20 de marzo de 1904 en un pequeño municipio llamado Susquehanna en el estado de Pensilvania ubicado en Estados Unidos y fallece en la ciudad de Cambridge situada en el estado de Massachusetts en el mismo país (Skinner,1976/1980). A continuación, se construye la noción de aprendizaje.

A través del proceso de condicionamiento operante, el comportamiento que tiene esta clase de consecuencia llega a tener mayor probabilidad de ocurrencia. Se dice que el comportamiento se fortalece por sus consecuencias, y por esa razón a las mismas consecuencias se las llama «reforzadores». (Skinner, 1974/1994, p.40)

A partir del enunciado expresado en la cita anterior, el *Aprendizaje* es un cambio en la probabilidad de las respuestas de los sujetos. Dicho de otra forma, el sujeto aprende cuando realiza una serie de acciones (comportamiento operante) los cuales se manifiestan en respuestas ante estímulos presentados, éstas producen consecuencias y, a medida que él encuentra una respuesta (o varias) con alta probabilidad de alcanzar lo deseado, tiende a repetirlas en otras situaciones. El enfoque teórico de Skinner (1974/1994) basó su crítica sobre los enfoques de la psicología predominante de inicios del siglo XX. Así, se remite al análisis del enfoque de Watson y Russell (conductistas predominantes de la época) y encuentra que ellos concebían el aprendizaje de manera mecánica y pasiva de los sujetos transcurriendo por el mismo “camino estéril de la psicología del estímulo y la respuesta” (Skinner, 1976/1980, p. 404).

Se trataba evidentemente, del principio de los reflejos condicionados de Pávlov. Transcurría aún mucho tiempo antes de que me diese cuenta del error que Russell y Watson cometían y al que yo me sumé al subrayar aquellas frases, porque la psicología, como ciencia del comportamiento, iba a seguir todavía durante muchos años aquel camino estéril de la psicología del estímulo y la respuesta. (Skinner, 1976/1980, p.404)

Skinner (1976/1980) sugiere en la anterior cita que, el enfoque conductista predominante de la época siguió el esquema estímulo-respuesta en el *Aprendizaje* de forma mecánica y situando al ser humano como ente pasivo de su aprendizaje por medio de los reflejos incondicionados-condicionados. El autor en mención no estaba de acuerdo con ello en cuanto es el sujeto quien determina por medio de la acción, de lo operante, las respuestas con mayor probabilidad de alcanzar lo deseado y no por medio de reflejos como acciones involuntarias transformadas en reflejos condicionados o voluntarios en el *Aprendizaje* “El condicionamiento operante es un proceso muy diferente, a través del cual la persona maneja de manera eficiente el ambiente nuevo.” (Skinner,1974/1994, p.39).

De lo anterior, se encuentra que el *Aprendizaje Discriminativo* (AD) como primera noción teórica de la categoría *Aprendizaje* propuesta por Skinner, aborda la reflexión crítica de los reflejos

incondicionados-condicionados del enfoque clásico de la psicología. Así, se describe como el proceso que tienen todos los organismos de aprender a responder de distintas maneras ante la manifestación de estímulos externos por medio del discernimiento y la discriminación de estos con el fin de adquirir algún tipo de refuerzo gratificante o evitar alguna (Skinner, 1953/1971, 1976/1980,1974/1994), eso porque, el reflejo en estos enfoques conductistas [...]se ha descrito diciendo que «los estímulos inician un estado de tensión que busca descargarse, produciendo relajación». (Skinner, 1974/1994, p.35). La crítica del autor radicó hacia este presunto teórico “[...] el proceso de condicionamiento es un proceso de sustitución de estímulos. Un estímulo neutro anterior adquiere el poder de ocasionar una respuesta que originalmente era provocada por otros estímulos. (Skinner, 1953/1971, p.65).

Así, el autor en mención criticó el concepto de reflejo (acción involuntaria) que concebía el aprendizaje como la mera transformación de reflejos incondicionados a condicionados en el sujeto (voluntarios). En este punto, se encontraron distinciones entre los presupuestos teóricos de *Condicionamiento Clásico* y *Operante*, lo que posibilitó la construcción de la segunda noción denominada *Aprendizaje e Imitación* (I). Aquí, se distingue que la mimesis e imitación del sujeto no se atribuye a solo reacciones innatas provocadas por otros sujetos, más bien, es un mecanismo que suscita la observación del organismo respecto de las consecuencias (refuerzo como gratificación o castigo como repercusión negativa) de una acción ejecutada por otro organismo, con el fin de, mimetizar, o no, el acto contemplado (Skinner, 1953/1971).

Respecto de la tercera noción: *Aprendizaje y Refuerzo Operante* (ROp), Skinner realizó un abordaje crítico sobre su influencia en el *Aprendizaje* a partir de lo propuesto por Pávlov. En razón de lo anterior, el *Refuerzo Operante* se deduce como un estímulo que prosigue a una conducta empleada por el organismo, con el fin de aumentar las probabilidades de que la acción realizada se repita en situaciones futuras y aumentar con el fin aumentar (o evitar) la probabilidad de ocurrencia de las tendencias conductuales (Skinner,1953/1971,1974/1994).

De acuerdo con la reflexión propuesta con anterioridad sobre la concepción de sujeto activo de su *Aprendizaje*, se desarrolla el cuarto y último concepto denominado *Aprendizaje, Autoconocimiento* (AC) y *Comportamiento* (C), este sugiere que, el AC, es el conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo de manera consciente y que es de “[...] origen social. Sólo cuando el mundo privado de una persona se torna importante para otras personas, se hace importante para ella.” (Skinner 1974/1994, p.31) y, el C, es cualquier acción que los organismos realizan en su cotidianidad y que es susceptible de ser observada y medible por ellos mismos y por un ente externo, el cual se manifiesta en la constante actividad e interacción del sujeto con su entorno vital (Skinner 1953/1971,1974/1994).

Acorde a todo lo mencionado por Skinner, sugiere que el *Aprendizaje* es el cambio de

probabilidad de las respuestas del organismo y que la *Enseñanza* es el empleo de estímulos-refuerzos adecuados que permita al sujeto asociar la información de los hechos públicos con los hechos internos del mismo. Al igual que en Pávlov, la explicación desde la vertiente de Skinner logró incidir en otros campos como la pedagogía, la educación y, por supuesto, del aprendizaje a partir de nuevos conceptos suscitados desde el campo psicológico.

Basado en la reconstrucción, reflexión y descubrimiento del desarrollo científico de dos grandes enfoques teóricos sobre la Categoría Central *Aprendizaje* y sus conceptos-nociones asociados, la presente investigación, tiene como propósito partir de dichos desarrollos en el en el paradigma *Conductista* del Campo de Saber de la Psicología Clásica, evidenciar teórica y empíricamente sus niveles de apropiación en el marco de dos teorías que han tratado el tema. A partir de la problematización y el cuerpo teórico elaborado con anterioridad se pretende comprender su incidencia como *Interlocución* en el *Habitus* del *Trabajo Pedagógico* de las docentes que atienden los niveles académicos de Jardín y Transición del grado Preescolar de una Institución Educativa Distrital bajo la siguiente hipótesis:

*El Conductismo en sus desarrollos científicos ha generado unas teorías sobre el aprendizaje que posiblemente sigue estando vigente en los procesos educativos pese a los nuevos aportes y descubrimientos de la psicología y de las mismas ciencias cognitivas, en tal sentido, es preciso una observación y reflexión con el profesorado pertenecientes al Grado de Preescolar con el fin de hallar algunos indicios y rasgos de los dos enfoques clásicos en la Esfera de la Praxis Educativa.*

El presente estudio se ha nutrido de una reflexión sobre el campo del saber, el cual ha permitido la reconstrucción de la categoría aprendizaje y los conceptos asociados desde dos enfoques opuestos, pero, que se han concentrado en explicar el *Aprendizaje* desde el *Condicionamiento Clásico* y desde el *Condicionamiento Operante*. En tal sentido, la presenta indagación es un *Estudio Exploratorio* como estrategia de indagación y su fundamentación se encuentran en: ***la Reflexión y la Vigilancia Epistemológica*** como conceptos derivados de la obra *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. (1973/2002). A partir de ello, se aborda la observación y reflexión para el ejercicio de *Interlocución* a la *Esfera de la Praxis Educativa*

Una primera fase correspondiente con la ***Indagación documental de políticas educativas y curriculares sobre el Aprendizaje***. Esta tiene como propósito interpretar la posible incidencia que existe entre la Categoría Central *Aprendizaje* y sus conceptos afiliados en las políticas educativas y curriculares, los cuales orientan parte del *Habitus* y *Trabajo Pedagógico* de los profesores de Jardín y Transición de Preescolar.

Una segunda fase denominada ***Análisis sobre algunos artefactos que fabrican las docentes en su Habitus del Trabajo Pedagógico sobre el Aprendizaje***, tiene como propósito analizar algunos de los artefactos pedagógicos que produce las docentes de Jardín y Transición, con el fin de observar la posible permeabilidad de los conceptos afiliados al *Aprendizaje* en el ejercicio directo del *Habitus* y *Trabajo*

*Pedagógico en la Praxis Educativa.*

Una tercera fase designada como ***Observación de las diversas experiencias y saberes de las docentes de Preescolar a partir de Conversaciones Abiertas y Flexibles sobre el Aprendizaje***, consistente con el propósito de reflexionar sobre las diversas experiencias y saberes de las docentes de Jardín y Transición del Preescolar con relación al *Aprendizaje* en el *Habitus* de su *Trabajo Pedagógico* por medio de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* y la *Observación*.

En cuanto a la cuarta y última fase titulada ***Triangulación***, basado en el propósito de triangular y contrastar los hallazgos encontrados en las 3 fases anteriores a partir de la recopilación de información desde las distintas técnicas investigativas empleadas, con el fin de, dotar de mayor validez la permeabilidad del *Conductismo* en el *Trabajo Pedagógico* y *Habitus* del profesorado de Preescolar basado en la reconstrucción previa de la Categoría Central Aprendizaje y sus conceptos afiliados.

Para todas las fases investigativas, la triangulación de datos empleó la *Teoría Fundamentada* (Trinidad et al., 2006) en tres niveles de análisis: *Codificación Abierta*, correspondiente a la descripción de códigos, familias y superfamilias provenientes de los datos indagados en la 3 fases primeras fases; seguidamente, la triangulación empleó la *Codificación Selectiva y Teórica* de igual modo en la tres fases, a partir del ejercicio de contrastación entre la *Categoría Aprendizaje* y la codificación construida en el nivel de *Codificación Abierta*, con el fin de, detectar indicios del conductismo en las 3 fases.

De ese modo, se realizó una *Interlocución* entre el *Campo de Saber de la Psicología Clásica* dentro del paradigma conductista, a partir de la reconstrucción de la *Categoría Aprendizaje* y sus conceptos afiliados de dos grandes autores de dicha disciplina, frente, al *Habitus* del *Trabajo Pedagógico* del profesorado de Jardín y Transición del grado en la *Esfera de la Praxis Educativa*, en términos de resolver la hipótesis investigativa que orienta la indagación de este ejercicio académico. Con todo y lo anterior, se encontraron los siguientes hallazgos investigativos relacionadas a la permeabilidad de la *Categoría Aprendizaje* y sus conceptos afiliados en Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971, 1974/1994):

Con respecto a los hallazgos encontrados en la fase de corte descriptivo 1, 2 y 3, se construyeron tres superfamilias denominadas *Factores internos del estudiante en su Aprendizaje* (SF1) constituida por las familias: *Autonomía en el Aprendizaje* (F1) y *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2); *Factores externos del estudiante en su Aprendizaje* (SF2) compuesta por las familias: *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (F3) y *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* (F6); *Bases Epistemológicas sobre el Aprendizaje* (SF3) que agrupó: el *Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje* (F4) y el *Lugar de la Psicología en el Aprendizaje* (F5) y; *Adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (SF4) conformada por las familias: *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la*

*Praxis Educativa (F7) y Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa (F8).*

Respecto a los hallazgos investigativos, el estudio reveló que: 1) en la fase 1, la permeabilidad del Conductismo basado en los conceptos asociados al *Aprendizaje* en Pávlov y Skinner inciden de manera subyacente al concepto propuesto por los documentos indagados, 2) en la fase 2, todos los *Artefactos Pedagógicos* de las docentes de Jardín y Transición de Preescolar de la Institución Educativa Distrital evidenciaron de modo subyacente la incidencia del conductismo en los conceptos asociados al *Aprendizaje* y; en la fase 3, todas las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* realizadas con las 6 docentes de Preescolar, evidenciaron de modo directo la incidencia del conductismo en de la *Praxis Educativa*

**Finalmente, a lo largo de un ejercicio riguroso y disciplinado, se logró construir el siguiente Objeto de Estudio:** *Permeabilidad del Conductismo basado en la reconstrucción teórica del Aprendizaje y sus conceptos asociados al Reflejo, Estímulo Externo, Reflejos Condicionados-Incondicionados y Inhibición Interna-Externa en Pávlov (1929/1997) y; el Aprendizaje Discriminativo, Aprendizaje e Imitación, Aprendizaje y Refuerzo Operante y Aprendizaje, Autoconocimiento y Comportamiento para el caso Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994); frente a la Interlocución del investigador con el Habitus del Trabajo Pedagógico de las docentes de los niveles educativos de Jardín y Transición del Grado Preescolar en la Esfera de la Praxis Educativa.*

## Capítulo I: construcción del problema investigativo y sus criterios de sentido de la pesquisa teórica en curso

### 1.1. La Investigación apoyada en el Campo de Saber como indagación previa a la Interlocución en la Praxis Educativa

Hablar de *Investigación* apoyada en el *Campo de Saber* en la formación de los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional requiere entender en primera instancia su sentido para la orientación del presente estudio. Según Bustamante (2020) la *Investigación* “[...] merece ser ubicada, puesto que se les llama de ese modo a muchos procedimientos.” (Bustamante, 2020, p.11). En otras palabras, dicho concepto es empleado en diversos procedimientos y espacios de la vida, por sus sentidos y aplicación a diversas realidades lo que requiere ser ubicada en el contexto universitario. En palabras del autor en mención:

Con ella denominamos lo que hace el Trinity College (que ha producido treinta y cinco Premios Nobel) y lo que producimos los profesores en la universidad pública en Colombia, con toda la gama de calidad posible: desde estudios cuyo público es un equipo internacional de científicos, hasta trabajos que son recontextualizaciones y aplicaciones para un grupo de cercanos o para el comité de asignación de puntaje. (Bustamante, 2020, p.11)

A propósito de la ambigüedad de la palabra investigación, una de las formas de situar las pesquisas académicas en la universidad, es a partir de la inmersión del investigador en el *Campo del Saber* (Bustamante, 2020). De ese modo, es menester considerar en el presente estudio la siguiente pregunta: ¿desde qué presupuestos epistemológicos se entiende el concepto de *Campo* y la noción de *Saber* que constituyen el sentido de la investigación académica? En respuesta, el desarrollo científico del sociólogo francés Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) en su texto *Razones Prácticas Sobre la teoría de la acción*. (1994/1997) sugieren una conceptualización de la definición de *Campo* entendido como:

[...] un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura. (Bourdieu, 1994/1997, p.49)

De lo anterior se reflexionó que, el *Campo* es un complejo abstracto de fuerzas donde imperan unas gramáticas particulares o reglas de juego, establecidas previamente por diferentes agentes y sus intereses particulares, los cuales han decidido cambiar o mantener algún tipo de estructura consolidada. Dicha interpretación, permite comprender que el agente, estudioso o investigador puede operar de forma voluntaria dentro del espacio formal-abstracto siempre y cuando tome en consideración la gramática estructural del mismo. Por su parte, la noción de *Saber* es entendida como el cúmulo de información que los seres humanos han construido y derivado de su participación en la mantención y transformación de algún campo de la estructura.

Aclarado este concepto, es posible inferir que, el *Campo de Saber* se relaciona de manera directa

a las diversas disciplinas teóricas, en cuanto éstas son constituidas de forma estructural por un abanico de conceptos y nociones teóricas que las conforman de forma lógica y abstracta. Se ha dicho que, el sentido de la investigación en el *Campo de Saber* tiene que ver con la inmersión del agente en una serie de reglas que operan en el mundo de las ideas, que luego, pasan a ser reconstruidas a modo de *Recontextualizaciones*. Éstas, se entienden como la inmersión y consideración completa o parcial que hace el investigador en las diversas disciplinas, con el fin de, reconstruir conceptos, nociones, categorías teóricas, para luego, ser transferidas a las diferentes *Esferas de la Praxis Humana* (Bustamante, 2020); por ejemplo, en la educación, en los espacios de divulgación científica o en diversas aplicaciones investigativas.

Con el ánimo de distinguir la investigación apoyada en las disciplinas de otros tipos de investigaciones y recontextualizaciones, el presente estudio tiene el propósito de *hacer existir el Campo de Saber*. Así, Bustamante (2020) Plantea que: “[...] la investigación es la manera de hacer existir el campo de saber [...] (p.24) y “[...] su recontextualización en una esfera de la praxis como la educación [...]” (p.24) es la de partir con algunas categorías teóricas, conceptos que surgen desde una o varias disciplinas y su posterior transferencia a la *Praxis Educativa*.

### **1.1. Aprendizaje desde el Campo de Saber de la Psicología Clásica: revisión preliminar de dos enfoques teóricos en el Conductismo**

Luego de haber clarificado el sentido de la *Investigación* apoyada en el *Campo de Saber* en el contexto universitario, es importante presentar los dos enfoques teóricos seleccionados del Campo de la Psicología Clásica del paradigma conductista para la reconstrucción la categoría *Aprendizaje* a partir de una revisión preliminar de nociones-conceptos asociados que la sustenten. En ese sentido, la pesquisa inicial dio como resultado la identificación de ciertos términos.

Ahora, sería conveniente declarar de dónde surge el interés del investigador del presente estudio por profundizar científicamente en la *Categoría Aprendizaje*. Es así como, desde la formación inicial como Licenciado en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, las múltiples asignaturas en los espacios de la Maestría en Educación de la misma institución y los seminarios de *Aprendizaje* y Desarrollo cursados en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Santiago de Chile UMCE, se observó que las teorías del *Conductismo* fueron claves para el abordaje inicial sobre los estudios de la conducta y el aprendizaje del ser humano de forma científica.

De lo anterior, se seleccionaron dos grandes teóricos dentro de dicho paradigma conductista, con el objeto de, reconstruir la categoría *Aprendizaje*, a partir de un estudio juicioso y disciplinado del *Conductismo* por parte del investigador. Así, se estudia a Iván Petrovich Pávlov (1849- 1936) y en particular se aborda el estudio de la siguiente obra: *Los reflejos condicionados. Lecciones sobre la*

*función de los grandes hemisferios*. (1929/1997) basado en su *Condicionamiento Clásico* y, seguidamente, a Burrhus Frederic Skinner, de quien se selecciona tres de sus obras: *Ciencia y Conducta Humana*. (1953/1971), *F. Skinner. Autobiografía 1. Detalles de mi vida*. (1976/1980) y *Sobre el Conductismo*. (1974/1994). Lo que sigue, es la indagación preliminar de nociones y conceptos derivados de los dos enfoques teóricos enunciados con anterioridad que han tratado el tema del *Aprendizaje*, a partir de, la ubicación de sus contextos de producción y sus rasgos problematizadores.

### **1.1.1. Iván Petrovich Pávlov (1849-1936): precursor del Condicionamiento Clásico**

En este orden de ideas, se aborda el estudio riguroso de los aportes teóricos de Iván Petrovich Pávlov (en adelante Pávlov), quien es un reconocido teórico sobre el estudio del aprendizaje en la psicología clásica rusa entre el siglo XIX y XX. Nace el día 26 de septiembre de 1849 en la ciudad de Riazán en el imperio ruso y fallece en Leningrado situado en la Unión Soviética (Pávlov, 1929/1997). Desde joven, tuvo contacto con la teología, sin embargo, su interés estuvo relacionado con la medicina “[...] graduándose en 1879 en San Petersburgo [...]”. Para los años de 1884-1886, estudio fisiología cardiovascular y gastrointestinal, lo que condujo a su especialidad por el estudio de funciones gástricas en perros, posicionándolo como profesor de dicha disciplina en el *Imperial Medical Academy* entre los años 1890-1924 y su designación al premio Nobel de Fisiología en 1904 (Pávlov, 1929/1997).

Gracias al reconocimiento en mención, Pávlov desarrolló nociones-conceptos asociados al *Aprendizaje* desde su formación inicial como fisiólogo, que fueron posteriormente introducidos en la educación. Así, el autor en mención, es reconocido por sus populares experimentos con caninos sobre la adquisición de reflejos condicionados, los cuales, permearon en otros campos disciplinares “La trascendencia de este hecho tiene importantes aplicaciones en fisiología, medicina, pedagogía, filosofía y en general en la comprensión de muchas actividades humanas.” (Pávlov, 1929/1997, p.14).

De acuerdo a lo anterior, el presente estudio discutirá la siguiente problematización: ¿por qué razón el autor en mención tuvo gran interés por la construcción de conceptos desde su disciplina y no desde campos de saber que abordasen el tema de forma directa el estudio de la actividad mental y el *Aprendizaje*?. En respuesta, dos cuestionamientos adicionales sustentan la pregunta anterior: ¿cuál es el papel del fisiólogo en el estudio del tema en cuestión? y ¿desde qué presupuestos teóricos epistemológicos responde a su inquietud?

En cuanto a la primera pregunta, Pávlov (1929/1997) consideró que es necesario formular desde la fisiología conceptos que permitiesen el estudio de los hemisferios cerebrales humanos, con el fin de, adquirir mayor autonomía en su campo de saber y no recurrir a otras disciplinas que no tuvieran un estatuto formal de ciencia. En palabras del autor, “¿Qué deberá hacer, pues, el fisiólogo? Quizá podría resolver la cuestión diciendo: «Deberá proveerse de vastos conocimientos y emplear los métodos

psicológicos y entonces abordar el estudio de la función de los hemisferios». (Pávlov, 1929/1997, p.3).

Siguiendo con lo anterior, los estudios fisiológicos de la época no daban cuenta de forma concreta la incidencia del ambiente en los hemisferios cerebrales del ser humano y su compleja actuación nerviosa (Pávlov, 1929/1997). Además de esto, Pávlov (1929/1997) sugirió que las ciencias duras eran el mejor camino para sustentar los estudios de la actividad psíquica humana, al ser consideradas en su época como campos disciplinares con un alto rigor investigativo, a diferencia de la psicología debido a su constante disputa como ciencia exacta por su escasa validez en los métodos de estudio.

Esta escasa validez científica presentada en la psicología de la época, condujo a Pávlov por dotar de presupuestos epistemológicos amparados en las ciencias naturales. Estos, por su parte, derivaron del reconocimiento que: “La Fisiología, [...] se apoya sobre ciencias más exactas y perfectas, [...]. En el caso de la Psicología [...]; ésta es una ciencia que no puede alabarse por la perfección de sus métodos, [...]” (Pávlov, 1929/1997, p.3). De ese modo, el autor posicionó dos características sustanciales en sus diversos experimentos controlados que responden con la segunda pregunta: la objetividad y la simplicidad en el estudio de los hemisferios cerebrales.

Dentro de un paradigma de ciencia positiva, la objetividad era un referente de análisis entre pares para llegar a las mismas conclusiones observables y congruentes. Por un lado, Pávlov debió ser objetivo porque la psicología introspectiva “[...] no era más que meras conjeturas.” (Pávlov, 1929/1997, p.5). Por otro lado, porque las conjeturas y opiniones de los camaradas investigadores del autor en mención no llegaban a conclusiones unánimes “Cada uno de nosotros insistía en su respectivo punto de vista, sin encontrar la posibilidad de convencer al otro con auxilio de una experiencia definitiva. Ante esta dualidad de criterio [...]me lancé a investigarlo de un modo puramente objetivo; [...]” (Pávlov,1929/1997, p.6).

A su vez, la simplificación de los fenómenos a explicar por los examinadores consiste en la división del todo en partes pequeñas para su estudio riguroso. En otras palabras, los diversos experimentos controlados por Pávlov (1929/1997) y los ejemplos que él utilizó a lo largo de sus indagaciones fueron observaciones experimentales dentro de laboratorios contruidos con el fin de separar las perturbaciones producidas en el ambiente y poder consolidar hallazgos sin la influencia de estímulos externos no deseados.

Con todo y lo anterior, los conceptos-nociones identificados a lo largo del enfoque teórico de Pávlov fueron emergiendo de forma natural. Para él, el término **Reflejo** (en adelante Ref) como primer concepto sugiere a: “[...] la respuesta o reacción a un estímulo exterior [...]” (p.4), este tiende a ser involuntario del organismo como respuesta a contingencias del ambiente y los diversos estímulos que allí se producen. En cuanto al **Estímulo Externo** (representado como EE) como segundo concepto

asociado al *Aprendizaje*, sugiere que es una señal producto del ambiente que al ser relevante para el organismo activa sus hemisferios cerebrales y produce reacciones reflejas u/o reflejas condicionadas (Pávlov, 1929/1997). Esto, se puede intuir cuando el autor menciona que “[...] examinando con exactitud qué estímulo se ejerce sobre el animal en un momento dado y, como consecuencia de esto, lo que el animal manifiesta al reaccionar, en mi caso, en calidad de secreción” (Pávlov, 1929/1997, p.6).

Con base en las dos nociones-conceptos descritos previamente, Pávlov indagó en profundidad las leyes biológicas del condicionamiento en animales desarrollando estudios fisiológicos que permitieron una explicación comparativa con los seres humanos sobre los **Reflejos Condicionados** (RC en adelante)-**Incondicionados** (bajo la sigla RI) en la educación y el aprendizaje como tercer concepto asociado a la categoría mencionada. Así, el autor concluyó que, las reacciones involuntarias como la salivación en los perros por medio del empleo de otros estímulos que no tienen nada que ver con lo que provoca de forma directa el alimento en el organismo (estímulo absoluto) lo categorizó como RC, en palabras de Pávlov “Los términos condicionados y no condicionados pudieran ser reemplazados por otros también justificados. Así, por ejemplo, pudiera retenerse el nombre de reflejos innatos para los no condicionados y reflejos adquiridos a los condicionados [...]” (Pávlov, 1929/1997, p.26).

Por supuesto, el estudio de los reflejos condicionados no sólo impactó en el campo disciplinar de la fisiología, sino también en el de la Educación y en las nociones de *Aprendizaje-Enseñanza* de la época como se menciona a continuación: “Es claro que las diferentes clases de hábitos basados en la disciplina, aprendizaje y educación no son más sino una larga cadena de reflejos condicionados.” Pávlov (1929/1997, p.410). De ese modo, sugiere que el *Aprendizaje* pudiese ser comprendido como la suma de reflejos condicionados adquiridos y que, la *Enseñanza*, es entendida como preparación, amaestramiento o instrucción son: “asociaciones establecidas entre ciertos estímulos definidos” (p.410) que logra producir un ente externo al organismo.

No obstante, si el *Aprendizaje* en Pávlov puede inferirse como la acumulación de reflejos condicionados relacionados entre sí, los cuales son utilizados por el organismo a modo de acción refleja para su supervivencia en el ambiente: ¿es posible que el organismo desaprenda toda aquella influencia que recibe del medio externo?, o ¿solo se trata de la acumulación constante de reflejos condicionados sin posibilidad de regresión en su aprendizaje? ¿de qué modo lo hace? En respuesta, Pávlov (1929/1997) desarrolló del concepto de **Inhibición Interna** (en adelante II)-**Externa** (identificado con la sigla IE) al proceso de desaparición de “conduce a una debilitación, más o menos profunda, y algunas veces a la desaparición de los reflejos condicionados.” (p.49). A continuación, se presentan los conceptos asociados a la categoría Aprendizaje en dicho autor.

**Tabla 1.** Conceptos afiliados al Aprendizaje reconstruidos del enfoque teórico de Pávlov (1929/1997). Elaboración propia.

Categoría/Conceptos asociados	Conductismo Clásico de Iván Petrovich Pávlov (1929/1997)
Aprendizaje	Reflejo (Ref)
	Estímulo Externo (EE)
	Reflejos Condicionados (RC)-Incondicionados (RI)
	Inhibición Interna (II)-Externa (IE)

En resumen, la indagación preliminar del enfoque teórico de Pávlov (1929/1997) permitió al investigador del presente estudio la identificación de cuatro conceptos-nociones asociadas a la categoría *Aprendizaje* como se indica en la tabla anterior. Éstos, serán profundizados en el capítulo dos del presente estudio. Posteriormente, se presentará el enfoque teórico de Burrhus Frederic Skinner como segundo autor de la actual indagación.

### 1.1.2. Burrhus Frederic Skinner (1904-1990): precursor del Condicionamiento Operante

Seguidamente, el segundo y último estudio realizado de forma rigurosa fueron sobre los aportes teóricos de Burrhus Frederic Skinner (1953/1971;1976/1980;1974/1994), el cual es un reconocido teórico sobre el estudio del aprendizaje en la psicología clásica americana del siglo XX. Nace el día 20 de marzo de 1904 en un pequeño municipio llamado Susquehanna en el estado de Pensilvania ubicado en Estados Unidos y fallece en la ciudad de Cambridge situada en el estado de Massachusetts (Skinner,1976/1980). La crianza de Skinner en Norteamérica tuvo relación con un ambiente tradicional cristiano, cálido y tranquilo donde se caracterizó por ser un niño con bastantes capacidades creativas, “[...] podía leer, escribir y a ver sumas sencillas, e iba a la iglesia todos los domingos y fingía leer un trocito de la Biblia todos los días, [...]” (Skinner, 1976/1980, p.13).

De acuerdo a lo anterior, el ambiente cristiano-tradicional fue clave en el desarrollo intelectual y creativo de Skinner. Así, el autor tuvo contacto temprano con la escritura y la lectura por medio de los rituales cristianos familiares y su relación afectiva con su abuela paterna. Además, es importante resaltar que su sentido característico por la creatividad e inteligencia fueron recibidos en su socialización primaria, pero que, más adelante, serían insumos para sus producciones literarias y diversas críticas a la psicología preponderante en Norteamérica del siglo XX.

Otro aspecto relevante, fue el otorgamiento de una Licenciatura en Literatura Inglesa en el Hamilton College en 1926 (Skinner, 1976/1980). En dicha carrera universitaria, Skinner cursó una asignatura con su maestro de clase llamado Bill Squires, influenciado por los presupuestos de Wilhem Wundt, precursor de la escuela experimental en psicología, en donde se percató de: “La lógica consistía en aprenderse de memoria las reglas mnemotécnicas escolásticas de los silogismos que empiezan

con<<bárbara, Celarent, darii, ferio>>, y se suponía que, así, estábamos preparados para resolver cualquier problema lógico que se nos planteara.” (Skinner, 1976/1980, p.298-299).

Con base a lo anterior, se puede inferir que la psicología norteamericana de inicios del siglo XX concibió el *Aprendizaje* como un acto sumativo de reglas mnemotécnicas. Dicho acto, consistía en la retención de reglas y silogismos por medio de la mnemotecnica como técnica de memorización para que, de forma deductiva, los estudiantes pudiesen actuar de manera lógica frente a diferentes situaciones de la vida cotidiana. Además, el énfasis que se le dio al estímulo provocado por un agente externo fue relevante en los procesos de aprendizaje (Skinner,1976/1980), estos, fueron considerados con la función de efectuar cambios en la conciencia de los sujetos, con el fin de que los mismos operaran sobre la realidad por medio del razonamiento a partir de reglas memorizadas.

Otro dato relevante sobre el interés de Skinner (1976/1980) en el *Aprendizaje*, surgió a raíz de su desfortunio académico con la literatura. debido al poco impacto de sus producciones en este campo e incursionando en la psicología (Skinner, 1976/1980). Así, Skinner (1976/1980) estuvo influenciado por los aportes conceptuales de Jhon B. Watson en la consolidación de su enfoque y, sin embargo, su interés partió por ahondar más en el paradigma conductista debido a que en aquella época se profundizaba en los estudios principalmente de *observación externa* de la conducta y el *Aprendizaje* y la apertura hacia su innovador enfoque teórico.

[...] todo lo que puede ser conocido sobre el hombre es descubrible mediante el método de la observación externa, es decir, que ninguno de nuestros conocimientos depende, esencial y necesariamente, de datos en los que el observador y lo observado sean la misma persona. (Skinner, 1976/1980, p. 403)

De acuerdo a la cita anterior, Skinner (1976/1980) reconoció que los enunciados teóricos de Watson son los más acertados para el acercamiento del conocimiento humano por medio de la observación externa. No obstante, Skinner (1976/1980) menciona que “[...] no estoy de acuerdo con este punto de vista, pero creo que tiene mucho más de verdad de lo que la mayoría de personas suponen, y creo que sería deseable desarrollar el método behaviorista en todo su alcance.” (p. 403). Esta problematización, suscitó en Skinner la consolidación de una forma innovadora de analizar e interpretar el *Aprendizaje* de los organismos. Lo que sigue, es la indagación por parte del investigador de posibles nociones y/o conceptos asociados al *Aprendizaje* a partir de la discusión presentada.

De ese modo, los primeros estudios del Conductismo Clásico acerca del aprendizaje humano iniciaron con la elaboración de presuntos epistemológicos derivados de investigaciones con animales (1953/1971). Para la época, los primeros pasos del conductismo clásico operaron en 1898 con E.L. Thorndike como se referencia en la siguiente cita: “E. L. Thorndike realizó en 1898 uno de los primeros intentos serios para estudiar los cambios ocasionados por las consecuencias de la conducta.” (Skinner, 1953/1971, p.71) con su famoso experimento del gato “[...] descubrió que cuando se colocaba a un gato

en esta caja repetidas veces la conducta que le llevaba a escapar tenía tendencia a producirse cada vez con mayor frecuencia, [...]. (Skinner, 1953/1971, p.72).

De acuerdo a dichas experimentaciones, Thorndike concluyó en 1911 que la inteligencia animal deriva del ensayo-error y sus hallazgos son susceptibles de ser replicados en las actividades humanas en cuestiones del Aprendizaje. Así, Skinner (1953/1971) aclaró que “Thorndike no observó ningún <<proceso reflexivo>> y alegó a modo de explicación que no se necesitaba ninguno.” (p.72). De ese modo, Skinner (1976/1980) percibió que en los organismos existe una selección autónoma de estímulos, de lo que se infiere la existencia de un *Aprendizaje Discriminativo*, los cuales se adquieren por medio de interacciones consecutivas de estos con el ambiente, con el objeto de, sobrevivir y adaptarse al medio.

Otra de las ideas de Skinner acerca del *Aprendizaje* consistió en el análisis de la noción de *Imitación* que operaba en la psicología americana de la época. A partir de la lectura realizada por Skinner (1976/1980) sobre la crítica que realiza Russell hacia Watson, encuentra que existe una idea simplista de lo que se concibe como mimesis del sujeto. Así, Skinner (1971/1953) le atribuyó a la *Imitación*, como segunda noción teórica asociada, la capacidad que tienen los organismos de seleccionar estímulos discriminativos en otros agentes y de ser aprehendidos, sin la necesidad de que este pase por la experiencia directa.

En ese sentido, se infiere que el *Aprendizaje* relacionado con la noción de *Imitación* se debe a un *Refuerzo Operante* en el organismo como tercer concepto teórico clave, el cual consiste en aumentar las probabilidades de que la respuesta del organismo vuelva a repetirse en otras circunstancias, o, por el contrario, de evadir consecuencias negativas de conductas observadas en otros (Skinner, 1953/1971), no tanto de un proceso de sustitución de estímulos a partir de la *Ley del Efecto* de Thorndike, pues, según Skinner (1976/1980), dicha ley es insuficiente y no explica todo el proceso complejo del organismo tanto de forma directa o indirecta (mimesis) en su *Aprendizaje*.

En este punto, Skinner (1976/1980) encuentra cierta insatisfacción sobre las nociones-conceptos establecidos relacionados con el *Aprendizaje* en la psicología de inicios del siglo XX. Como se indicó con anterioridad, Watson y Russell como autores claves en el desarrollo intelectual de Skinner, a partir de un proceso reflexivo de sus presuntos teóricos planteados, logró hallar que el *Aprendizaje* iba por el mismo “camino estéril de la psicología del estímulo y la respuesta” (Skinner, 1976/1980, p. 404). De ese modo, Skinner opta por leer las obras aquellos autores<sup>1</sup> y decide pasar de la filosofía al análisis empírico debido a la insuficiencia de sus presuntos epistemológicos sobre el *Aprendizaje* humano.

---

<sup>1</sup> Los textos claves fueron *Behaviorism* de John B. Watson y *The Religion Called Behaviorism* de Bertrand Russell (Skinner, 1976/1980).

Se trataba evidentemente, del principio de los reflejos condicionados de Pavlov. Transcurría aún mucho tiempo antes de que me diese cuenta del error que Russell y Watson cometían y al que yo me sumé al subrayar aquellas frases, porque la psicología, como ciencia del comportamiento, iba a seguir todavía durante muchos años aquel camino estéril de la psicología del estímulo y la respuesta. (p.404)

Como se indicó en la cita anterior, Skinner (1976/1980) encontró que los presupuestos epistemológicos que sustentaron el esquema Estímulo-Respuesta en el *Aprendizaje* humano estuvieron basados en el principio de *Reflejos Condicionados* de Iván Pávlov y por lo tanto surge la crítica del autor por desarrollar en mejor medida esta idea. No estuvo de acuerdo con la definición de los *Reflejos Condicionados* en el *Aprendizaje*, debido a que, el *Reflejo* “insinuaba un tipo de causalidad «empujar a»” (Skinner, 1974/1994, p.9) por lo que reconoce que el ser humano es también activo de su aprendizaje tal como se infiere de la siguiente cita: “Con el trabajo del fisiólogo ruso Pavlov, publicado por la misma época, se dio la misma impresión, que no se corrigió con la psicología de estímulo-respuesta que surgió durante las tres o cuatro décadas siguientes.” (p.9).

Otro punto sobre la consolidación del enfoque teórico de Skinner (1976/1980), fue su tránsito de la filosofía, hacia el análisis empírico del conductismo, encontrando que, el *Autoconocimiento y Comportamiento* como cuarto concepto clave, es un factor relevante en el *Aprendizaje*. De acuerdo a ello, a la insuficiencia de la Ley del Efecto en Thorndike y los *Reflejos Condicionados* en Pávlov como una mera cuestión de *Estímulos y Respuestas* sitúan a los organismos como entes pasivos en sus procesos de Aprendizaje (Skinner, 1976/1980).

Con todo y lo anterior, el *Aprendizaje Autoconocimiento y Comportamiento* se relacionan en la medida en que la Ley del Efecto es insuficiente para la explicación del Aprendizaje debido a un organismo autónomo en las decisiones que toma para la resolución de problemas. Esto porque, el ser humano a partir de experiencias previas logra enriquecer su *Aprendizaje* a través del perfeccionamiento continuo de su comportamiento y este último no se reduce a una aplicación vaga de Estímulos en búsqueda de respuestas y reacciones concretas (Skinner, 1976/1980). A continuación, se presenta un ejemplo del proceso de *Aprendizaje* y el lugar del *Autoconocimiento y Comportamiento* que lo sustentan:

[...] sobre el proceso de aprender a hacer la maleta, siguiendo esencialmente la Ley del Efecto. Al principio echamos las cosas en la maleta sin orden ni concierto, y la consecuencia inmediata es que no tenemos espacio suficiente para todas ellas, mientras que la consecuencia retardada es un montón de ropa arrugada o un tubo de dentífrico abierto. A partir de ahí <<intentamos otro camino>> (todavía estaba perdido en el laberinto) y ponemos el traje en el fondo de la maleta cuidadosamente doblado y envolvemos el tubo dentífrico en alguna ropa más blanda. Todavía me falta un buen trecho por recorrer, pero me hallaba en el camino. (Skinner, 1976/1980, pp. 404-405)

Como se indicó en la cita anterior, se deduce que el *Autoconocimiento* y el *Comportamiento* se refleja en un acto de sujeto autónomo en su actividad continua en la vida cotidiana. Pero, este modo de ser y actuar no deriva siempre en un principio de Ley del Efecto a partir del esquema de estímulo-respuesta, sino que, a medida que el sujeto interactúa con los objetos y con el medio que lo rodea,

produce respuestas que traen consecuencias. Por lo tanto, el ser humano, a partir de sus consecuencias producto de acciones, transforma y fortalece su conocimiento de sí mismo y sus diversas formas de comportarse, de acuerdo con los diversos caminos que puede encontrar para la resolución de problemas cotidianos.

A través del proceso de condicionamiento operante, el comportamiento que tiene esta clase de consecuencia llega a tener mayor probabilidad de ocurrencia. Se dice que el comportamiento se fortalece por sus consecuencias, y por esa razón a las mismas consecuencias se las llama «reforzadores». (Skinner, 1974/1994, p.40)

Skinner sugiere en la cita anterior que, el *Aprendizaje* es un cambio en la probabilidad de las respuestas de los sujetos. Dicho de otra forma, el sujeto aprende cuando realiza una serie de acciones (comportamiento operante) los cuales se manifiestan en respuestas ante estímulos presentados, éstas producen consecuencias y, a medida que él encuentra una respuesta (o varias) con alta probabilidad de alcanzar lo deseado, tiende a repetirlas en otras situaciones. Gracias a lo que consideró Skinner por aprendizaje, optó por el desarrollo de la teoría del condicionamiento operante (sujeto activo en el aprendizaje), diferente a lo que se propuso sobre el condicionamiento clásico (sujeto pasivo en el aprendizaje).

**Tabla 2.** Conceptos afiliados al Aprendizaje reconstruidos del enfoque teórico de Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994). Elaboración Propia.

Categorías/Conceptos asociados	Conductismo Operante-Conductismo Radical de Burrhus Frederic Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994)
<b>Aprendizaje</b>	Aprendizaje Discriminativo (AD)
	Aprendizaje e Imitación (I)
	Aprendizaje y Refuerzo Operante (ROp)
	Aprendizaje, Autoconocimiento (AC) y Comportamiento (C)

En resumen, la tabla anterior posiciona los conceptos afiliados a la Categoría Central Aprendizaje a partir de una indagación preliminar de los mismos. De ese modo, los presuntos teóricos a profundizar en el Capítulo II de la presente investigación corresponden con: *Aprendizaje Discriminativo* (AD), *Aprendizaje e Imitación* (I), *Aprendizaje y Refuerzo Operante* (ROp) y *Aprendizaje, Autoconocimiento* (AC) y *Comportamiento* (C). A continuación, se presentará la problematización y sus rasgos problemáticos desde la mirada de cada los dos autores seleccionados de la presente pesquisa teórica.

### **1.2. Problematización: rasgos problemáticos desde el enfoque deductivo**

El siguiente punto por tratar, es la problematización de los rasgos abordados desde el enfoque deductivo de la revisión preliminar de los enfoques teóricos de Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) sobre el *Aprendizaje*. En ese sentido, se analizó dentro del contexto de producción de las obras de cada autor la existencia de diversas discusiones a propósito de la categoría en mención. Dicha revisión, consistió en una interpretación deductiva a partir de la inmersión del

investigador en el Campo de Saber de la Psicología de dos grandes enfoques del conductismo.

Entiéndase por deducción al proceso de revisión general que el investigador realiza sobre el desarrollo científico de los autores y sus obras clásicas relacionadas al aprendizaje con el fin de comprender desde sus presuntos epistemológicos los distintos intercambios sociales producidos entre sujetos de la esfera de la praxis educativa a partir de su distanciamiento con la práctica. En palabras de Sabino (1992) “los problemas de conocimiento no deben confundirse con los problemas de la vida práctica, aunque ambos puedan estar estrechamente ligados.” (p.28).

Dado que los autores trabajan sobre múltiples discusiones y reflexiones teóricas, es necesario reconstruir los rasgos problemáticos con relación directa al *Aprendizaje*. Así pues, Sabino (1992) plantea que “[...] el investigador sólo se remite a analizar una parte de ese todo, a concentrar sus esfuerzos en un problema de dimensiones más reducidas y que, por lo tanto, está en mejores condiciones de solucionar.” (p.42). A continuación, se presentan los rasgos problemáticos que sustentan la problematización en cada uno de los autores.

**En lo que respecta a Pávlov**, la compleja actividad funcional y estructural de los grandes hemisferios cerebrales que explicaron de forma experimental los comportamientos en caninos y su relación con el hombre, no había sido abordada en su totalidad por la fisiología de la época. Basado en la escasa información acerca del tema, el autor decidió profundizar en el asunto “De esta manera me encuentro ahora capacitado para exponer una interpretación fisiológica de la actividad de los grandes hemisferios cerebrales que se acerque más a su complejidad real, funcional y estructural, que lo que hasta ahora podían ofrecer los fisiólogos respecto a este asunto.” (Pávlov, 1929/1997).

En sus diversos experimentos, Pávlov (1929/1997) concluyó que la supervivencia de los organismos no dependía únicamente de la respuesta refleja de éstos frente a un estímulo proveniente del ambiente manifestando que: “Pero aun cuando los reflejos descritos representan la condición fundamental para mantener la integridad del organismo en medio de la naturaleza que le rodea, no son suficientes, sin embargo, para asegurar una prolongada y normal existencia.” (Pávlov, 1929/1997, p.13). Así, la conducta compleja fue examinada por el autor a partir de las siguientes preguntas “[...] ¿qué nos dicen los fisiólogos sobre los datos que poseen referentes a la influencia de los hemisferios cerebrales en la conducta de los animales superiores? ¿Dónde está el esquema general de la más elevada actividad nerviosa? ¿Dónde las leyes generales de esta actividad?” (Pávlov, 1929/1997, p.13).

El estudio de los reflejos en los organismos suscitó un primer rasgo problemático relacionado a la escasa capacidad innata de éstos en prolongar la supervivencia del organismo en condiciones de aprendizaje para su adaptación al medio. En uno de sus experimentos, Pávlov (1929/1997) extirpó los hemisferios de uno de sus caninos encontrando que seguían presentes reflejos de carácter elemental pero

que no garantizaban la seguridad de este en un ambiente de variado de contingencias externas.

En consecuencia, Pávlov (1929/1997) llegó a la conclusión de que existían otros elementos que explicaran la supervivencia del organismo en el ambiente pero que los datos de la época no eran suficientes para dar cuenta del aprendizaje fuera del concepto de reflejo. Situado en palabras del autor en mención “Todo esto demuestra que en su actividad nerviosa falta algo muy importante. ¿Qué falta, pues? Es fácil advertir que en este perro los agentes capaces de despertar reflejos han disminuido extraordinariamente, y los que aún subsisten son de carácter muy elemental y de naturaleza muy general.” (Pávlov, 1929/1997, p.14).

A partir de la problematización suscitada por Pávlov (1929/1997), es posible inferir que el aprendizaje del organismo para su adaptación y supervivencia ante un ambiente complejo no depende únicamente de la participación de acciones reflejas de orden elemental. Con base en lo anterior, se suscitan las siguientes preguntas: ¿habría pues, alguno o varios elementos que descuido Pávlov respecto del aprendizaje del organismo para su supervivencia en el ambiente al presentar un sesgo epistemológico limitado al campo disciplinar de la fisiología?, ¿Los vacíos conceptuales de Pávlov pueden ser complementados desde otro autor que esté inmerso en el mismo paradigma conductista del campo de la psicología clásica sobre el aprendizaje pero desde otro enfoque teórico?. Los anteriores cuestionamientos serán abordados a lo largo del presente investigativo.

Otro de los rasgos problemáticos situados previamente del enfoque teórico de Pávlov (1929/1997) estuvo relacionado con la forma en que los organismos aprenden y desaprenden. Se vio con antelación que el *Aprendizaje* en Pávlov sugiere la acumulación de reflejos condicionados relacionados entre sí, los cuales son utilizados por el organismo a modo de acción refleja para su supervivencia en el ambiente: ¿es posible que el organismo desaprenda toda aquella influencia que recibe del medio externo?, o ¿solo se trata de la acumulación constante de reflejos condicionados sin posibilidad de regresión en su aprendizaje? ¿de qué modo lo hace?

En respuesta, Pávlov (1929/1997) desarrolló su concepto de ***Inhibición Interna-Externa*** para la explicación al proceso de desaprender en el ser humano. En lo que aqueja el presente estudio investigativo, se han identificado en la revisión preliminar previa del enfoque teórico que la inhibición de conductas produce una extinción de estas, a su vez, de lo aprendido por el organismo. Así, la *Inhibición* “conduce a una debilitación, más o menos profunda, y algunas veces a la desaparición de los reflejos condicionados.” (p.49). Con relación a la problematización expuesta por Pávlov (1929/1997), la indagación preliminar de otro autor relevante en el paradigma conductista dio como resultado la identificación del enfoque teórico de Skinner al tomar en cuenta que fue el precursor del *Condicionamiento Operante* distinto al *Condicionamiento Clásico* pavloviano. A lo largo del siguiente

del desarrollo de la problematización se abordarán las preguntas suscitadas con anterioridad.

**Ahora bien, el principal rasgo problemático a tratar por el *Condicionamiento Operante* propuesto por Skinner** fue el confrontamiento de este sobre la concepción que se comprendía en el siglo XX por *Conductismo*. Debido a lo anterior, Skinner (1974/1994) afirmó que “El conductismo no es la ciencia del comportamiento humano. Es la filosofía de esa ciencia.” (p.7). Esto es un presunto teórico relevante para la presente investigación puesto que al conductismo se le ha atribuido cultural e históricamente como la ciencia del comportamiento humano, sin embargo, el estatuto de filosofía propuesto por el autor suscita una gran distinción ya que ésta se ocuparía de los fundamentos de la ciencia del comportamiento.

La razón de dicha interpretación académica, cultural y social radica en que en el desarrollo de los estudios sobre conductismo apenas estaba consolidándose, por lo que el análisis experimental de la conducta se reducía al esquema estímulo-respuesta y sus antecedentes fueron tomados de la fisiología y del estudio experimental con pruebas controladas en animales (Skinner, 1974/1994).

El primer conductista explícito fue John B. Watson, quien, en 1913, lanzó una especie de manifiesto titulado *La psicología tal como la ve un conductista*. Como lo indica el título, no estaba proponiendo una nueva ciencia, sino afirmando que la psicología debía redefinirse como el estudio del comportamiento. (Skinner, 1974/1994, pp.8-9)

Como se expuso en la anterior cita, la insuficiencia de los referentes teóricos que sustentaron el conductismo en el siglo XX generó a nivel sociocultural y académico serios malentendidos sobre aquella filosofía de la ciencia del comportamiento. Una de las publicaciones que insidió en el equívoco conceptual sobre el conductismo fue el primer manifiesto elaborado por Watson (en 1913) donde se presentaron discusión entre los psicólogos de la época (Skinner, 1974/1994). De ese modo, algunos de los profesionales en el campo de la psicología asumieron que el conductismo era la ciencia del comportamiento y, por lo tanto, del aprendizaje (en el sentido de Watson); otros, consideraron que el estudio de los procesos mentales no se podía estudiar de forma introspectiva y se necesitaba alcanzar mayor nivel de objetividad sobre los hechos mentales en el estudio de la conducta humana (Skinner, 1974/1994).

Esto puede haber sido un error estratégico. La mayoría de los psicólogos de la época creían estar estudiando procesos mentales en un mundo mental de conciencia y, naturalmente, no estaban inclinados a estar de acuerdo con Watson. Los primeros conductistas perdieron mucho tiempo y confundieron un punto de importancia central cuando atacaron el estudio introspectivo de la vida mental. (Skinner, 1974/1994, p.9)

Cabe aclarar que, lo que en realidad expresaba el manifiesto conductista era la intención de redefinir la psicología como el estudio del comportamiento y no el de consolidar el conductismo como ciencia (Skinner, 1974/1994). los estudios que justificaban el conductismo de la época disponían de muy pocos referentes teóricos (la fisiología), los cuales generaron interpretaciones erróneas sobre la

complejidad del comportamiento del ser humano. Skinner (1974/1994). En la siguiente cita, Skinner (1974/1994) manifiesta los malentendidos que generaron los pocos estudios en psicología conductual:

La escasez de hechos es siempre un problema en una nueva ciencia, pero en el agresivo programa de Watson en un campo tan amplio como es el comportamiento humano fue especialmente perjudicial. El necesitaba más apoyo fáctico del que pudo encontrar, y no es extraño que mucho de lo que dijo pareciera demasiado simplificado e ingenuo. (Skinner, 1974/1994, p.9)

No solo se consideró el conductismo como ciencia y como interpretación errónea del mismo, también hubo consideraciones a nivel cultural y académico respecto de los presupuestos de Watson (Skinner, 1974/1994). Así pues, al ser una nueva perspectiva emergente tenía pocos cimientos teóricos que la sustentaran, por lo que, a nivel cultural y académico, el conductismo fue problematizado hasta generar diferentes malinterpretaciones (Skinner, 1974/1994). En palabras del autor “Existe en la cultura un deseo, una «esperanza» de probar que el hombre no puede estudiarse científicamente porque esto implicaría destruir las tradiciones más preciadas.” (Skinner, 1974/1994, p4). Esto implicó que muchos académicos escribieran en contra del conductismo y desconocieran los aportes de dicha teoría que, por supuesto, debía ser consolidada en mejor medida “Tiene que existir otra razón por la cual el conductismo, como filosofía de la ciencia del comportamiento, sea todavía tan seriamente malentendido.” (Skinner, 1974/1994, p10).

A propósito de lo anterior, los rasgos polémicos cuestionados por Skinner (1974/1994) sobre la psicología y las presunciones que se proyectaron en la cultura del siglo XX posibilitaron la construcción de una nueva perspectiva sobre el conductismo, el estudio del comportamiento y el *Aprendizaje* en el ser humano. Por ello, el análisis experimental del comportamiento se situó como una disciplina del campo de la psicología y abre la apertura a la *Psicología Operante* a modo de complementar las propuestas presentadas previamente sobre el conductismo: “[...] se ha logrado tener una ciencia que estudie los actos humanos con el mismo nivel de rigurosidad de las disciplinas más avanzadas; pero la cultura no quiere realmente entender al hombre en términos científicos [...]” (Skinner, 1974/1994, p.5).

Se debe agregar que, Skinner (1974/1994) elaboró veinte puntos a discutir basado en la reflexión filosófica sobre la problematización del conductismo. Para este trabajo investigativo, se reunieron los ítems que se consideraron relevantes por su relación directa con la categoría Aprendizaje:

1. Ignora la conciencia, los sentimientos y los estados de la mente. [...] 3. Formula el comportamiento simplemente como un conjunto de respuestas ante los estímulos, representando así a la persona como un autómatas, un robot, un títere o una máquina. [...] 4. No intenta explicar los procesos cognoscitivos. 5. No da lugar a la intencionalidad o el propósito. [...] 7. No le asigna un papel al yo o al sentido de sí mismo. 8. Es necesariamente superficial y no puede manejar las profundidades de la mente o de la personalidad. 9. Se limita a la predicción y al control del comportamiento y no investiga la naturaleza esencial del ser humano. 10. Trabaja con animales, particularmente con ratas blancas, pero no con personas, y, por tanto, su descripción del comportamiento humano se reduce a los rasgos que el hombre comparte con los animales. [...] 16. Deshumaniza al hombre; es reduccionista y destruye al hombre en cuanto hombre. 17. Solamente se interesa en principios generales, y por eso descuida la condición única del individuo. (p. 7-8)

A partir de lo expuesto con anterioridad, es posible interpretar que los rasgos problemáticos, tienen que ver con el autoconocimiento de la persona, el propósito o intencionalidad de las acciones, el trabajo con seres humanos y no netamente con animales, la deshumanización, reducción y uso de principios generales en el ser humano y la concepción de sujeto como autónomo en la consolidación de sus pensamientos, acciones, entre otras.

En cuanto al *Aprendizaje*, el interés de Skinner (1974/1994) por aclarar el conductismo como filosofía y no como ciencia del comportamiento humano deja de lado la predicción y el control y se ocupa principalmente de la interpretación. En palabras de Skinner (1974/1994) “En este momento me interesa más la interpretación que la predicción y el control. Cualquier campo científico tiene una frontera más allá de la cual la discusión, aunque necesaria, no puede ser tan precisa como se quisiera. (p.20)”. Con todo y lo anterior, la aclaración de Skinner (1974/1994) en su problematización acerca del conductismo resulta de suma importancia para esta investigación en la medida de que su perspectiva teórica no es la consecución de pasos para el estudio del aprendizaje y el comportamiento del ser humano, sino que, adquiere una postura filosófica de éstas, lo que posibilita al investigador incursionar en sus nociones-conceptos acerca del *Aprendizaje* y emplearlas en futuras investigaciones desde la escritura académica.

Seguidamente, se abordará la justificación que propone la orientación y el sentido del desarrollo de la presente investigación bajo la organización de criterios de sentido. De acuerdo a esto, se ha realizado un exhaustivo análisis de la literatura clásica en Pávlov (1929/1997), Skinner (1953/1971; 1976/1980, 1974/1994) y la revisión teórica de textos de recontextualización contemporánea de autores como Pozo (1989/1997), Pérez (2021) y Hederich C, Camargo, A y Vargas, O. (2011). Este ejercicio, se realiza con el propósito de construir tres criterios de justificación que sustenten el por qué y el para qué del sentido investigativo en curso.

Dicho lo anterior, se han derivado dos cuestionamientos orientadores para este apartado, los cuales permitieron la construcción de sentido del presente estudio. Por un lado, la pregunta ¿Por qué seleccionar dos enfoques epistemológicos clásicos frente a todo el desarrollo científico de diversas teorías del Aprendizaje actuales? y, por su parte: ¿Para qué investigar sobre dos enfoques teóricos clásicos que han sido parte del desarrollo epistemológico de otras teorías más contemporáneas?. Ambas preguntas, están basadas en la premisa teórica dada en apartados anteriores sobre el sentido de la *Investigación* apoyada en las disciplinas en el contexto académico y universitario como forma de hacer existir el *Campo de Saber* (Bustamante, 2020).

Cabe aclarar que, Juan Ignacio Pozo en su texto *Teorías Cognitivas del aprendizaje* (1989/1997), ha logrado sintetizar que la Psicología sobre el estudio del *Aprendizaje* ha estado presente de forma

reflexiva desde la época Clásica hasta el desarrollo de las disciplinas con enfoques teóricos más de carácter científico donde se inscribe el paradigma conductista. Así pues, el origen y naturaleza del conocimiento se comprendió en dos líneas investigativas: la primera, desde Platón, el cual posicionó una corriente de pensamiento racionalista, donde expuso que las ideas innatas son el origen del conocimiento; la segunda, desde Aristóteles, el cual controvirtió la idea inicial de Platón, proponiendo que el conocimiento no proviene tanto de dicho innatismo, sino que, tiene su fundamento en la sensaciones y en los sentidos del ser humano bajo una concepción empirista del asunto (Pozo,1989/1997).

Ahora bien, un **primer criterio de sentido denominado *El Conductismo como primera disciplina científica de la conducta y el Aprendizaje humano***, se suma al presente apartado en respuesta al porqué del sentido investigativo. Por un lado, Pávlov (1929/1997) desde su lugar de enunciación como fisiólogo y sus diversos experimentos con caninos en la explicación de la conducta humana y, Skinner, por otro lado, Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) como psicólogo y precursor del *Conductismo Radical* de corte intermedio entre las posturas que optaron por la objetividad y subjetividad en los estudios de la conducta y el Aprendizaje humano. A los autores, incidieron de manera directa en la constitución del *Campo Disciplinar de la Psicología Clásica* y el *Conductismo* como primeros aportes de corte científico a la Pedagogía, la Educación y el *Aprendizaje*.

Con base en lo anterior, es posible deducir que el estudio de la Psicología de forma científica, fue orientado por los constructos elaborados de manera previa por Pávlov (1929/1997) bajo sus estudios y experimentaciones sobre los *Reflejos Condicionados*, los cuales asentaron sólidas ideas teóricas en el *Conductismo Clásico* (CC) y; posteriormente, la emergencia de la epistemología del *Condicionamiento Operante* (CO) de Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) el cual profundizó en la crítica, la reflexión y problematización del primer enfoque teórico (CC). Por esta razón, es que el investigador del presente estudio realizó su inmersión en un Campo de Saber relevante en el *Aprendizaje* y la selección de los autores que tuvieron mayor impacto en la consolidación de la Psicología como disciplina.

Dicho lo anterior, emerge un **segundo criterio de sentido denominado como *Incidencia del Conductismo en las cuestiones de Aprendizaje contemporáneas***. Así, este segundo criterio de justificación nace de lo que Pozo (1989/1997) indagó acerca de que el orden de aparición de las disciplinas teóricas sobre el *Aprendizaje* no influye en la desaparición o subordinación de las teorías que se consolidan de forma inicial por otras más innovadoras. En palabras más sucintas, si el *Conductismo* como ciencia apareció de manera previa a la psicología cognitiva, no quiere decir que deje de operar en los asuntos contemporáneos sobre el estudio del Aprendizaje, ni que el cognitivismo predomine frente a este paradigma teórico inicial “El retroceso de las posiciones conductistas en favor de la psicología

cognitiva es algo incuestionable que reconocen hasta los propios conductistas. Lo que ya no está tan claro es que el conductismo esté moribundo (p.19).

[...]La situación actual de la psicología no parece acomodarse demasiado a la descripción kuhiana del progreso científico. [...]. En cambio, en las ciencias sociales, la relatividad de las explicaciones es siempre mayor, por lo que resulta más difícil la existencia de un paradigma hegemónico. (Pozo,1989/1997, p.20)

Basado en la anterior cita, el autor en mención refiere a la idea de que el *Conductismo* como paradigma de estudio del *Aprendizaje* no desapareció con la apertura del *Cognitivismo* y demás corrientes epistemológicas que emergieron después. Esta crítica realizada por Pozo (1989/1997) permite justificar la elección de un paradigma teórico que posiblemente siga incidiendo en la actualidad en el trabajo pedagógico de los maestros en su ejercicio docente y que es menester prestar atención antes de incursionar en otras teorías sobre el *Aprendizaje*. Debido a lo anterior, se deriva el tercer criterio en respuesta al para qué de la presente investigación

Respecto al **tercer y último criterio de sentido denominado *Reflexión sobre la incidencia del Conductismo en el Aprendizaje de hoy***, el cual emerge de la reconstrucción de los dos anteriores criterios, esta vez, con el fin de dar una respuesta al para qué de la investigación, bajo la participación de este gran paradigma teórico en los asuntos actuales del aprendizaje. De esa manera, la presente pesquisa teórica ha revisado más estudios suscitados en los espacios de recontextualización del Campo de Saber, donde se hace explícito que el *Conductismo* no ha desaparecido del todo en el Trabajo Pedagógico de los docentes, razón por la que surge la necesidad de acercarnos a la Praxis de la Educación a partir de la inmersión del investigador en la reconstrucción de categorías y conceptos asociados al *Aprendizaje* propias de la disciplina de la Psicología con fines comprensivos sobre la incidencia de estos presuntos epistemológicos en las aulas contemporáneas.

Más allá del boyante nicho de los conductistas, pensado sobre todo en quienes están entrando en la corriente principal de la psicología, me permito recordar la falacia cronológica (Freixa y Froján, 2014), según la cual se suele tomar lo último como lo mejor, cuando a veces ni siquiera es lo más nuevo. (Pérez, 2021, p.11)

Acorde con la cita anterior, Pérez (2021) suscita la necesidad por parte de los(las) investigadores(as) contemporáneos en la incursión de enfoques teóricos clásicos que operen de forma relevante en el Campo de Saber de la Psicología en los asuntos del Aprendizaje. Dicho de otro modo, la Psicología no es una disciplina que se consolida en investigaciones recientes, sino que, tiene sus inicios en autores clásicos, como en el caso del desarrollo científico de Pávlov y Skinner los cuales fueron seleccionados en esta pesquisa teórica “El conductismo, más allá de ser una escuela de la tradición psicológica, es troncal y transversal en psicología.” (Pérez, 2021, p.11).

También, el desarrollo científico de las ciencias cognitivas ha avanzado de forma considerable y exponencial en los últimos años del siglo XX en el campo de la Psicología a propósito del *Aprendizaje*

*Diferenciado* de los estudiantes. Por ejemplo, Christian Hederich, Omar Vargas y Angela Camargo en su artículo científico llamado *Estilo cognitivo y logro académico* (2011) reflexionan acerca de la potencialidad que tienen los Estilos Cognitivos propios de cada estudiante en los procesos de Aprendizaje y en la posterior consecución de sus logros académicos en la praxis de la educación “[...] Por lo tanto, el estilo cognitivo se constituye en una variable asociada que influye de manera directa en el aprendizaje y, por consiguiente, en el logro académico de los estudiantes. (Hederich et al., p.71).

Así, los autores que aportan a la idea de *Estilo Cognitivo* como variable directa del Aprendizaje y la consecución de logros académicos dentro de la praxis educativa han elevado en gran consideración los desarrollos científicos de la ciencia cognitiva a tal punto que se podría pensar que, siendo epistemologías contemporáneas, el *Conductismo* deja de ser relevante en los espacios educativos. Para Hederich et al. (2011).

No obstante, habría que recordar la problematización de Pozo (1989/1997) hacia los presuntos teóricos de Kuhn (1962) sobre su aparente mecánica del desarrollo científico en las ciencias, la cual precisa la superposición y dejación de teorías clásicas por teorías innovadoras. En este contexto, es importante reflexionar y cuestionar si, el *Conductismo*, al ser parte de la Psicología conductual y una de las primeras ciencias en el estudio del *Comportamiento* y el *Aprendizaje* de los sujetos de manera científica, ¿ha sido, o no, desplazada por los presupuestos epistémicos de las ciencias cognitivas contemporáneas?, en ese caso, habría que reorganizar esta pregunta dentro de una más amplia y vinculando el Trabajo Pedagógico de los profesores en su diario vivir.

Ahora bien, sería conveniente declarar de dónde surge mi interés por profundizar científicamente en la categoría Aprendizaje. Es así como, desde mi formación inicial de Licenciado en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, las múltiples asignaturas en los espacios académicos de la Maestría en Educación de la misma institución y los seminarios de *Aprendizaje y Desarrollo* cursados en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Santiago de Chile UMCE, observé que las teorías del *Conductismo* fueron claves para el abordaje inicial sobre la conducta y el *Aprendizaje* del ser humano, esto suscitó también la selección de dos grandes teóricos dentro del paradigma conductista dentro del Campo de Saber de la Psicología.

De acuerdo con lo anterior, mi lugar de enunciación, formación y experticia se encuentran en el campo de la Educación Infantil. Por tal motivo, la reconstrucción de categorías, conceptos y nociones teóricas asociados al *Aprendizaje* del Campo de Saber de la Psicología en los dos autores mencionados con anterioridad, se emplearán como lentes de análisis en la incidencia de estos en el Trabajo Pedagógico de los profesores del grado de preescolar de una Institución de Educación Distrital bajo la siguiente hipótesis:

*El Conductismo en sus desarrollos científicos ha generado unas teorías sobre el aprendizaje que posiblemente sigue estando vigente en los procesos educativos pese a los nuevos aportes y descubrimientos de la psicología y de las mismas ciencias cognitivas, en tal sentido, es preciso una observación y reflexión con el profesorado pertenecientes al Grado de Preescolar con el fin de hallar algunos indicios y rasgos de los dos enfoques clásicos en la Esfera de la Praxis Educativa.*

A partir de la hipótesis anterior, surge el interés por parte del investigador de observar, reflexionar y comprender la incidencia de dos grandes enfoques teóricos dentro del paradigma Conductista sobre el *Aprendizaje*, en interlocución con el *Trabajo Pedagógico* de las profesoras de una Institución Educativa Distrital de la localidad de San Cristóbal Sur en la ciudad de Bogotá D.C. En ese sentido, la pregunta que reúne todos los cuestionamientos construidos a lo largo del presente estudio y que tiene la finalidad de validar la hipótesis en cuestión es: *¿De qué manera las teorías del Conductismo en los desarrollos científicos de Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) sobre el Aprendizaje han incidido en el Habitus del Trabajo Pedagógico del profesorado de los niveles educativos de Jardín y Transición del Grado Preescolar en la Praxis Educativa?.* A continuación, se relaciona la siguiente tabla resumiendo los criterios de sentido construidos en este apartado.

**Tabla 3.** *Criterios de Sentido en la orientación del presente trabajo investigativo. Elaboración propia.*

<b>Construcción de criterios de sentido en la orientación del presente trabajo investigativo</b>	
<b>Criterios</b>	<b>Descripción</b>
El Conductismo como primera disciplina científica de la conducta y el Aprendizaje humano	Razones sobre el porqué de la relevancia por los estudios clásicos sobre el Aprendizaje.
Incidencia del Conductismo en las cuestiones de Aprendizaje contemporáneas	Razones sobre el porqué de una posible continuidad del Conductismo en consonancia con el desarrollo teórico actual de las ciencias cognitivas.
Reflexión sobre la incidencia del Conductismo en el Aprendizaje de hoy	Razones personales del para qué se requiere del desarrollo de esta tesis de grado en consonancia con el Aprendizaje de hoy.

Con el objeto de desarrollar desde el Campo disciplinar de la Psicología la categoría *Aprendizaje*, paso ahora a realizar y mostrar un estudio juicioso y disciplinado del *Conductismo* en sus dos enfoques teóricos de Iván Petrovich Pávlov (1849-1936) basado en su *Condicionamiento Clásico* y, seguidamente, a Burrhus Frederic Skinner, quien fortalece y aporta elementos teóricos desde su postura radical del paradigma conductual basado en la construcción de lo que hoy se conoce como *Conductismo Operante*.

## Capítulo II: de la construcción del problema investigativo hacia una reconstrucción de las discusiones epistemológicas y teóricas de Pávlov y Skinner sobre el *Aprendizaje*, la *Educación* y la *Evaluación*

En este momento de la investigación, es sustancial la profundización y reconstrucción teórica de los conceptos-nociones asociados al Aprendizaje identificados en la revisión preliminar de los dos enfoques teóricos seleccionados dentro del paradigma conductista y de *Educación* asumido en la presente pesquisa epistemológica. En ese sentido, se trata de tener claros los referentes u/o enunciados epistemológicos derivados del desarrollo científico de Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) del Campo de Saber de la Psicología Clásica sobre el *Aprendizaje* a partir del enfoque deductivo y la concepción de *Educación* asumida en la presente investigación propuesta por Bourdieu (1979/1996).

Dentro de dicho enfoque, la deducción se entiende como un tipo de razonamiento empleado por el investigador en su ejercicio científico, que va de lo general a lo específico, de lo abstracto-formal a lo concreto, de la teoría a la práctica. Así, esta recomposición del desarrollo científico de los autores mencionados opera de manera simultánea bajo las siguientes finalidades: 1) sustentar desde el nivel epistemológico la problematización y los cuestionamientos derivados de ambos intelectuales del Campo de Saber de la Psicología Clásica y; profundizar en los conceptos-nociones asociadas a la categoría Aprendizaje identificados a lo largo de los dos enfoques/vertientes del conductismo seleccionadas para su posterior transferencia en la praxis de la educación.

De ese modo, la fundamentación teórica se dividió en tres momentos: primero, la reconstrucción de los conceptos-nociones asociadas al *Aprendizaje* desde el enfoque teórico de (Pávlov, 1929/1997); segundo, la definición de la categoría *Aprendizaje* y sus nociones-conceptos asociados a partir de Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) y; tercero, el concepto de Educación de Bourdieu asumido en el presente trabajo investigativo. A continuación, se expone una tabla con los conceptos y nociones teóricas asociadas al Aprendizaje identificados en la revisión preliminar.

**Tabla 4.** Conceptos asociados resultantes en Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) sobre el Aprendizaje. Elaboración propia.

Categoría/Conceptos asociados	Conductismo Clásico de Iván Petrovich Pávlov (1929/1997)	Conductismo Operante- Conductismo Radical de Burrhus Frederic Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994)
<b>Aprendizaje</b>	Reflejo	Aprendizaje Discriminativo (AD)
	Estímulo Externo (EE)	Aprendizaje y Imitación (I)
	Reflejos Condicionados- Incondicionados	Aprendizaje y Refuerzo Operante (ROp)
	Inhibición Interna-Externa	Aprendizaje, Autoconocimiento (AC) y Comportamiento (C)

A seguir, la tabla anterior presenta de modo sucinto las nociones y conceptos teóricos asociados a la categoría *Aprendizaje* de los enfoques teóricos de Skinner y Pávlov, los cuales fueron identificados de manera precisa en el *Capítulo I* de la presente investigación. En ese sentido, la reconstrucción teórica se realizará por medio del primer autor seguido de otro, esto con el propósito de profundizar en cada uno los enunciados epistemológicos que sustentan la categoría macro del presente estudio.

### **2.1. Categoría Aprendizaje y nociones-conceptos asociados desde el enfoque teórico de Iván Petrovich Pávlov (1929/1997)**

En este orden de ideas, se realiza un estudio riguroso del desarrollo científico de los aportes teóricos de Pávlov (1929/1997) basados en la reconstrucción de la problematización antes identificada y la recomposición de la categoría *Aprendizaje* y sus nociones-conceptos. Una de las cuestiones presentes a lo largo del enfoque epistemológico de Pávlov (1929/1997) tuvo que ver con la incapacidad total que tienen los reflejos innatos como condición que poseen los organismos para su supervivencia en el medio. Según Pávlov (1929/1997), “Pero aun cuando los reflejos descritos representan la condición fundamental para mantener la integridad del organismo en medio de la naturaleza que le rodea, no son suficientes, sin embargo, para asegurar una prolongada y normal existencia.” (Pávlov, 1929/1997, p.13).

Acorde a lo anterior, Pávlov (1929/1997) notó que, al extirpar los hemisferios cerebrales de sus animales en sus experimentos se mantienen pocos actos reflejos en el organismo, pero que, estos no posibilitarían su adaptación en el ambiente por un tiempo prolongado “Si el animal no estuviese capacitado exactamente para reaccionar adecuadamente a los estímulos del mundo externo, tarde o temprano dejaría de existir” (p.8). Lo dicho hasta aquí supone que, el *Aprendizaje* del organismo tiene que ver con otros factores que el mismo autor se cuestionó a lo largo de sus estudios fuera del reflejo; aun así, su desarrollo científico impactó en los campos de la educación y la pedagogía, por lo que es necesario reconstruir los conceptos-nociones asociados a la categoría macro de la presente investigación.

Para iniciar, el ***Reflejo*** como primer concepto asociado a la categoría *Aprendizaje* tiene que ver con: “[...] la respuesta o reacción a un estímulo exterior y la conexión entre el órgano que actúa y el agente estimulante se hace por medio de una determinada vía nerviosa.” (Pávlov, 1929/1977, p.4). Algunas de sus características según Pávlov (1929/1977) son: 1) es un acto involuntario del organismo; 2) es provocado por un estímulo externo/interno producto del ambiente y del interior de los organismos y; 3) es responsable de todas las acciones del organismo (dentro de ello el aprender).

Teniendo en cuenta que, el reflejo es una reacción involuntaria provocada por un estímulo, el proceso de producción es aún más complejo. Es así como, el organismo dentro de su ambiente es receptor de múltiples estímulos los cuales son percibidos por sus receptores nerviosos o sentidos (vista, tacto, olfato, gusto y oído), los cuales generan impulsos nerviosos que van dirigidos al Sistema Nervioso

Central (SNC) y estos son redirigidos a los órganos efectores, lo que, en suma, se podría llamar *Respuesta*.

Además de lo anterior, los reflejos son clasificados como *Excitatorios o Positivos, Inhibitorios o Negativos, Innatos o Absolutos y Artificiales o Adquiridos* (Pávlov, 1929/1997). Los primeros, consisten en que la respuesta como acción involuntaria del organismo es naturalmente producido por la manifestación de alguna influencia externa-interna y resulta siendo coherente entre estímulo-respuesta (por ejemplo, la salivación de un canino se espera que produzca salivación ante la presencia de alimento); los segundos, por su parte, son aquellos reflejos que son producidos en el organismo como reacciones opuestas o no coherentes con el estímulo presentado (Baste, como muestra, un hombre que al presentársele una puerta no consiga abrirla y realice otro tipo de acciones).

También, se encuentran los *Reflejos Innatos o Absolutos* los cuales se describen por Pávlov (1929/1997) como, “[...] son la reacción inevitable por estímulos perfectamente definidos. Ellos tienen relación con las reacciones del organismo en su totalidad, comprendida la conducta general del animal, reacciones a las que se ha llamado instintivas.” (p.9), y; los *Reflejos Adquiridos* relacionados más a los reflejos condicionados de los que se hablarán de manera explícita en el tercer concepto asociado al Aprendizaje de la presente investigación.

Cabe aclarar que, los reflejos innatos o absolutos no pueden salvaguardar la existencia prolongada de un organismo en el medio como se presentó en párrafos anteriores. En palabras de Pávlov (1929/1997), “Los reflejos innatos, por sí mismos, son inadecuados para asegurar la existencia continuada del organismo, especialmente de los animales de organización más complicada [...]” (p.14). Con base en la clarificación expuesta por Pávlov, se puede inferir que el Aprendizaje, definitivamente, no se produce solamente por reacciones automáticas en el organismo ante la presencia de estímulos externos del ambiente; este asunto es tratado con mayor profundidad en el tercer concepto-noción asociado a la categoría macro de la presente investigación.

Dada la clasificación propuesta por el Pávlov, también se identificaron siete tipos/clases de reflejos. Por consiguiente son: *defensivos* (huida, parpadear ante la presencia de luz, la tos al percibir fuego, etc.); *alimenticios* (salivación de un canino ante la presencia de alimento); sexuales (excitación humana como erección en el hombre o aumento del tamaño del pezón para el caso de la mujer, etc.); paternales (el agarre de un bebé al sentirse acariciado, etc.); sociales (histerias colectivas, etc.); de investigación (curiosidad generada frente a alguna contingencia, acción refleja de investigar sobre algo no conocido, etc.) y de liberación (acciones reflejas ante alguna limitación percibida por el organismo) (Pávlov, 1929/1997).

En cuanto a los reflejos de liberación y de investigación, son considerados como No ordinarios

respecto a los mencionados con anterioridad. Según Pávlov (1929/1997) el reflejo de liberación, “[...] es uno de los más importantes que se conocen y es peculiar de todos los seres vivos. Este reflejo, sin embargo, no se menciona de ordinario, es como si no estuviese reglamentado.” (p.12) y; sobre el reflejo de investigación, “[...] a la menor alteración del medio que les rodea, ponen en acción un reflejo, merced al cual se orienta el receptor adecuado hacia aquella cualidad del medio que les interesa investigar.” (p.13). Lo anterior no quiere decir que, los tipos y clases de reflejos estén clarificados de forma completa, por lo que, produce cierta confusión al ser analizados por un investigador en la vida cotidiana del organismo.

Hasta aquí, se ha hablado de la influencia del medio externo como incitador del *Aprendizaje* en los seres vivos. Así, el **Estímulo Externo** identificado como segunda noción asociada a la categoría macro del presente estudio, es el presupuesto teórico que empleó Pávlov (1929/1997) para explicar el peso que el ambiente produce en los organismos para su adaptación y aprendizaje en el medio; Por esta razón, es posible inferir que este, es una señal producto del ambiente que, al ser relevante para el organismo, activa sus hemisferios cerebrales y produce reacciones reflejas, tal cual se sugiere en las siguientes cita: “[...] examinando con exactitud qué estímulo se ejerce sobre el animal en un momento dado y, como consecuencia de esto, lo que el animal manifiesta al reaccionar, en mi caso, en calidad de secreción” (p.6); y, “Es evidente que la actividad, despertada por los estímulos señales, tiene todos los caracteres de un acto reflejo.” (p.24).

Ahora bien, la interrelación que conecta el reflejo suscitado en el organismo y el (o varios) estímulo(s) externo(s) que lo produce, es por medio de los hemisferios cerebrales presentes en los organismos (Pávlov, 1929/1997). Según Pávlov (1929/1997), “[...] he encontrado que un gran número de estímulos de todas clases actúa siempre a través de los hemisferios como señales temporales e intercambiables para el número comparativamente menor de agentes de carácter general [...]” (p.18) aludiendo a una correlación con los reflejos desde el SNC que “[...] determinan los reflejos innatos, siendo este el medio por el que puede llevarse a cabo el comercio entre el organismo y el medio que le rodea.” (p.18).

De lo anterior se puede inferir que, al igual que los reflejos y su tipología antes identificada, los estímulos externos también obedecen a esta misma lógica. Así pues, se puede decir que el estímulo, cuando es relevante para el organismo funciona como estampilla a corto o largo plazo en su proceso de adaptación y aprendizaje al medio; por consiguiente, se sugieren los siguientes: estímulos auditivos, gustativos, olfativos, visuales y táctiles los cuales se identifican a partir del empleo de citas textuales escritas en la obra de Pávlov (1929/1997) a presentar en el siguiente párrafo.

Respecto a la tipología de los estímulos externos se reconstruyen los siguientes a partir de lo

escrito por Pávlov (1929/1977): auditivos y gustativos, “El sonido del metrónomo es la señal para la comida, y el animal reacciona ante esta señal [...]” (pp.22-23), “[...] ante esta señal de la misma manera que lo barra ante la comida [...]” (p.23) y “[...] lo mismo se produce con cualquier agente cuya acción estimulante sobre el animal haya coincidido repetidas veces con la acción del ácido sobre la boca.” (p.27) respecto a los olfativos, “Es bien conocido que un estímulo reciente, por ejemplo, un estímulo olfativo, produce una excitación nerviosa exactamente definida.” (p.43).

También, la existencia de estímulos visuales y táctiles son referenciados por Pávlov (1929/1997) a partir de los siguientes enunciados teóricos: “Si bien el núcleo del analizador visual, el órgano del alto análisis y síntesis de los estímulos visuales está localizado en los lóbulos occipitales de la corteza cerebral, no constituye, sin embargo, el analizador entero. El analizador visual está disperso en un área mucho mayor y probablemente sobre la totalidad de la masa de la corteza cerebral.” (p.354); y, “[...] experimentos muestran con qué rapidez y orden obtenía el animal las diversas soluciones del problema. Todo este proceso se explicaba como el fruto de asociaciones entre los estímulos visuales y táctiles por un lado y el aparato locomotor por otro.” (p.6).

Más aún, existen estímulos neutros los cuales se caracterizan por ser una señal producto del ambiente u ente externo el cual resulta indiferente ante el organismo, pero que, con la acción del condicionamiento por parte de un ente externo, este logra adquirir las capacidades para producir las mismas reacciones de un reflejo absoluto, aunque no esté directamente relacionado con su efecto inicial. Uno de los ejemplos de este tipo de estímulo externo refiere al timbre eléctrico (estímulo neutro y auditivo) el cual logra producir salivación en los caninos sin tener alguna relación directa con lo que pudiese producir un estímulo olfativo (absoluto) dado a través de un proceso de condicionamiento, “El timbre eléctrico, sonando ahora inmediatamente antes de la administración de la comida, se hizo estímulo condicionado a la primera combinación.” (Pávlov, 1929/1997, p.28).

Además de la inferencia sobre los tipos de estímulos externos identificados en la obra de Pávlov (1929/1997), es posible discutir dos consideraciones con relación directa a la existencia estimular del ambiente. Una primera consideración, tiene que ver con la producción de reflejos innatos o absolutos (también para los reflejos artificiales o adquiridos los cuales se profundizan en el tercer concepto asociado al Aprendizaje) son desencadenados por uno o varios estímulos externos. En palabras de Pávlov (1929/1997) “Es evidente que la actividad, despertada por los estímulos señales, tiene todos los caracteres de un acto reflejo.” (p.24).

Respecto a la segunda consideración, trata acerca del estudio experimental de corte analítico respecto de partes aisladas del todo orgánico sobre el estudio de los estímulos. En otras palabras, la simplificación, es una de las formas con las que operó el condicionamiento clásico durante el contexto

sociocultural de Pávlov, la cual consistía en analizar el verdadero alcance que producen los estímulos externos en los caninos de sus experimentos de forma aislada a otras influencias del ambiente en la producción de reflejos incondicionados en estos. Según Pávlov (1929/1997) “Es preciso tomar muy cuidadosas precauciones para evitar que las influencias exteriores, con frecuencia caóticas, puedan comprometer el éxito de la investigación.” (p.20).

Con todo y lo anterior, la reflexión de la presente investigación ha logrado reconstruir de forma teórica la noción de estímulo externo, sus distintos tipos y las consideraciones a tener en cuenta; Es momento de dar apertura a los *Reflejos Condicionados-Incondicionados* como sustento *in situ* del Condicionamiento Clásico. Según Pávlov (1929/1997) “Es claro que la actividad refleja de cualquier órgano efector puede ser elegida para estas investigaciones, desde el momento en que los estímulos que han de dar lugar al reflejo señal están conexionados con los reflejos innatos.” (p.18). En otras palabras, es posible que los estímulos externos puedan ser manipulados por un ente externo para el control de las reacciones involuntarias del organismo.

A partir de lo dicho, es posible inferir que: un *Reflejo Incondicionado*, es aquella reacción automática producida por los organismos de forma innata, natural y absoluta ante la presencia de uno o varios estímulos externos con relación directa a la manifestación refleja coherente entre estímulo-respuesta comunes en todos los integrantes de una especie (por ejemplo, la salivación presente de los caninos de Pávlov ante la exposición de alimento) (Pávlov, 1929/1997).

Por su parte, los *Reflejos Condicionados* son aquellas reacciones automáticas por parte de los organismos de forma adquirida, artificial e involuntaria ante la presencia de un estímulo externo con relación indirecta a la manifestación un reflejo absoluto, los cuales son consolidados por medio de un proceso de condicionamiento de tipo inducido, estos, son particulares de cada organismo (amaestrados por un ente externo) o natural (por el ambiente) (por ejemplo, el sonido de una campana para la producción de salivación en los caninos). Según Pávlov (1929/1997) “Comparados con los reflejos innatos, estos nuevos reflejos dependen de muchas condiciones, tanto en su formación cuanto en el mantenimiento de su actividad fisiológica.” (p.26).

Ahora bien, a partir de los conceptos asociados reconstruidos hasta este momento del estudio, se puede inferir que, el *Condicionamiento Clásico* en el enfoque teórico de Pávlov (1929/1997), es un proceso por el cual un ente externo o el mismo ambiente de modo intensional o no intensional, suscita la transformación de estímulos neutros que no tienen una relación directa y coherente con los efectos de un reflejo absoluto-innato generado en el organismo, hacia la consolidación de estímulos condicionados que producen reflejos adquiridos o artificiales con las mismas características o relacionadas, a las que reacciona un reflejo absoluto de forma particular en el organismo. Según el autor: “Los términos

condicionados y no condicionados pudieran ser reemplazados por otros también justificados. Así, por ejemplo, pudiera retenerse el nombre de reflejos innatos para los no condicionados y reflejos adquiridos a los condicionados; [...].” (Pávlov, 1929/1997, p.26).

Además, los reflejos condicionados se adquieren bajo su principal condición para su establecimiento en el organismo. Así, “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.” (Pávlov, 1929/1997, p.27). En otras palabras, se infiere que, el estímulo neutro sea presentado a los agentes pocos segundos antes de que el estímulo absoluto aparezca a partir de la repetición constante; esto con el fin de, lograr la asociación entre estos dos estímulos, para luego suscitar reacciones reflejas en el agente con el empleo del estímulo neutro sin tanto refuerzo del estímulo absoluto (Pávlov, 1929/1997).

Ahora bien, ¿cuáles serían aquellas condiciones necesarias para la consolidación y amaestramiento de un reflejo condicionado en los organismos?. En respuesta, la *primera disposición*: sugiere en que es debido seleccionar un estímulo neutro más o menos relacionado o coincidente con un estímulo absoluto, lo que permite un aumento de la probabilidad en la producción respuestas similares en el organismo sin la presencia constante de la señal absoluta, según el autor “el estímulo neutral adquiere por esta coincidencia las propiedades de desencadenar en el animal la misma reacción que la comida.” (Pávlov, 1929/1997, p.27).

Por supuesto que, la identificación de estímulos neutros más o menos relacionados a los estímulos absolutos facilitan el proceso asociativo de un reflejo condicionado en el organismo. No obstante, el investigador del presente estudio se pregunta por el orden en que se deben mostrar los estímulos para su eficaz asociación refleja en los agentes. Así, ¿cuál es la secuencia en que se deberían presentar los estímulos ante los agentes para que se produzca un efecto asociativo eficaz?, ¿los estímulos neutros deben ser expuestos de forma simultánea, previa o posterior a la señal del estímulo absoluto para su consolidación como estímulo condicionado?

La pregunta anterior resultó ser importante para la presente pesquisa teórica, puesto que condujo a la identificación de una *segunda condición o disposición* sobre el orden en que deben ser presentados los estímulos. Por tanto, los estímulos neutros No pueden ser presentados de forma simultánea al estímulo absoluto, debido a que, la acción refleja que ejecuta el organismo será la señal del estímulo segundo, desconociendo o pasando por alto el efecto del primer estímulo (Pávlov, 1929/1997). Además, la presentación de un estímulo neutro frente a un organismo No puede ser posterior a la exposición del estímulo absoluto. Esto porque, es el efecto del estímulo absoluto ya sería producido en el organismo y, por lo tanto, el efecto del estímulo neutro no tendría efecto en los agentes al ser desconocida su respuesta refleja (Pávlov, 1929/1997). Al respecto, Pávlov (1929/1997) indica que, “Si hiciéramos lo contrario, el

reflejo condicionado no se formaría [...]” (Pávlov, 1929/1997, p.27).

Dado que, el orden en la presentación de los estímulos neutros frente a los organismos, no deben ser ni simultáneos ni posteriores a la exposición de estímulos absolutos, se infiere que, estos son de carácter previo a la señal absoluta. Con base en lo anterior, la presentación de un nuevo estímulo neutro frente al organismo para su eficaz asociación debe ser *antes del* estímulo absoluto y en un tiempo corto de manifestación (no menos de 5 segundos) “La segunda condición fundamental en la formación del reflejo condicionado, es que la acción del agente indiferente preceda un poco a la acción del excitador absoluto.” (Pávlov, 1929/1997, p.198).

Además de lo anterior, los organismos, a partir de sus hemisferios cerebrales, deben estar en una disposición atenta y receptiva frente a la exposición de estos nuevos estímulos para su correcta asociación con los estímulos absolutos. De acuerdo con lo anterior, la revisión teórica realizada en Pávlov (1929/1997) encontró que, en efecto, el organismo debe estar en una aptitud de atención y alerta para el establecimiento de reflejos condicionados; en palabras del autor “En cuanto al estado en que los hemisferios cerebrales deben encontrarse, es en extremo esencial que ellos se hallen en estado de alerta, para que el reflejo condicionado pueda realizarse. (p.28)

Ahora bien, ¿la disposición atenta, receptiva y en estado de alerta de los organismos varía según su estado de salud ante la recepción de nueva información proveniente de señales externas para la consolidación de reflejos condicionados? Así, la anterior pregunta formulada por el investigador del presente estudio dio como resultado la *tercera disposición* condición necesaria para el establecimiento de dichos reflejos relacionada a la sanidad del organismo en la recepción de nuevos reflejos artificiales. Según esta indagación “Un buen estado de salud del animal garantiza el buen funcionamiento de los hemisferios y excluye la acción de estímulos internos de orden patológico. (Pávlov, 1929/1997, p.29). De ese modo, la salud del organismo si es importante a la hora de ser amaestrado por una señal externa proveniente de un agente o ambiente ajeno a este.

La última condición o disposición indagada en este estudio se sitúa en las propiedades tanto del estímulo neutro seleccionado como también del reflejo incondicionado a inducir. Así, se identificó que la primera condición reconstruida previamente aludía a las propiedades del estímulo neutro o la señal del exterior coherente con el reflejo incondicionado, para esta última disposición, enfatiza más por las propiedades del segundo, como forma que busca el experimentador para acertar de forma eficaz la asociación entre ambos (Pávlov, 1929/1997).

**En este punto de la presente investigación, es posible reconstruir la categoría *Aprendizaje*** (comprendida en este estudio como acumulación de reflejos condicionados) **y la noción de *Enseñanza*** (entendida como amaestramiento) y la noción de *Condicionamiento Clásico* (entendida como sustitución

de estímulos). **En cuanto al Aprendizaje**, Pávlov (1929/1997) sitúa la siguiente premisa cuando se refiere a la educación, hábitos y acciones humanas que “no son más sino una larga cadena de reflejos condicionados.” (p.410); Así, se podría sugerir dentro de este marco epistemológico que, el *Aprendizaje* es: la acumulación y adquisición de Reflejos Condicionados relacionados entre sí en los organismos, los cuales son empleados por él a modo de acción refleja ante contingencias de supervivencia suscitadas en el ambiente. De ese modo, la suma de respuestas automáticas de los organismos adquiridos a partir de estímulos absolutos y condicionados a lo largo de su permanencia en un ambiente fluctuante, son considerados como Aprendizaje.

**En cuanto a la Enseñanza**, es posible inferir que es: el proceso de amaestramiento, preparación o instrucción que ejerce un ente externo o el ambiente de forma natural en la transformación de los *Reflejos Incondicionados* en *Reflejos Condicionados* sobre los organismos. Dicha deducción, se estableció bajo dos premisas teóricas enunciadas con anterioridad: 1) las condiciones y factores que requiere un reflejo condicionado para su consolidación en el organismo funciona como amaestramiento del mismo y; 2) la transformación de las propiedades de los estímulos neutros en propiedades iguales o similares a las de los estímulos absolutos emitida por un ente externo de forma artificial o natural para el caso del ambiente precede al organismo.

**Por su parte, el Condicionamiento Clásico** se infiere como: el proceso que realiza un experimentador, investigador o sujeto externo al organismo a condicionar, el cual busca la correcta asociación de Estímulos Neutros en Estímulos Condicionados, con el fin de que, los EN discriminados anteriormente adquieran el efecto de un Estímulo Incondicionado o Absoluto sin que aquel segundo estímulo esté presente frente al organismo y logre suscitar Respuestas-Reflejos Condicionados. Así pues, el esquema que utiliza el Condicionamiento Clásico a lo largo de sus aplicaciones se representa de la siguiente forma: Estímulo (E) → Respuesta (R).

Acorde a las definiciones reconstruidas con anterioridad y el esquema operativo E-R del Condicionamiento Clásico, es posible inferir que, el agente u/o organismo a condicionar, es un ente pasivo ante su proceso de *Aprendizaje*, puesto que es la influencia de un ente externo o ambiente quien determina la consolidación de *Reflejos Condicionados* en este, sin la posibilidad de reconocer la capacidad reflexiva y autónoma en la adquisición de conocimientos propia de un sujeto. De igual manera, el lugar del profesor dentro de este enfoque teórico, tiende a ser de amaestrador de *Reflejos Incondicionados* transformados en *Reflejos Condicionados* sobre los organismos debido a su actividad constante sobre estos.

Ahora bien, en este punto de la investigación, se ha logrado reconstruir tres conceptos-nociones teóricas asociadas al *Aprendizaje* como categoría central. Ahora, es momento de responder a otro de los

cuestionamientos suscitados en el presente estudio relacionados a la capacidad del organismo en el *Desaprender*. De ese modo, la reflexión epistemológica en Pávlov (1929/1997) no habla directamente sobre el desaprendizaje, pero, si se menciona la Inhibición como proceso que emplea un ente externo o el ambiente en la desaparición de los reflejos condicionados en los organismos.

Pese a lo anterior, es posible realizar el mismo ejercicio problematizador y académico sobre el *Desaprendizaje* en los organismos a partir de las siguientes preguntas: ¿es posible que el organismo desaprenda toda aquella influencia que recibe del medio externo? O, ¿solo se trata de la acumulación constante de reflejos condicionados sin posibilidad de regresión en su aprendizaje? ¿de qué modo lo hace? En respuesta, se puede identificar en Pávlov (1929/1997) un *cuarto concepto asociado a la categoría Aprendizaje que representa la noción teórica antagónica denominada **Inhibición Interna-Externa***, este alude al proceso de *Extinción* y de *Inhibición Condicionada* en la desaparición de condicionamientos el cual se describe como: “conduce a una debilitación, más o menos profunda, y algunas veces a la desaparición de los reflejos condicionados.” (Pávlov, 1929/1997, p.49).

A partir del cuarto concepto asociado a la categoría *Aprendizaje*, es posible decir que, el *Desaprendizaje* si se relaciona con la *Inhibición Interna-Externa* propuesta por Pávlov (1929/1997), además de que si existe la posibilidad de regresión en el *Aprendizaje* en los seres vivos. Ahora bien, ¿de qué modo opera esto en el organismo?, para tal cuestionamiento, es necesario distinguir los dos tipos de inhibición posibles: la *Inhibición Interna* o *Directa* y la *Inhibición Externa* o *Indirecta*. A continuación, se reconstruye cada uno de los conceptos teóricos.

Así, la *Inhibición Interna* o *Directa* como primer tipo de inhibición se basa en la siguiente premisa epistemológica: “nos son familiares las acciones inhibitorias directas de ciertos nervios aferentes o de ciertas propiedades físicas y químicas de la sangre, ejerciendo su acción sobre centros definidos nerviosos que rigen la respiración, circulación, locomoción, etc. (Pávlov, 1929/1997, p.44). En otras palabras, se sugiere que la disminución, represión o eliminación de reflejos condicionados según lo interpretado en este estudio, se produce por medio de factores internos como la actuación autónoma de nervios que se regulan al interior de los cuerpos.

Por su parte, la *Inhibición Externa* o *Indirecta* se establece bajo el siguiente enunciado teórico: “[...] es el resultado de la actividad de algún otro centro, cuya actividad ha surgido, a su vez, como un resultado de la excitación de algún nervio aferente o de algún cambio en la composición de la sangre.” (Pávlov, 1929/1997, p.44). Dicho de otra forma, la disminución del reflejo condicionado se realiza a partir de la presencia de otros estímulos externos (extra-estímulos) que interfieren en la señal que emite el primer estímulo externo y manifestada fuera del organismo.

La diferencia más esencial entre la inhibición interna y la externa es que mientras que bajo las condiciones

descritas en la lección precedente la inhibición externa se produce a la primera aplicación del extra-estímulo, la inhibición interna, por el contrario, se desarrolla siempre progresivamente, a menudo muy lentamente, y en muchos casos con dificultad. (Pávlov, 1929/1997, p.50)

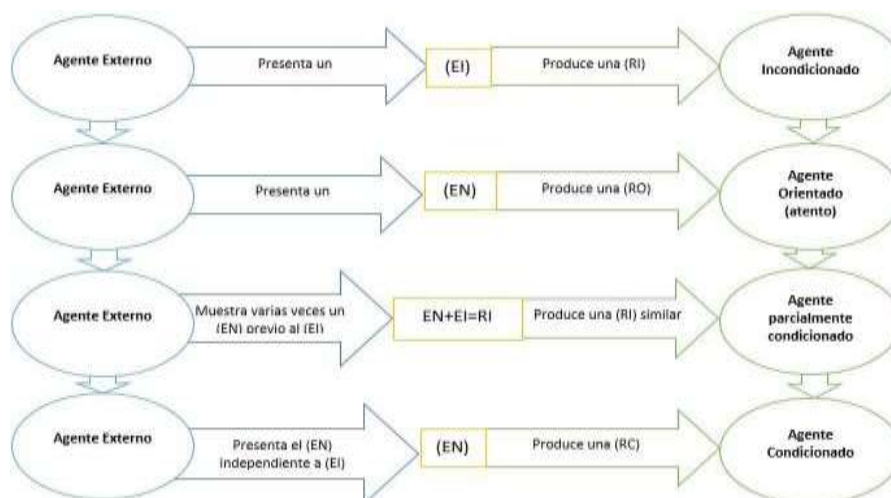
Acorde a la cita anterior, la diferencia existente entre ambos tipos de inhibición se encuentra en:

1) La temporalidad del efecto de supresión o eliminación del estímulo condicionado en el organismo. Mientras que, en la *Inhibición Interna o Directa* tiende a ser un proceso más lento e interno del organismo; en la *Inhibición Externa o Indirecta*, se produce una reacción refleja más rápida e inmediata; esto, no sugiere que para este segundo tipo de inhibición desaparezca del todo el efecto del estímulo condicionado o su reflejo asociado, sino de manera temporal y; 2) En la *Inhibición Externa* obedece a estímulo excitadores que promuevan dicha inhibición “entre reflejos condicionados y otros procesos excitadores del cerebro, y vimos que este antagonismo conduce a una debilitación, más o menos profunda, y algunas veces a la desaparición de los reflejos condicionados.” (Pávlov, 1929/1997, p.49).

Dados los ejemplos propuestos en la cita anterior, la inhibición, en cualquiera de sus dos tipos, están relacionados con la presencia de un estímulo que interfiere en la producción de un reflejo condicionado en el organismo. También, se puede inferir que los estímulos externos que entorpecen la presencia de estímulos ya condicionados en el organismo pueden ser manifestados según su intensidad, si es mayor, el efecto reflejo del agente será transformado, si es menor, la acción refleja será disminuida o suprimida por un tiempo (si esta supresión sucede de forma constante, el reflejo condicionado en el organismo desaparece por completo).

Ahora bien, debido a que el interés de este trabajo investigativo está relacionado con la permeabilidad de las nociones/o conceptos asociados al *Aprendizaje*, la presente pesquisa teórica ahondará más en la *Inhibición Externa*, en razón de que, es posible la identificación de ciertos reflejos y estímulos condicionados en el ejercicio docente, mientras que, la *Inhibición Interna* requiere de un acercamiento al sujeto mucho más profunda referente a la actuación dialógica entre el hemisferio cerebral y los distintos nervios y órganos efectores al interior de los agentes.

**Figura 1.** Proceso de Condicionamiento Clásico en Pávlov (1929/1997) sobre el Aprendizaje. Elaboración Propia.



En la figura anterior, se presenta un resumen del proceso base del *Condicionamiento Clásico* a reconstruidos desde la obra de Pávlov (1929/1997). De ese modo, el condicionamiento en un organismo comienza, primero, por la identificación que realiza un investigador externo (o ajena al organismo) de Estímulos Incondicionados o naturales- absolutos (EI) y la Respuesta Incondicionada o Reflejo Incondicionado (RI) que pueda ser suscitada en el organismo; de manera simultánea, operan en el ambiente Estímulos Neutros (EN), aquellos que puede que tengan, o no, una relevancia significativa para el organismo y en algunas situaciones producen Respuestas de Orientación (RO) en el organismo, por ejemplo, estimación, conocimiento o atención de este o, por el contrario, desestimación, desconocimiento o desatención y de ser este el caso, el EN no adquiriría ningún atributo relacionado al EI o perturbaría algún otro EN en el proceso de asociación.

Seguidamente, y atendiendo explícitamente al proceso y condiciones que se requieren para el establecimiento de reflejos condicionado en los agentes, reconstruido en el tercer concepto asociado al Aprendizaje<sup>8</sup>, se describe el momento *in situ* de condicionamiento en el organismo. Luego de que el investigador identifique el EN más o menos relacionado al EI, este lo presenta no muchos segundos antes de exponer el EI. Dicho proceso, repetido múltiples veces por el experimentador, permite que el organismo vaya asociando el EN con el EI, esto con el fin de que, el EN adquiera las mismas propiedades que suscita el EI y logre generar la misma RI del organismo, pero sin estar presente el EI y; el resultado de esta operación concluye en un Reflejo o Respuesta Condicionada (RC) en el agente y el EN seleccionado transformado en Estimulo Condicionado (EC).

Con todo y lo anterior, se puede decir que, se ha reconstruido a partir de la obra de Pávlov (1929/1997) la categoría Aprendizaje y sus nociones-conceptos asociados, la definición de Aprendizaje-Enseñanza, el lugar del ente externo como activo y un sujeto pasivo en el proceso de aprender-desaprender y una aproximación a la descripción del *Condicionamiento Clásico* basado en su esquema E-R. A continuación, se realizará la misma pesquisa teórica sobre el desarrollo científico de Burrhus Frederic Skinner como segundo enfoque teórico.

## **2.2. Categoría Aprendizaje y nociones-conceptos asociados desde el enfoque teórico de Burrhus Frederic Skinner (1953/1971, 1974/1994)**

A lo largo de la reconstrucción teórica y la problematización desarrollada con anterioridad sobre el enfoque epistemológico de Pávlov (1929/1997), se identificó otro de los problemas a los que el autor en mención se enfrentó durante sus estudios dentro del Campo de Saber de la Fisiología que, a su vez, permearon el Campo de Saber de la Psicología, la Pedagogía y el *Aprendizaje*. Dicho esto, Pávlov (1929/1997) observó que la alta actividad de los hemisferios cerebrales no dependía únicamente de la acción refleja de los organismos y que existía algo más que la manifestación de Reflejos Concatenados

en las diferentes acciones humanas: “Todo esto demuestra que en su actividad nerviosa falta algo muy importante. ¿Qué falta, pues? Es fácil advertir que en este perro los agentes capaces de despertar reflejos han disminuido extraordinariamente, y los que aún subsisten son de carácter muy elemental y de naturaleza muy general.” (Pávlov, 1929/1997, p.14).

Acorde a lo anterior, la presente investigación retoma otra de las inquietudes formulada en la problematización de Pávlov (1929/1997), por lo que, se construye la siguiente la pregunta orientadora: ¿Habría pues, alguno o varios elementos teóricos que descuidó Pávlov (1929/1997) respecto del aprendizaje en los organismos para su misma supervivencia en el ambiente, al reducir sus estudios únicamente desde la fisiología?. En respuesta, la problematización y la reconstrucción de nociones teóricas en Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) como autor principal del *Conductismo Operante* presenta los elementos epistemológicos desde un enfoque teórico distinto y relacional al paradigma conductual, los cuales podrían explicar la inquietud y descuido de Pávlov en su desarrollo científico.

Teniendo en cuenta la primera crítica realizada en la reconstrucción del primer rasgo problemático del enfoque teórico de Skinner (1974/1994) sobre la aclaración del Conductismo como filosofía y no como ciencia del comportamiento, se derivan más problematizaciones. Con lo anterior, un segundo rasgo problemático tuvo que ver con el papel activo del organismo en su conducta y el *Aprendizaje*, al situar desde su epistemología que, los sujetos producen un autoconocimiento propio en sí, son seres autónomos y poseen intencionalidades suscitadas desde el interior de cada uno de estos. ¿serían estos los elementos teóricos descuidados por Pávlov (1929/1997) en su desarrollo científico sobre el *Aprendizaje*?

En ese sentido, se realiza una reconstrucción teórica del enfoque de Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) a partir la revisión preliminar de su epistemología, con el fin de, profundizar en las nociones y conceptos identificados de forma previa, los cuales sustentan la Categoría Central *Aprendizaje*. A saber, son los siguientes: *Aprendizaje Discriminativo* (AD), *Aprendizaje e Imitación* (I), *Aprendizaje y Refuerzo Operante* (ROp) y *Aprendizaje, Autoconocimiento* (AC) y *Comportamiento* (C). Dichas reconstrucciones serán profundizadas en lo que sigue de la investigación.

***Acorde a la primera noción teórica titulada Aprendizaje Discriminativo*** reconstruida a lo largo del desarrollo teórico de Skinner (1953/1971,1976/1980,1974/1994), el *Aprendizaje Discriminativo* se infiere como: el proceso que tienen todos los organismos de aprender a responder de distintas maneras ante la manifestación de estímulos externos por medio del discernimiento y la discriminación de estos con el fin de adquirir algún tipo de refuerzo gratificante o evitar alguna consecuencia negativa. Dicho de otro modo, el organismo, a lo largo de su experiencia vital en el ambiente, aprende a discriminar los estímulos que se le son presentados y logran discernir y predecir si este estímulo tiene algún tipo de refuerzo o castigo a ser conseguido, esto les permite aprender las respuestas que tengan una mayor

probabilidad de adquirir una recompensa o, por lo contrario, de evitar algún tipo de consecuencia negativa.

El comportamiento no está dominado por el contexto actual, como era el caso en la psicología del estímulo respuesta; no está «atado al estímulo». Sin embargo, la historia ambiental aún ejerce control; la dotación genética de la especie, además de las contingencias a las cuales se ha encontrado expuesto el individuo, también determinan lo que él percibirá. (Skinner, 1974/1994, pp. 70-71)

De la anterior cita, es posible deducir que, los estímulos provenientes del ambiente tienen gran influencia sobre los organismos, pero que éstos no dominan o determinan por completo el control de las respuestas que pueda producir el organismo. De aquí, es posible encontrar una primera diferencia con lo revisado en el enfoque teórico de Pávlov (1929/1997) al no dotar de poder absoluto al estímulo externo como predictor de las acciones de los sujetos. Un ejemplo otorgado por Skinner (1953/1971) relaciona el papel de la atención de los sujetos en la discriminación de estímulos “Prestamos atención o no prestamos atención a un conferenciante o a una señal de tránsito, y esto dependerá de lo que haya ocurrido en el pasado bajo circunstancias similares. La discriminación es un proceso comportamental: las contingencias, y no la mente, hacen las discriminaciones” (p.98).

Con base en lo anterior, el papel activo del organismo se basa en la discriminación de forma autónoma de estímulos externos para la producción de respuestas que pudiesen conseguir algún tipo de gratificación o evitación de alguna consecuencia negativa. Por ejemplo: los niños aprenden que cuando completan sus tareas (respuesta) reciben un tipo de gratificación (refuerzo) frente a la solicitud de un adulto que propone la actividad (estímulo discriminativo); una persona que se detiene (respuesta) ante la presencia de un semáforo en rojo (estímulo discriminativo) al predecir en su experiencia vital una consecuencia negativa (castigo) o; un empleado de alguna empresa que culmine sus tareas (respuesta) profetiza un ascenso laboral o aumento salarial (refuerzo) ante las demandas de su empleador (estímulo discriminativo).

Sin embargo, ¿el *Aprendizaje Discriminativo* en los organismos solo opera en situaciones estrictamente distinguidas por este, o, por el contrario, puede ser empleado en otras circunstancias similares? En respuesta, el organismo sí puede emplear el *Aprendizaje Discriminativo* por medio la noción teórica de la *Generalización*. Siendo este el caso, se logró inferir cómo la tendencia que tienen los organismos de responder de formas similares a como se actuaba en otras situaciones similares a la actual por medio de lo aprendido discriminativamente a lo largo de su experiencia vital en su cotidianidad, con el fin de, producir una o varias respuesta con mayor probabilidad de conseguir un refuerzo o evitar una posible consecuencia; en palabras del autor “El refuerzo generalizado es útil porque la situación momentánea en que normalmente se encuentra el organismo no es probablemente la más adecuada para impulsarle a la acción.” (Skinner, 1953/1971, p.86).

Ahora bien, ¿Por qué el *Aprendizaje Discriminativo* difiere de la concepción clásica del esquema Estímulo-Respuesta del enfoque teórico de Pávlov (1929/1997) respecto de la condición de sujeto activo en su aprendizaje? A partir de un ejercicio investigativo riguroso, se logró encontrar que en Skinner (1974/1994) hubo una ferviente necesidad por deslocalizar el poder absoluto ejercido por los estímulos externos en el *Aprendizaje* de los organismos y otorgar una mayor relevancia a la actividad autónoma del sujeto. A continuación, se presentan dos argumentos que sustentan la respuesta a dicho cuestionamiento.

El primer argumento que sustenta el papel del organismo como ente activo en el *Aprendizaje Discriminativo*, se desarrolló a partir de los escasos presupuestos teóricos de Iván Pávlov sobre la relación animal-ser humano y el funcionamiento de los estímulos externos en el organismo (Skinner, 1953/1971). Así, la crítica de Skinner (1953/1971) hacia Pávlov radicó en los experimentos que él realizaba con caninos, los cuales concluyeron en que los estímulos externos producían respuestas como reflejos incondicionados y que, a lo largo de experimentos y encauzamientos de control del ambiente, se podía asociar el efecto de un estímulo neutro a un estímulo incondicionado, con el fin de, producir la misma respuesta y convertirlo en reflejo condicionado<sup>11</sup> (Skinner, 1953/1971).

Con base a lo anterior, la crítica de Skinner ataca directamente al concepto de *Reflejo* como única explicación del Aprendizaje animal y humano en los enfoques teóricos clásicos, que, en sus versiones más clásicas [...] se ha descrito diciendo que «los estímulos inician un estado de tensión que busca descargarse, produciendo relajación». «Todo caso de comportamiento instintivo» [...], (Skinner, 1974/1994, p.35). Así la definición anterior propuesta por Pávlov (1997/1929) buscaba que los reflejos, incondicionados y producidos de forma natural en el organismo, fuesen transformados en reflejos condicionados, por medio de, la asociación de estímulos neutros y estímulos incondicionados.

Los reflejos se relacionan con el bienestar del organismo en situación de supervivencia relacionados con una conducta refleja (Skinner, 1953/1971). Los animales, tal como los seres humanos, desarrollaron conductas reflejas que son generados como consecuencia de la influencia del medio ambiente externo donde se habita, a esto se le llamó *Valor de Supervivencia* y consiste en que “Los reflejos están íntimamente relacionados con el bienestar del organismo. [...]. La conducta refleja que se relaciona con el medio ambiente externo es importante en este sentido” (Skinner, 1953/1971, p.66); no obstante, los seres humanos evolucionaron en dichas conductas reflejas en razón de la socialización que se estable con otros sujetos por lo que éstos ya no son considerados como entes pasivos frente a dichas conductas (Skinner, 1953/1971)

Las contingencias de supervivencia no pueden producir un comportamiento útil si el ambiente cambia sustancialmente de generación en generación, pero han evolucionado ciertos mecanismos en virtud de los cuales el individuo adquiere durante su vida el comportamiento adecuado al nuevo ambiente. El reflejo condicionado es un ejemplo relativamente sencillo. (Skinner, 1974/1994, p.38)

Por supuesto, la explicación que dio el conductismo de autores como Pávlov y Watson evidenciada en la cita anterior, sustentan que, a medida que el ambiente cambia de generación en generación, los mecanismos de los individuos se ajustan a dichas contingencias de supervivencia por medio de los reflejos condicionados producto de las contingencias de refuerzo (Skinner, 1974/1994). Dicho de otro modo, la explicación mecánica de Pávlov y Watson radicó en que los reflejos incondicionados se transforman en reflejos condicionados cuando el individuo opera de generación en generación con las dificultades del medio y éstas pasan a ser *contingencias de refuerzo*.

Ahora bien, Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) no estuvo de acuerdo con los postulados de la psicología conductual de principios de siglo XX al omitir el papel de las consecuencias de la conducta en el moldeamiento autónomo del sujeto y reducir ésta solo a la presencia de agentes externos. Los estímulos externos producto del ambiente no solo actúan como influencia en el ser humano, también, el papel del sujeto en el moldeamiento de su conducta y comportamiento a nivel interno son relevantes para el desarrollo de sus conductas (Skinner, 1974/1994).

El segundo argumento acerca del papel de sujeto activo en el *Aprendizaje Discriminativo* se basó en la crítica de Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) sobre el concepto de *Reflejo* como acción involuntaria de los enfoques teóricos clásicos que englobaban el *Aprendizaje* de los seres humanos como un asunto simplista de transformación de reflejos incondicionados a condicionados. Dicho esto, Skinner (1974/1994) manifestó que, la evolución en el ser humano se dio a partir del desarrollo del *mundo interno debajo de la piel*, lo que supera las reacciones naturales producto de estímulos externos del ambiente. Esto, se presentó en el desarrollo de tres sistemas nerviosos en el género humano; El sistema interoceptivo, propioceptivo y exteroceptivo<sup>14</sup>. Éstos, operan en consonancia con los rasgos internos de los mismos (Skinner, 1974/1994).

Aún también, es posible observar que la Atención del sujeto activo en su actividad de aprender es fundamental para el AD. Dicho de otra forma, la atención es un método de enseñanza utilizando estímulos discriminativos de manera personal o social. Respecto de lo social y lo personal de la selección de un estímulo discriminativo, la atención como concepto “[...] invierte la dirección de la acción al indicar, no que un estímulo controla la conducta de un observador, sino que el observador *atiende* al estímulo y que, por tanto, lo controla.” (Skinner, 1953/1971, p.124). A continuación, se presenta el cuarto y última noción teórica asociada a la categoría Aprendizaje.

Con lo anterior, el desarrollo interno del ser humano es diferente al de los animales, debido al *comportamiento verbal* propio de los seres humanos (Skinner, 1974/1994). El autor planteó que, los seres humanos evolucionaron a través de la historia, debido a que los tres sistemas nerviosos no solo respondieron ante las condiciones de supervivencia sino también a una comunidad verbal que por medio

del lenguaje lograron evolucionar. Este tipo de interacción social exigió en nuestro cuerpo otro tipo de respuestas que superaban el marco de lo anatómico y fisiológico, y, por lo tanto, evoca la evolución del *Aprendizaje Discriminativo*.

Así, se puede deducir que el *Aprendizaje* relacionado al *Comportamiento* y la conducta humana no se puede establecer de manera directa con los estímulos externos producidos por un agente ajeno u/ambiente (Skinner, 1974/1994). Dicho de otra manera, para que haya un proceso de aprendizaje en el sujeto por parte de un agente externo, debe coincidir lo que la comunidad verbal dice frente a lo que el sujeto siente en su carácter privado, en su mundo interno de la piel (Skinner, 1974/1994).

A lo largo de la reconstrucción de la primera noción teórica, se pudo observar que la discriminación de estímulos por parte de los organismos posibilita el *Aprendizaje* a partir de la predicción de posibles recompensas o consecuencias negativas que pudiesen recibir durante su experiencia directa con la cotidianidad. Ahora bien, ¿Existe la posibilidad de que los sujetos logren aprender a partir de experiencias de otros sin la necesidad de pasar por la vivencia directa? Planteada la pregunta anterior, la pesquisa epistemológica realizada en Skinner (1953/1971, 1974/1994) condujo a la segunda noción teórica asociada al *Aprendizaje* denominada *Imitación*.

**En ese sentido, la segunda noción teórica asociada al Aprendizaje se titula *Aprendizaje e Imitación*.** Antes de iniciar con la reconstrucción de esta noción teórica, es necesario distinguir las características del *Aprendizaje* humano y animal puesto que de esta comprensión se deriva la deducción realizada en el presente estudio sobre la *Imitación* y sus características esenciales (Skinner, 1974/1994). En ese sentido, durante la aproximación realizada de manera previa al enfoque teórico de Pávlov (1929/1997), se observó que, la consolidación del Conductismo y el *Aprendizaje* en su fase inicial tuvo una gran influencia de presupuestos epistemológicos provenientes del Campo de Saber de la Fisiología por medio del estudio experimental con animales, esto, dio origen a la relación que existe entre éstos con el comportamiento y conducta del ser humano en el Campo de Saber de la Psicología.

De acuerdo con la cita anterior, Skinner (1974/1994) identificó de primera mano que, existen diferencias entre el *Aprendizaje* animal y la complejidad de los seres humanos en este proceso. Si bien, ambas especies reaccionan frente a *Contingencias de Supervivencia* y *Contingencias de Refuerzo*, se puede deducir que la distinción radica en la capacidad del hombre de modificar sus respuestas a un nivel mayor de complejidad dado al alto nivel de información que se establece dentro de su contexto social, el cual le permite encontrar una respuesta más próxima a la acción deseada.

En este punto de la investigación, es posible reconstruir la definición de *Conductismo Operante* del enfoque teórico de Skinner (1953/1971, 1974/1994) y la distinción aproximada al *Conductismo Clásico* en Pávlov (1929/1997). En ese sentido, el *Condicionamiento Clásico* se distingue del

*Condicionamiento Operante* puesto que este segundo es “[...] un proceso muy diferente, a través del cual la persona maneja de manera eficiente el ambiente nuevo.” (Skinner, 1974/1994, p. 39). En otras palabras, el organismo u agente puede controlar de manera eficiente los diferentes ambientes en los cuales habita y su relación depende de la interacción con el medio externo a medida que los hechos públicos se relacionan con los hechos privados (mundo debajo de la piel del sujeto), éste puede, a partir de las consecuencias producto de sus respuestas ante distintos estímulos, aumentar la probabilidad de que las tareas a las que se enfrenta tengan mayor probabilidad de éxito (Skinner, 1953/1971, 1976/1980, 1974/1994).

Además de la definición reconstruida del *Conductismo Operante* en Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994), es importante posicionar el autor en mención en la escuela tórica del *Conductismo Radical* con el fin de comprender la *Imitación* desde el lugar de enunciación correspondiente. Dicho esto, previo a la línea de investigación que propuso el autor, existían otras dos corrientes epistemológicas que participaron en la consolidación de su enfoque teórico, estas, tenían en común la necesidad de estudiar los fenómenos psicológicos de manera objetiva con el fin de abandonar los estudios de tipo mentalista (Skinner, 1974/1994).

Con base en lo descrito con anterioridad, sucedía que la psicología mentalista de Wilhem Wundt como uno de los mayores exponentes de la psicología experimental preponderaba los estudios sobre el contenido de la consciencia a finales del siglo XIX (Skinner, 1976/1980, 1974/1994). A raíz de lo anterior, se impulsaron dos enfoques teóricos con una visión objetiva del asunto para el abandono de los estudios intra-mentales, estos son: la *Versión Estructuralista* y el enfoque teórico del *Conductismo Metodológico* (Skinner, 1974/1994). En cuanto a la primera corriente, la *Versión Estructuralista*, los investigadores de esta línea procuraron el estudio del comportamiento a partir del abandono de las causas del mismo y se limitaron a la descripción de los comportamientos de los individuos por medio de la observación directa (Skinner, 1974/1994).

La perspectiva del *Conductismo Metodológico*, por su parte, se basó en el abandono de las perspectivas mentalistas en psicología a partir de evitar las causas, los sentimientos y estados mentales a partir de la observación objetiva de las causas físicas primeras (Skinner, 1974/1994). En otras palabras, los conductistas metodológicos tenían el presupuesto de que los hechos que se pueden observar de manera objetiva se relacionan con la historia ambiental del individuo, puesto que, ellos daban un lugar importante al ambiente. Así, el *Conductismo Metodológico* propuso que, el *ambiente*, es un factor relevante para los estudios del comportamiento y el *Aprendizaje* del ser humano (Skinner, 1974/1994).

Ahora bien, el *Conductismo Radical* es el enfoque teórico de Skinner y sus rasgos problemáticos cuestionan las dos versiones del estudio de la conducta (Skinner, 1974/1994). De ese modo, el autor en

mención argumentó que el Conductismo Metodológico (al igual que la Versión Estructuralista) dejó de lado los hechos privados (sentimientos, ideas, sensaciones) en vista de que no había validez objetiva al no haber un acuerdo público y la introspección no fue reconocida “[...]como práctica científica [...]” (Skinner, 1974/1994, p.18).

A partir de las dos versiones enunciadas, el *Conductismo Radical* de Skinner (1953/1971,1974/1994) posicionó un equilibrio entre las perspectivas mentalistas subjetivas y las objetivas respecto de los hechos externos y la historia evolutiva. Dicho equilibrio, se basó en el énfasis dado del estudio del comportamiento y la conducta no se interesa principalmente por la objetividad y el consenso, asume estos elementos de manera parcial y toma en consideración los hechos externos del ambiente, también, los hechos que se dan dentro del mundo de la piel del individuo, los concernientes con el mundo de lo privado, no son comprendidos como inobservables (Skinner, 1953/1971,1974/1994). A continuación, es momento de situar la *Imitación* dentro del *Conductismo Radical*.

Ahora sí, la *Imitación* a lo largo de su reconstrucción teórica dentro del *Conductismo Radical* sugiere que: es un mecanismo que suscita la observación del organismo respecto de las consecuencias (refuerzo como gratificación o castigo como repercusión negativa) de una acción ejecutada por otro organismo, con el fin de, mimetizar, o no, el acto contemplado (Skinner, 1953/1971). En palabras de Skinner (1953/1971) “Tal mecanismo requeriría que el estímulo generado por un estímulo de conducta dado provocara en otro organismo una serie de respuestas que tuvieran el mismo modelo [...]” (p. 122).

Es menester aclarar que, la *Imitación* no hace parte de un acto reflejo innato o absoluto de los organismos. Según Skinner (1953/1972) “Por lo que sabemos, la conducta imitativa no surge a causa de ningún mecanismo reflejo inherente.” (p.122). los estímulos discriminativos que suceden fuera del organismo manifestados por otro son percibidos a partir de su observación y la decisión de ser ejecutados a modo de acción intensional, por lo tanto, la mimesis no es producida por la reacción involuntaria de reflejos absolutos naturales o innatos

Si uno observa a la gente que corre por una calle, puede responder indirectamente a las mismas contingencias corriendo con ellos y, por consiguiente, escapando posiblemente del peligro o descubriendo algo interesante. Es ambiguo hablar de instinto de «imitación» o de instinto «gregario»; es posible que el cuerpo del observador es parte del interés del estudio introspectivo del comportamiento y de las conductas a partir de lo que podamos referirnos simplemente a las contingencias de supervivencia o a las contingencias de refuerzo. (Skinner, 1974/1994, p.42)

Con base en la cita anterior, es posible inferir tres características sobre la *Imitación*, a saber: la *Dependencia del organismo sobre el refuerzo observado*, *El Aprendizaje es indirecto* y el *Condicionamiento Operante en el mecanismo imitador*. De acuerdo a la primera característica, la *Dependencia del organismo sobre el refuerzo observado* sucede cuando el agente logra percibir que la acción de otro organismo conduce a consecuencias positivas y evitar las negativas. En el ejemplo dado

con anterioridad, el sujeto puede reaccionar de dos formas al observar el acto de correr en otras personas. La primera, ocurre de manera involuntaria al ser accionado el reflejo de defensa con el acto de huida que es atribuida a una contingencia de supervivencia y no puede ser considerado una acción de imitación, sin embargo, la segunda manera, ocurre de manera voluntaria cuando la persona espera ser reforzada a partir del interés de encontrar algo cautivador y, por lo tanto, se ubica dentro de una contingencia de refuerzo.

Lo que ocurre en el hombre no es muy distinto de esto. Cuando vemos a un grupo de gente mirando un escaparate, es probable que miremos también -no porque exista un instinto de imitación, sino porque los escaparates que contemplan otras personas pueden reforzar tal conducta. (Skinner, 1953/1971, p.123)

De acuerdo con la cita anterior, aparte de que el organismo percibe si la consecuencia de otro agente es positiva o negativa para la ejecución de una acción, también, se logra deducir que la mimesis produce un *Aprendizaje indirecto* como segunda característica de la *Imitación*. De manera puntual, los sujetos por medio de la observación de otros pueden aprender sin que necesariamente tengan que pasar por la misma situación “En el baile, como en el cantar de oído, la habilidad imitativa de un buen ejecutante le parece así mágica a un profano.” (Skinner, 1953/1971, p.123).

La imitación se desarrolla en la historia del individuo como resultado de refuerzos discriminativos que muestran la acostumbrada contingencia en tres tiempos. La estimulación visual de alguien que mueve la mano es la ocasión para que el mover una mano probablemente reciba refuerzo. El estímulo auditivo es la ocasión para que la complicada respuesta verbal que produce un modelo auditivo similar sea reforzada por el padre complacido. (Skinner, 1953/1971, pp.122-123)

A partir de la cita anterior, la tercera y última característica denominada *Conductismo Operante en el mecanismo imitador*, se basa en que, la *Imitación*, es un producto más del CO. En otras palabras, el organismo a partir de su mecanismo imitador logra observar en las acciones de otros las consecuencias con mayor probabilidad de predecir la adquisición de refuerzos o la evitación de castigos para ser accionados sobre sí mismo mediante una conducta operante (refuerzos y castigos). Luego de identificarlos, el sujeto imita las acciones vistas en otros y luego las reproduce en sí mismo con el fin de generar respuestas que produzcan la conducta deseada.

**Ahora bien, al tercer concepto asociado al Aprendizaje fue denominado *Aprendizaje y Refuerzo Operante***, el cual surge a partir de su empleo de manera reiterativa en la reflexión, comprensión y reconstrucción epistemológica del *Aprendizaje Discriminativo* y la *Imitación*. Por esta razón, el presente estudio decidió abordar el concepto de *Refuerzo Operante* (en adelante *ROp*) puesto que es un elemento central del CO y de las nociones teóricas abordadas de manera previa en el Capítulo I. En ese sentido, se formularon los siguientes cuestionamientos con el fin de orientar la escritura académica de este momento investigativo, a saber: ¿Por qué razón el ROp es un concepto central identificado en la reconstrucción teórica del CO y resulta fundamental para el *Aprendizaje*?

Con el propósito de dar una respuesta aproximada al cuestionamiento anterior, la reconstrucción

teórica realizada dio como resultado una aproximación al esquema operativo del CO y una posible distinción con el esquema operativo del CC deducido anteriormente en Pávlov (1929/1997). Dicha precisión, se realizará con el fin de observar el lugar del ROp dentro del CO como concepto relevante del *Aprendizaje*. Por un lado, el *Conductismo Clásico*, opera de forma mecánica y unidireccional situando a la asociación de estímulos como centro de la acción con el fin de amaestrar las respuestas de los organismos pasivos, el cual se resume bajo la siguiente fórmula: de *E-R* (estímulo- respuesta).

Por su parte, el *Condicionamiento Operante*, con el ánimo de resaltar el papel activo del organismo en su *Aprendizaje*, integra un tercer elemento al esquema clásico empleado desde la consolidación inicial del Conductismo denominado *Consecuencia* y su esquema operativo obedece a la fórmula *E-R-C* (consecuencia o estímulo). Éste, es el elemento teórico introducido por Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994), el cual sugiere que, es un evento que prosigue a la realización de una conducta del organismo, un tipo de reflexión que realiza este sobre la respuesta producida ante un estímulo percibido, sea reforzante (gratificación) o de castigo (evitación de alguna consecuencia negativa), con el fin de, poder aumentar o disminuir la probabilidad de que esa conducta se repita en nuevas acciones para el alcance de sus intereses, ya sean positivos o, por el contrario, de eludir algo que no se aspira conseguir..

Con todo y lo anterior, pareciese que el *Aprendizaje*, el *Reflejo* y el *Condicionamiento Operante* fueran sinónimos dentro del contexto de aprender. No obstante, la presente investigación, a partir de la pesquisa teórica reconstruida, logró derivar el siguiente cuestionamiento con el fin de ubicar el sentido del ROp en el esquema operativo E-R-C: ¿Cuál es la distinción presente entre el *Aprendizaje*, el CO y el *Reflejo*?. A continuación, se presenta una cita textual en Skinner (1953/1971) que esclarece parte de la inquietud suscitada.

Una razón por la que el término <<aprendizaje>> no es equivalente a <<condicionamiento operante>> radica en que, tradicionalmente, ha estado limitado al proceso de aprender a *hacer algo*. [...]. [...]. El efecto del refuerzo operante es desde luego más visible cuando existe un cambio importante en la conducta, cambio que tiene lugar cuando un organismo aprende a dar una respuesta que no dio o no pudo dar antes. (Skinner 1953/1971, pp.104-105)

A partir de la cita anterior, la distinción entre el *Aprendizaje* y el *Condicionamiento Operante* radica en el *proceso*. Así, mientras que el primero no manifiesta de forma directa lo que ocurre en el proceso de aprender, el segundo puede develar dicho proceso a partir del Refuerzo Operante, puesto que, a través del ROp, es posible observar si hubo un cambio o transformación en la probabilidad de las respuestas del sujeto (*Aprendizaje*) y las acciones que realiza éste para que se efectúe dicho proceso (CO). En otras palabras, el aprendizaje es el cambio de probabilidad en las respuestas y el CO es el proceso que ejecuta el sujeto para llegar a dichos cambios probabilísticos.

También, la distinción clave entre el concepto de *Reflejo* y el CO radica en la voluntad-

involuntad-voluntad de las acciones del organismo en su Aprendizaje. El primer concepto teórico, es de naturaleza involuntaria y sin estar bajo algún control por parte del sujeto (estornudo, hipo, etc.) y, el segundo concepto, está bajo el control propio del organismo de forma voluntaria, posibilitando la transformación de respuestas. A partir de lo anterior, se infiere que, el *Aprendizaje* en los organismos, es producido de dos formas: 1) Nivel Micro: generado de forma refleja e involuntaria basado en reacciones innatas del sujeto y; 2) Nivel Macro: operado de manera voluntaria, artificial el cual se localiza sobre un nivel mucho más complejo a partir de acciones que se van adquiriendo por medio de acciones potenciados por los *Refuerzos Operantes*.

Basados en el contexto teórico otorgado a lo largo de la pesquisa teórica reconstruida sobre el *Refuerzo Operante* y las distinciones presentadas previamente, se deriva la siguiente pregunta: ¿Qué es el ROp y cuáles son sus distinciones frente al Condicionamiento, al Estímulo y a la Respuesta? Así, la contestación a este cuestionamiento parte por identificar las aproximaciones teóricas elaboradas por Skinner (1953/1971) de las cuales se encuentra que: el concepto de *Refuerzo Operante* como “[...] todo hecho que fortaleciera la conducta [...]” (p.76), el *Condicionamiento* como “[...] todo cambio resultante [...]” (p.76), el *Estímulo-Respuesta* “Se convino en llamar estímulo al agente externo, y respuesta a la conducta controlada por él.” (p. 60).

De ese modo, se observa que los conceptos de *Estímulo* y *Respuesta* en Pávlov (1929/1997) siguen operando en nueva epistemología del CO de Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994), pero, en este último enfoque teórico, se integra el ROp como elemento teórico del CO el cual postula la actividad autónoma del organismo en su Aprendizaje. Así, el ROp es un estímulo que prosigue a una conducta empleada por el organismo, con el fin de, aumentar las probabilidades de que la acción realizada se repita en situaciones futuras (o evitar) la probabilidad de ocurrencia de las tendencias conductuales (Skinner,1953/1971,1974/1994).

Con todo y lo anterior, es posible clasificar los ROp y los Castigos (CS) a partir de dos criterios: 1) Clases de Refuerzos Operantes y; 2) formas de aplicación espaciotemporal guiados por la motivación del sujeto. De acuerdo al primer criterio, se encuentran los *Refuerzos Positivos* (ROp+), los *Refuerzos Negativos* (ROp-), los *Castigos Negativos* (CS-) y los *Castigos Positivos* (CS+), además los ROp+, ROp-, CS+ y CS- poseen relaciones entre sí, a saber: 1) todo lo que indique positivo (+) significa añadir un estímulo a la situación, 2) todo lo que indique negativo (-) significa suprimir un estímulo a la situación, 3) los estímulos pueden ser agradables para los organismo y 4) los estímulos pueden ser desagradables para los mismos. En cuanto al segundo criterio, se exponen los *Refuerzos Intermitentes* (con intervalos variables) y los *Refuerzos Fijos* (con intervalos fijos) que potencian la motivación del sujeto.

La técnica de control más común en el mundo moderno es el castigo. La norma es bien conocida: si alguien

no se comporta como uno desea, se le golpea; si un niño se porta mal, se le zurra; si la gente de un país no se porta como debiera, se le bombardea. [...]. La educación no ha abandonado totalmente el bastón de la amenaza. [...]. Todo esto se hace con la intención de reducir las tendencias a comportarse de forma determinadas. (Skinner,1953/1971, p.173)

De la anterior cita, se puede inferir que, los CS son estímulos que son producidos en el sujeto con el fin de reducir las tendencias no deseadas en el comportamiento y la conducta de este. Así, el CS, se presenta bajo la figura de antipatía frente al sujeto, debido a que, su finalidad es la reducción de sus tendencias calificadas como no deseadas en la sociedad. En palabras de Skinner (1953/1971) “El castigo es más común bajo la forma de presentación de estímulo aversivo.” (p.297). A continuación, se presenta la tabla que sintetiza dichas relaciones en cada uno de los refuerzos y castigos.

**Tabla 5.** *Tipología de los Refuerzos Operantes y Castigos basados en sus cualidades específicas. Elaboración Propia.*

Acciones/Estímulos	Refuerzos	Castigos
<b>Positivo=Añadir</b>	Añade estímulos agradables	Añade estímulos desagradables
<b>Negativo=Suprimir</b>	Suprime estímulos desagradables	Suprime estímulos agradables

Con relación a la anterior tabla, los ROP+ “[...] añaden algo a la situación-por ejemplo, comida, agua, contacto sexual-. A estos le llamamos refuerzos positivos.” (Skinner, 1953/1971, p.73) dichos estímulos añadidos a la situación son agradables para el sujeto y cumplen la finalidad de aumentar la probabilidad de una respuesta. Por su parte, los ROP- “[...] suprimen algo de la situación – por ejemplo, un ruido fuerte, una luz muy brillante, frío o calor extremado, una sacudida eléctrica-. A estos le llamamos negativos.” (Skinner, 1953/1971, p.73), dichos estímulos suprimidos en la situación son desagradables para el sujeto y al igual que los ROP+ “[...] el efecto del refuerzo es el mismo: aumentar la probabilidad de la respuesta.” (Skinner,1953/1971, p.83).

Continuando con la idea anterior, existen los CS+ y los CS-. Los primeros, añaden estímulos aversivos desagradables en el sujeto, mientras que, los segundos, suprimen estímulos agradables en el mismo. Por ejemplo, es posible observar que, en la praxis de la educación, la asignación de notas negativas en los estudiantes opera como CS+ y el recorte del tiempo de descanso de los estudiantes opera como CS-, en palabras de Skinner (1953/1971) “El refuerzo construye estas tendencias; el castigo está pensado para derribarlas.” (p 173).

Como cabría esperar, la conducta que es reforzada sólo intermitentemente suele mostrar una frecuencia intermedia, pero los estudios de laboratorio de varios programas han revelado algunas complejidades sorprendentes. Generalmente, esta conducta es bastante estable y muestra gran resistencia a la extinción. (Skinner, 1953/1971, p. 106)

Ahora bien, además de las clases de ROP y los CS, se encuentra el segundo criterio respecto a la aplicación espacio-temporal de estos. De ese modo, se logra deducir en el presente estudio que existen

los *refuerzos intermitentes* (en adelante RIM) son aquellos ROp empleados de manera intermitente, es decir, las consecuencias que genera el ser humano a partir de una conducta tienden a ser reforzadas (sea con un ROp+, o, ROp-) por medio de refuerzos constantes que evitan la extinción de una conducta y esto potencia la motivación de los seres humanos en cuanto a su aprendizaje.

Sumado a lo anterior, los *refuerzos de intervalo* (en adelante RIN) se deducen como ROp+ o ROp- que se emplean de manera regular (intervalos constantes o fijos) o irregulares (intervalos variables), ya sea por medio de la comunidad verbal o por medio del mismo sujeto (Skinner, 1953/1971). Así pues, los refuerzos con intervalos regulares permiten a los sujetos ajustar sus respuestas de forma casi constante por medio de la frecuencia que se establezca, un ejemplo de ello puede ser la realización de una tarea, que, a medida que la completemos todos los días, recibiremos un refuerzo positivo (un dulce al finalizar) o negativo (quitar otra tarea que no deseábamos realizar ese día) por parte de la comunidad verbal o del mismo sujeto para reproducir de nuevo esa conducta en específico (Skinner, 1953/1971).

También, Skinner (1953/1971) denominó *Refuerzos con Intervalos Constantes o Fijos* (en adelante ROpICF) y *Refuerzos con Intervalos Variables* (con las siglas ROpIV) a los ROp que se emplean en periodos de tiempos constantes o variables. Los ROpICF, se caracterizan por tener frecuencias bajas de respuestas por parte del sujeto dentro de su ambiente al ser empleados de manera constante y predecible para los organismos. En otras palabras, los refuerzos que son aplicados de manera reiterada tienden a ser fluctuantes en el tiempo para la mantención de la conducta deseada y las respuestas que derivan de las consecuencias de una acción, a diferencia de los ROpIV como se presenta en la siguiente cita:

Podemos evitar una baja probabilidad de respuesta inmediatamente después del refuerzo mediante lo que se llama un refuerzo de intervalo variable. Por ejemplo, en lugar de reforzar una respuesta cada cinco minutos, la reforzamos sobre un promedio de cinco minutos; es decir, que los intervalos pueden ser tan cortos como de unos pocos segundos y tan largos como de diez minutos. El refuerzo ocurre ocasionalmente inmediatamente después de que el organismo ha sido reforzado y, por tanto, continúa respondiendo según este tiempo. Bajo un programa de este tipo, su realización es considerablemente estable y uniforme.” (Skinner, 1953/1971, p.108)

Sumado a la cita anterior, los segundos ROpICF, son refuerzos que son aplicados de forma variable, es decir, son aplicados en periodos de tiempo distintos o variables, algunas veces a corto plazo, otros a mediano y largo plazo (Skinner, 1953/1971). Estos, tienen la cualidad de que las conductas y las respuestas son estables y uniformes si se tiene la esperanza de ser recompensado en situaciones relativas (a veces en corto, mediano o largo plazo de tiempo), con el fin de mantener el comportamiento del organismo a lo largo del tiempo. Por ejemplo, un sujeto que es constantemente reforzado positivamente con un dulce al finalizar la tarea pero que con el tiempo comienza a dejar de realizar su tarea (posible extinción de la conducta), por medio del ROpICF se retira su refuerzo otorgado de forma constante y se añade nuevamente en la segunda o tercera tarea realizada con el fin de evitar la *Extinción Conductual*.

**En este momento de la investigación, se presenta la reconstrucción de la cuarta y última noción teórica asociada al Aprendizaje denominada Aprendizaje, Autoconocimiento y Comportamiento.** Esta, emerge en dos sentidos: 1) la problematización y reflexión académica de Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) sobre la concepción errónea del paradigma del *Conductismo* comprendida en ese entonces como ciencia del *Comportamiento* y no como filosofía de este “El conductismo no es la ciencia del comportamiento humano. Es la filosofía de esa ciencia. (Skinner, 1974/1994, p.7) y; 2) la participación de las nociones teóricas *Comportamiento* y *Autoconocimiento* de manera latente en la reconstrucción previa del *Aprendizaje Discriminativo* (AD), la *Imitación* (I) y el *Refuerzo Operante* (ROp). Por lo anterior, el presente estudio construyó el siguiente cuestionamiento con el propósito de aportar a la idea de sujeto activo en el aprender y la profundización de esta cuarta noción teórica, a saber:

¿el *Autoconocimiento* y el *Comportamiento* son presuntos epistemológicos que aportan a la idea de sujeto activo en su aprendizaje? En ese sentido, es necesario realizar una reconstrucción de esta última noción teórica y su relación con el *Aprendizaje*, bajo la profundización de los conceptos de *Autoconocimiento* (en adelante AC) y *Comportamiento* (bajo la sigla de C) para lograr diferenciar la concepción de sujeto activo dentro del enfoque teórico de Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) desde su *Conductismo Radical* (CR) y *Condicionamiento Operante* (CO), frente al *Condicionamiento Clásico* (CC) revisado previamente en Pávlov (1929/1997).

Para iniciar, el investigador del presente trabajo académico realizó una rigurosa pesquisa teórica que derivó en la necesidad de reconstruir desde el enfoque teórico de Skinner (1953/1971, 1974/1994) una definición aproximada del *Autoconocimiento* y el *Comportamiento* (C). Como resultado, la deducción permitió comprender que, el AC, se relaciona con el conocimiento que posee el sujeto de manera consciente (Skinner, 1974/1994). Dicho esto, el autoconocimiento del sujeto permite la predicción y el control del comportamiento en mejor medida, así pues: “La persona que se ha hecho «consciente de sí misma» por las preguntas que se le han formulado está en mejor situación para predecir y controlar su propio comportamiento.” (Skinner, 1974/1994, pp. 31-32).

El auto-conocimiento es de origen social. Sólo cuando el mundo privado de una persona se torna importante para otras personas, se hace importante para ella. Entonces queda bajo el control del comportamiento denominado conocer. Pero el auto-conocimiento tiene un valor especial para el individuo. (Skinner, 1974/1994, pp.31-32)

Como se ha dicho en la cita anterior, el *Autoconocimiento*, es cuando la persona es consciente de sí misma y una de sus características es que ésta surge en la especie humana a partir de las contingencias que la sociedad produce en los sujetos por medio de la comunidad verbal (Skinner, 1974/1994). Las contingencias sociales, han provocado en los seres humanos la posibilidad de interactuar entre sí, lo que posiciona una *comunidad verbal* que exige de los sujetos una evolución constante de los tres sistemas

nerviosos vistos con anterioridad (sistemas interoceptivos, propioceptivos y exteroceptivos).

Así, la validación de la consciencia de sí mismo inicia por lo que se constituye a nivel de comunidad verbal y la sociedad en sí: “Pero el auto-conocimiento surgió mucho más tarde en la historia de la especie como producto de las contingencias sociales dispuestas por la comunidad verbal, y esas contingencias no han actuado durante suficiente tiempo para permitir la evolución de un sistema nervioso apropiado.” (Skinner, 1974/1994, p.196). Esto quiere decir que, el AC tiene origen en lo social y se hace relevante cuando el mundo debajo de la piel del sujeto es relevante para el otro(os) mediante la constante interacción en el ambiente, podría deducirse además que, la falta de AC por parte de los sujetos proporciona un mayor acercamiento a la idea de sujeto pasivo en su proceso de aprender, al no tener consciencia de sus comportamientos, dejando a este desprovisto de voluntad como se revisó en el CC de Pávlov (1929/1997), mientras que, a mayor nivel de AC el papel de activo como aprendiente consciente de sus conductas asociadas resulta mayor en los seres humanos. En palabras de Skinner (1953/1971):

Uno de los hechos más sorprendentes del autoconocimiento es que puede carecerse de él. Hay algunos casos que merecen ser comentados. Una persona puede no saber que ha hecho algo. Puede comportarse de un modo determinado, quizás enérgicamente, y sin embargo ser incapaz de describir lo que he hecho. (p.262)

También, el AC puede ser estudiado e inferido por un organismo externo al sujeto que aprende a través de sus comportamientos en predicción y el control de la conducta de estos (Skinner, 1953/1971). La posibilidad de que la conducta que no puede ser descrita pueda ocultarse, plantea un interesante problema teórico, puesto que la existencia de tal conducta puede ser inferida no sólo por el científico sino también por el mismo individuo.” (Skinner,1953/1971, p. 262). Ahora, la pregunta que concierne a lo que prosigue dentro de este concepto-noción es: ¿cómo describir el AC de sí mismos u/u otro sujeto para la predicción y el control del comportamiento que potencie el Aprendizaje?. Por ende, la respuesta se puede encontrar directamente con los *Informes del Comportamiento* como producto relativo del mundo debajo de la piel del sujeto o de sí mismos.

Hecha esta salvedad y la pregunta formulada, el *Comportamiento* (C) se deduce desde el enfoque teórico de Skinner (1953/1971, 1974/1994) como cualquier acción que los organismos realizan en su cotidianidad y que es susceptible de ser observada y medible por ellos mismos y por un ente externo, el cual se manifiesta en la constante actividad e interacción del sujeto con su entorno vital. Un claro ejemplo de acuerdo con la definición aportada en este estudio consiste en cualquier acción realizada por el individuo, como caminar, hablar, escribir, incluso, los pensamientos, emociones y sentimientos producidos al interior del sujeto pueden considerarse formas de comportamiento, aunque estos son más difíciles de ser observables y medibles por un ente externo a este.

Dicho lo anterior, es necesario esclarecer la distinción los conceptos de *informe* y *sentimiento*.

Así, la diferencia plantada por Skinner (1974/1994) respecto de dichos conceptos supone que, el *sentimiento* “es simplemente responder a estímulos” (p.31) y el *informe de lo que se siente* “es el producto de las contingencias ambientales especiales dispuestas por la comunidad.” Lo que posibilita la distinción “[...] entre comportarse e informar que se está comportando o informar acerca de las causas del propio comportamiento.” (p. 31).

Respecto del informe de lo que se siente, la comunidad verbal puede colaborar con la descripción de respuestas a partir de la enseñanza del mundo privado debajo de la piel (Skinner, 1974/1994). Quiere decir que, los seres humanos externos al sujeto influyen en la descripción de su mundo privado a partir de la asociación que éste hace de la información externa. En palabras de Skinner (1974/1994) “Por ejemplo, puede enseñar respuestas descriptivas de condiciones internas utilizando condiciones públicas que se le asocian.” (p.24). Así mismo, la información que tiene la comunidad verbal de manera pública puede aportar con la descripción del mundo interno del sujeto a partir de la validación misma del sujeto. A continuación, se presenta una tabla con los tipos de informe sobre el C que aportan en los procesos de aprendizaje de los sujetos en su ambiente circundante.

**Tabla 6.** *Conceptos afiliados al Aprendizaje reconstruidos y profundizados a partir del enfoque teórico de Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994). Elaboración propia.*

Categoría/Conceptos asociados	Conductismo Clásico de Iván Petrovich Pávlov (1929/1997)	Conductismo Operante- Conductismo Radical de Burrhus Frederic Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994)
<b>Aprendizaje</b>	Reflejo (Rr)	Aprendizaje Discriminativo (AD)
	Estímulo Externo (EE)	Aprendizaje y Imitación (I)
	Reflejos Condicionados (RC) - Incondicionados (RI)	Aprendizaje y Refuerzo Operante (ROp)
	Inhibición Interna (II)- Externa (IE)	Aprendizaje, Autoconocimiento (AC) y Comportamiento (C)

Con base en todo lo anterior y a modo de resumen de este apartado, la anterior tabla presenta la reconstrucción teórica lograda en esta investigación sobre los conceptos y nociones epistémicos asociados a la categoría *Aprendizaje* desde los enfoques teóricos de Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) apoyados en el *Campo de Saber* de la Psicología Clásica. Para el primer autor, se profundizó en las siguientes: *Reflejo (Rr)*, *Estímulo Externo (EE)*, *Reflejos Condicionados (RC) - Incondicionados (RI)* e *Inhibición Interna (II)-Externa (IE)*; para el segundo

autor: *Aprendizaje Discriminativo (AD)*, *Aprendizaje e Imitación (I)*, *Aprendizaje y Refuerzo Operante (ROp)* y *Aprendizaje, Autoconocimiento (AC)* y *Comportamiento (C)*. El paso para seguir consiste en, la reconstrucción de los conceptos de *Educación* y *Evaluación* asumidos en la presente pesquisa teórica en el apartado que se expone a continuación.

### **2.3. Reflexión epistemológica acerca del concepto de Educación: la reproducción en el sistema educativo**

Luego de una sistemática indagación y reconstrucción de la categoría *Aprendizaje* y sus conceptos asociados desde los enfoques teóricos de Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) del *Campo del Saber* de la Psicología Clásica, es necesario reflexionar acerca de la noción de *Educación*, dado que, el desarrollo de la presente pesquisa teórica y la posterior inmersión e interlocución del investigador en la comprensión del Trabajo Pedagógico de los profesores en la Esfera de la Praxis Educativa, se enmarca al interior del *Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa* de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Así pues, la noción teórica de *Educación* asumida en el presente estudio fue inferida de la obra *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza* (1979/1996) de los sociólogos franceses Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) en colaboración con Jean Claude Passeron (1930-actualidad). Dicho esto, los autores escribieron a partir del método comparativo el sistema educativo francés, en búsqueda de un modelo universal que permita la identificación de lo que No varía en los mecanismos de reproducción de la cultural de las clases dominantes sobre las clases subordinadas en el sistema de enseñanza de la época. A continuación, se presenta el contexto de producción de la obra en mención:

Los autores parten del hecho de que el aparato escolar ha adquirido actualmente un papel preponderante como instrumento de legitimación de las jerarquías sociales, a través de las titulaciones. Tanto la organización de este aparato como la estructura ideológica que lo fundamenta tienden a presentarlo como «neutro» y «objetivo» en relación a las clases sociales. (Bourdieu y Passeron, 1979/1996, p.8)

Acorde a la cita anterior, el contexto de producción se basa en la crítica realizada por Bourdieu y Passeron (1979/1996) acerca del sistema educativo francés sobre los mecanismos de reproducción que operan en la escuela con el fin de transferir los valores de la cultura dominante sobre las clases subordinadas produciendo desigualdades sociales. Así, la proliferación y legitimación de la ideología de las clases dominantes sobre las clases más desfavorecidas fomentan desigualdad social. ¿habría pues una ventana de posibilidades frente a la resistencia de dicha reproducción cultural en la escuela?

Si bien, la *escuela* según Bourdieu (1979/1996) es un aparato de legitimación que lleva consigo una ideología predominante, la cual tienen como objetivo reproducir los valores de la cultura dominante sobre los agentes subordinados y, por lo tanto, se producen desigualdades sociales, habría entonces que apoyarse en una noción teórica de carácter supra ordinado, es decir, más amplia que la idea de reproducción para la ventana de posibilidad frente a la contribución que pudiese realizar el investigador en su ejercicio. Dado que, el propósito de la presente investigación es aproximarse a la praxis educativa,

en tal sentido, **se asume la *Educación* como concepto supra a la traslación de los preponderantes de valores culturales de las clases preponderantes sobre las clases abandonadas bajo la siguiente premisa epistémica:**

[...] la educación, considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del habitus, que produce prácticas conformes a la arbitrariedad cultural (o sea, transmitiendo la formación como información capaz de «informar» duraderamente a los receptores) [...]. (Bourdieu y Passeron, 1979/1996, p.73)

Pese a la mirada crítica que presenta Bourdieu sobre la *Educación* en términos de la *reproducción de la Arbitrariedad Cultural*, es probable reflexionar en como ésta no se podría reducir a la repetición y proliferación de valores culturales de las clases más favorecidas y la ineludible responsabilidad como maestros e intelectuales académicos de contribuir en la formación de los estudiantes “No nos contentamos con decir que el sistema escolar elimina a los hijos de las clases desfavorecidas: tratamos de explicar por qué ocurría y, en particular, cuál era la responsabilidad, la contribución [...]” (Bourdieu, 1997/2011, p.129). En otras palabras, la *Educación* no se reduce a la traslación estática de arbitrarios culturales ni supone un estado inmóvil frente al cambio, el autor en mención también propone al profesorado en su dedicada práctica docente la posibilidad de coadyuvar al cambio de *Habitus* en su *Trabajo Pedagógico*

Por tanto, en el contexto del presente estudio basado en la posterior interlocución del investigador en el escenario de la *Praxis Educativa*, los aportes de Bourdieu abren una ventana de posibilidad para la reflexividad del *Trabajo Pedagógico* en el marco de dos enfoques científicos y teóricos que han hablado sobre el *Aprendizaje*. Sin embargo, ¿cómo es posible cooperar y contribuir como investigadores al ejercicio inter locutivo con su inmersión en la *Praxis* de la *Educación*? En respuesta, habría que ser conscientes como investigadores de otras nociones que sustentan este tipo de *Educación* bajo la idea de reproducción de valores como es el caso de la *Autoridad Pedagógica* (AP), el *Trabajo Pedagógico* (TP) y *Habitus* (H) con el fin de fomentar un ejercicio reflexivo y comprensivo del TP del profesorado en su actuar cotidiano en la escuela.

Antes de iniciar con la reconstrucción de las tres nociones teóricas relacionadas en el párrafo anterior, es necesario ubicar el tipo de *Educación* en el cual se inscribe el desarrollo del presente trabajo investigativo. Según Bourdieu y Passeron (1979/1996) existen tres formas o tipos de *Educación*: la *educación difusa*, la *educación familiar* y la *educación institucionalizada* que ejerce la *Autoridad Pedagógica*. el contexto donde se desarrollará la interlocución entre el investigador y la *Praxis Educativa* se ubica en esta tercera clase, puesto que se analizarán las políticas educativas nacionales y distritales que orientan parte del TP del profesorado en el grado preescolar. Lo que sigue, es la aproximación a las definiciones de *Autoridad Pedagógica* (AP), *Trabajo Pedagógico* (TP) y *Habitus* (H) lo que posibilita dicha imposición simbólica.

La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación). (Bourdieu y Passeron, 1979/1996, p.46)

Prosiguiendo con la definición de conceptos, la *Autoridad Pedagógica* a partir de la inferencia del investigador en la obra de Bourdieu y Passeron (1979/1996), es una superposición simbólica ejercida por los grupos de agentes dominantes, con el fin de, reproducir el capital cultural de acuerdo con sus intereses sobre el resto de la población y mantener la relación de fuerzas entre clases mediante la comunicación pedagógica. Dicho mantenimiento de fuerzas se establece a partir de la reproducción del *Capital Cultural* seleccionado a partir de intereses particulares y perpetuar la continuidad de los agentes en dicha AP.

Así pues, la AP puede ser manifestada de forma sutil con el fin de ejercer su propio poder en los procesos de transmisión cultural. Así, la autoridad pedagógica se ejerce a través del *Trabajo Pedagógico* “[...] la autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcar que tiene que durar mucho [...]” (Bourdieu y Passeron, 1979/1996, p.25). Ahora bien, TP, se define “[...] como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP [...]” (Bourdieu y Passeron, 1979/1996, p.73).

De acuerdo con lo anterior, el TP es un trabajo que los agentes selectos de la cultura dominante ejercen en el resto de la población para la adaptación de los elementos de interés del capital cultural y que los sujetos subordinados logren reproducir sin la necesidad de que alguna autoridad pedagógica esté supervisando de manera constante la reproducción. No obstante, la pregunta que se suscita en este momento de la investigación es: ¿la AP en realidad define el TP del profesorado en los grados de preescolar en su ejercicio profesional realizado en la Praxis Educativa? La respuesta a al cuestionamiento planteado, solo puede responderse a lo largo de la interlocución del investigador en su reflexión y comprensión del TP de los maestros en su ejercicio docente.

Por su parte, el *Habitus* como último concepto “[...] se entiende como el conjunto de condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia, es decir, a las posiciones ocupadas en un campo; [...]” (Morales, 2009, p.157). Dicho de otra forma, el habitus es ese conjunto de restricciones y limitaciones impuestas por una estructura previamente consolidada el cual sitúa al agente dentro de alguna disposición del espacio social en el cual está inmerso para ser replicado en la educación institucionalizada. Cabe mencionar que, los habitus corresponden con la disposición del agente en su espacio social y no todos los habitus son iguales, por ese motivo, si los Habitus no son similares unos de otros ¿cabe la posibilidad de que el profesorado del grado de preescolar disponga de

*Habitus* singulares en su TP realizado en la Esfera de la Praxis Educativa? Esta y los demás cuestionamientos pueden ser respondidos a lo largo de los siguientes capítulos de la presente pesquisa teórica.

Con todo y lo anterior sobre el concepto general de *Educación*, es necesario situar dentro del marco propuesto por Bourdieu el concepto de *Educación Preescolar* como *Educación Institucionalizada* asumida por Colombia. De ese modo, la Ley 115 de 1994 hace referencia en su Artículo 16 que “La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (Ley 115, Art. 169. Además, la *Educación Preescolar* hace parte de la *Educación Formal* (Ley 115, Art. 10) y corresponde a tres niveles *Prejardín Jardín* y *Transición*, siendo este último nivel de carácter obligatorio para todos(as) los(as) niños(as) del país.

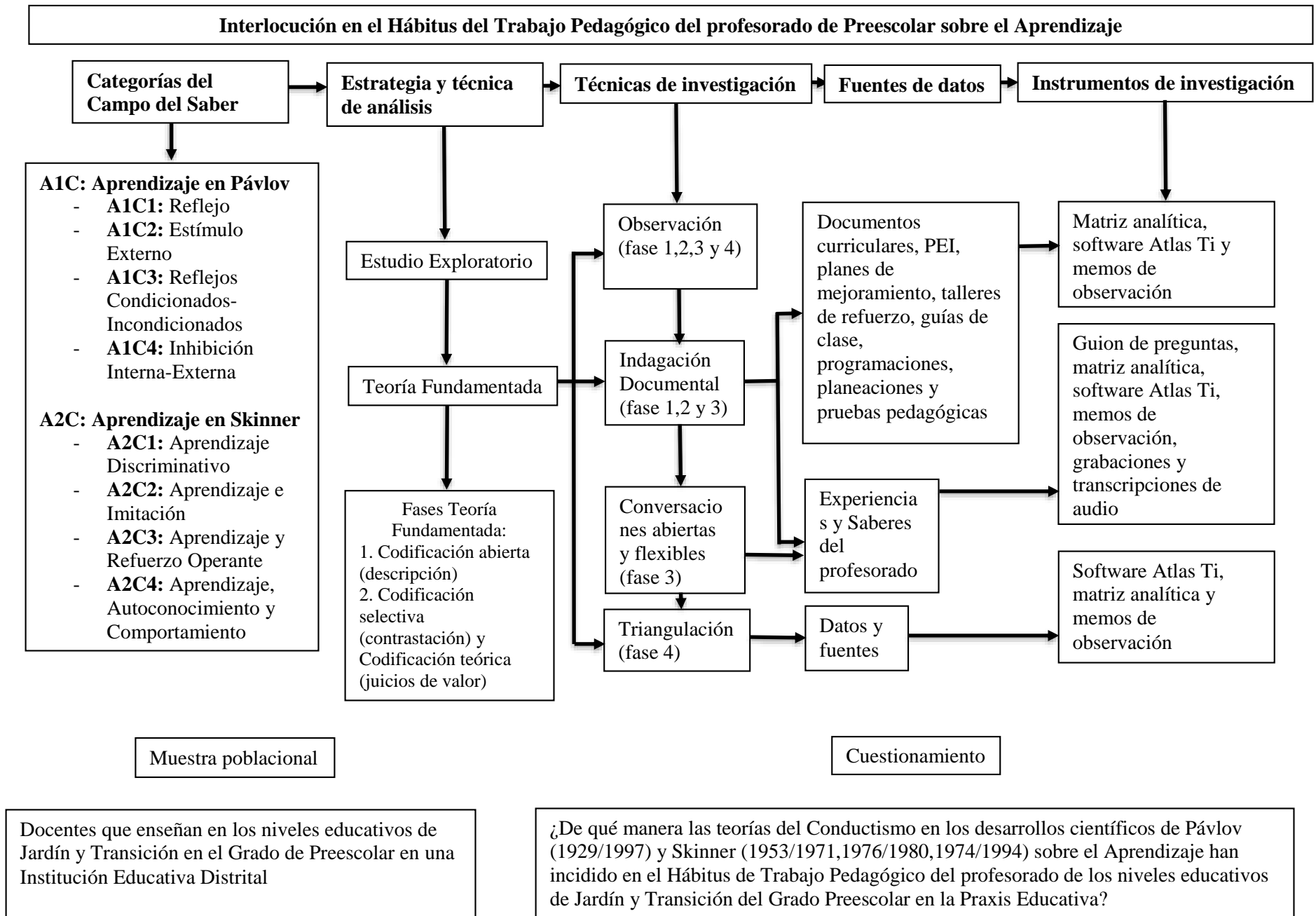
### Capítulo III: diseño de la investigación en la Esfera de la Praxis Educativa sobre el Aprendizaje

A lo largo de la pesquisa teórica y el ejercicio escritural de cohorte reflexivo, comprensivo y problematizador presentado en los dos capítulos anteriores, se han logrado establecer los siguientes avances derivados del *Campo de Saber de la Psicología*: 1) el sentido de la *Investigación* apoyada en el *Campo de Saber*; 2) la identificación de dos problematizaciones y una revisión preliminar de presuntos teóricos sobre el *Aprendizaje* dentro del paradigma conductista, sustentados en los enfoques teóricos de Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994); 3) la construcción de la justificación, la hipótesis y pregunta investigativa bajo unos criterios de sentido derivados de los rasgos problémicos de los autores en mención 4) la profundización, reconstrucción y consolidación de la categoría *Aprendizaje* y sus nociones y conceptos asociados propios de un primer nivel epistemológico y; 5) una aproximación reflexiva y comprensiva al concepto de *Educación* (Bourdieu y Passeron) empleados en el actual estudio.

Ahora bien, en este punto del presente estudio, se plantea un acercamiento de corte epistemológico y metodológico basados en los planteamientos teóricos de Bourdieu, P., Chamboredon, J., y Passeron, J. (1973/2002) en su texto *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos* y la técnica de análisis denominada *Teoría Fundamentada* propuesta por Antonio Trinidad, Virginia Carrero y Rosa Soriano en su obra denominada *Teoría Fundamentada «Grounded Theory»*. *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. (2006). En consonancia con lo anterior, se efectuará un ejercicio reflexivo y comprensivo de *Interlocución* en la investigación entre los conceptos y nociones asociados al *Aprendizaje* reconstruidos de manera previa y el *Habitus* del *Trabajo Pedagógico* de las docentes en su *Praxis Educativa*.

De acuerdo con lo anterior, el *Trabajo Pedagógico* (en adelante TP) de las docentes de Preescolar sobre el *Aprendizaje* resulta de gran interés por el estudiante, en tanto que, hace parte de su formación inicial como Licenciado en Educación Infantil. En ese sentido, la estructura del presente capítulo está orientada en promover y delinear un diseño metodológico, fundamentado en lo epistemológico del proceso de investigación. Esto, permitirá realizar un ejercicio de *Interlocución* entre el investigador en formación y la *Praxis Educativa* de las docentes que ejercen su *Habitus* en una Institución Educativa Distrital. A continuación, se presenta el mapa global del diseño metodológico.

Figura 2. Diseño metodológico. Elaboración propia.



### 3.1. Componente teórico

El *componente teórico* consiste en el establecimiento de posicionamientos epistemológicos y metodológicos que sustentan la organización de los momentos que hacen parte de la actual investigación. En ese sentido, se trata de articular el sustento teórico reconstruido de manera previa, con el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes. Seguidamente, se reconstruye una aproximación inicial a la noción teórica de *Praxis Educativa* en Bajtín (2005), para distinguir entre el campo de saber y lo que acontece en la cotidianidad de las interacciones humanas como lugares históricamente determinados en culturas específicas, para este caso, el de las maestras de Preescolar. Luego, se realizará una reconstrucción teórica de la noción de *Interlocución* basada en la epistemología de Bourdieu et al. (1973/2002), Finalmente, se expondrá la definición del tipo de investigación en la cual se enmarca la actual pesquisa teórica denominado como *Estudio Exploratorio*. A continuación, se procede con la presentación de cada uno de los momentos.

#### 3.1.1. Posicionamientos Epistemológicos y Metodológicos

Llegados a este punto, es importante presentar al lector la posición que asume el investigador sobre la relación teoría-práctica en la consolidación de un diseño metodológico y la construcción progresiva del Objeto de Estudio. Para ello, Bourdieu et al. (1973/2002) ha manifestado su preocupación sobre el empleo masivo de manuales en los procesos investigativos de realidades y fenómenos sociales. Dicha inquietud, emergió en un periodo de tiempo donde la actividad científica de la época priorizaba el uso de pasos y principios establecidos previamente, los cuales, evitaban un serio y riguroso ejercicio de *Reflexión* y de *Vigilancia Epistemológica* por parte de los científicos sociales.

Una enseñanza de la investigación cuyo proyecto sea exponer los principios de una práctica profesional y simultáneamente imprimir cierta relación a esta práctica, es decir proporcionar a la vez los instrumentos indispensables para el tratamiento sociológico del objeto y una disposición activa a utilizarlos apropiadamente, debe romper con la rutina del discurso pedagógico para restituir su fuerza heurística a los conceptos y operaciones más completamente "neutralizados" por el ritual de la exposición canónica. (Bourdieu et al., 1973/2002, pp.14.15)

Con base en la cita anterior, el estudio de los fenómenos sociales obedecía en mayor parte a una práctica rutinaria, mecánica y canónica, donde el rol del investigador pasa a ser dependiente y reproductor de normas aplicables de un *Discurso Pedagógico* (DP). Esto, suscita un gran problema para la actividad científica, en cuanto la ejecución de pasos y principios previamente establecidos deja de lado la capacidad de reflexión del sujeto y lo convierte en un subordinado del DP (Bourdieu et al., 1973/2002). Ahora bien ¿Cuáles serían esas estructuras de poder que sustentan un DP manifiesto en los manuales de investigación de la época? En respuesta, Bourdieu et al. (1973/2002) expuso que, el positivismo de las ciencias y el paradigma de simplificación influyeron de manera considerable la consolidación de un método científico que desplaza el lugar de la *Reflexión* en la práctica sociológica.

La mayoría de los errores a los que se exponen la práctica sociológica y la reflexión sobre la misma radican en una representación falsa de la epistemología de las ciencias de la naturaleza y de la relación que mantiene con la epistemología de las ciencias del hombre. (Bourdieu et al., 1973/2002, p.18)

De acuerdo con lo anterior, se planteó el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles serían las nociones teóricas en Bourdieu et al. (1973/2002) relevantes para el desarrollo de una pesquisa teórica rigurosa, formal, reflexiva y deliberada en la *Praxis de la Educación*?: como se ha venido tratando, la *Reflexión* es un ejercicio que el investigador debe de tener en cuenta para realizar actividades científicas que no impliquen la automatización de los procesos propuesto por los manuales, razón por lo que es un concepto relevante a seguir desarrollando; también, la *Vigilancia Epistemológica*, permite la deliberación de conceptos, nociones y teorías para el estudio congruente de fenómenos sociales sin caer en sesgos epistemológicos de la vida cotidiana.

La investigación empírica no necesita comprometer tal teoría para escapar al empirismo, siempre que ponga en práctica efectiva, en cada una de sus operaciones, los principios que lo constituyen como ciencia, proporcionándole un objeto caracterizado por un mínimo de coherencia teórica. (Bourdieu et al., 1973/2002, pp.14.15)

Acorde a lo anterior, se sugiere que la *Reflexión* es: la capacidad que tienen los sujetos de emplear un análisis crítico y autocrítico de principios y premisas epistemológicas en la investigación, empleando teorías, categorías, conceptos y nociones conceptuales provenientes del *Campo de Saber* que resulten siendo coherentes con la construcción progresiva del *Objeto de Estudio* y la relación entre teoría-práctica por medio de la reflexividad del investigador (Bourdieu et al., 1973/2002). En cuanto al presente capítulo, la reflexividad del investigador operó en: la reconstrucción de: el diseño metodológico, la problematización expuesta por Bourdieu et al., (1973/2002); la selección de la *Teoría Fundamentada* de Trinidad et al. (2006) como técnica de análisis que posibilita la flexibilidad y rigurosidad en la *Interlocución* del investigador con la *Praxis Educativa*, la selección congruente de la muestra poblacional y la construcción progresiva del *Objeto de Estudio*.

Por tanto, es necesario someter las operaciones de la práctica sociológica a la polémica de la razón epistemológica, para definir, y si es posible inculcar, una actitud de vigilancia que encuentre en el completo conocimiento del error y de los mecanismos que lo engendran uno de los medios para superarlo. (Bourdieu et al., 1973/2002, p.14)

Por su parte, la *Vigilancia Epistemológica*, puede deducirse a partir de la cita anterior como: el ejercicio crítico-autocrítico por parte de los investigadores de evitar prejuicios y sesgos epistemológicos de la percepción de la vida cotidiana y el sentido común que impidan la coherencia teórica y los efectos que pueda producirse en el curso de las pesquisas teóricas en oposición a los métodos basados en la automatización de la investigación, con el fin de, saber cómo se está construyendo el conocimiento (Bourdieu et al. 1973/2002). Así, la definición reconstruida está en desacuerdo con el reduccionismo de los fenómenos sociales y permite una mayor deliberación por parte del investigador de lo que se observa en la cotidianidad “A la tentación que siempre surge de transformar los preceptos del método en recetas

de cocina científica [...], solo puede oponersele un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica que, [...] proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probadas [...].” (p.16).

De ese modo, el empleo de la *Vigilancia Epistemológica* en la presente pesquisa teórica consistió en: un riguroso análisis crítico sobre las obras de los dos autores seleccionados del Campo de Saber de la Psicología sobre el *Aprendizaje*, a partir de sus contextos de producción literaria, el cual estuvo orientado por la construcción de cuestionamientos suscitados de sus problematizaciones y el desarrollo conceptual de ambos intelectuales sobre el desarrollo científico en Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971, 1974/1994). Además de lo anterior, este concepto se empleó en la elección de técnicas de investigación acordes al presente estudio que doten de coherencia la construcción progresiva del *Objeto de Estudio*. Teniendo en cuenta que, el *Aprendizaje* es un concepto de orden natural y no artificial (Pozo,1989/1997) requiere de una epistemología y metodología que priorice las cualidades y la naturaleza de la categoría en mención.

[...] para construir un objeto que, producto de una serie de divisiones reales, permanece como un producto de una serie de divisiones reales, permanece como un objeto común y no accede a la dignidad de objeto científico justamente porque se somete a la aplicación de técnicas científicas. (Bourdieu et al., 1973/2002, p.53)

Ahora bien, en el marco de las discusiones sobre el método y la reconstrucción de las nociones teóricas de *Reflexión* y *Vigilancia Epistemológica*, se incluye lo estrictamente referido a la construcción progresiva del *Objeto de Estudio* dentro del presente estudio. Dada la cita anterior, los objetos reales o comunes, atienden a una serie de divisiones de la realidad estudiada basados en preceptos epistemológicos previamente establecidos para su posterior explicación, mientras que, objeto de cohorte científico, no se subordina estrictamente a la aplicación pasiva de métodos, que, en palabras de Bourdieu et al. (1973/2002) distingue “la diferencia entre objeto “real”, preconstruido por la percepción y objeto científico, como sistema de relaciones expresamente construido. (p.52)”. Por ejemplo, en el caso de la *Psicología*, se presenta la división de sus objetos de estudio dentro de otras subdivisiones como la Psicología Educativa, Psicología Organizacional, Psicología Clínica, entre otros casos.

Ahora bien, ese “sistema de relaciones expresamente construido” expresado con anterioridad por Bourdieu et al. (1973/2002) prioriza la construcción de un Objeto de Estudio de cohorte científico a partir de un riguroso, detallado y deliberado ejercicio de recomposición de nociones y conceptos teóricos asociados al *Aprendizaje* sobre las ideas que fundamentan el *Condicionamiento Clásico* de Pávlov (1929/1997) y el *Condicionamiento Operante* de Skinner (1953/1971,1974/1994).

Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados. (Bourdieu et al., 1973/2002, p.54)

Basado en todo lo presentado con anterioridad, es necesario construir una definición aproximada de lo que significa el *Objeto de Estudio* (en adelante OE) de cohorte científico en Bourdieu et al. (1973/2002) y la relevancia que tiene dentro del presente estudio. Así, se podría sugerir que el OE: es un objeto lógico, formal y abstracto que se construye de modo progresivo y se fundamenta en la problematización de enfoques teóricos del Campo de Saber y la práctica cotidiana del fenómeno social a ser estudiado. Dicho esto, el OE de este estudio se ha logrado nutrir de la epistemología de los dos autores seleccionados y sus problemáticas, por lo que, la finalización concluirá con la interlocución del investigador en la *Esfera de la Praxis Educativa*.

Cabe aclarar que, los presuntos epistemológicos reconstruidos en Bourdieu et al. (1973/2002) sobre la *Vigilancia Epistemológica* y la *Reflexividad*, guardan coherencia teórica con la estrategia *Estudio Exploratorio* y la *Teoría Fundamentada* como técnica de análisis, los cuales serán profundizados más adelante. De acuerdo a ello, la principal sobre la relación expuesta es: El *Objeto de Estudio* se construye a lo largo del proceso investigativo a partir de la *Reflexividad* y *Vigilancia Epistemológica* del investigador, de temas que han sido poco estudiados, tal cual lo expone Sabino (1992) a partir de estudios situados y no generalizables, con el fin de, identificar las prenociones que se desarrollan a partir del sentido común a la hora de la interlocución y de la construcción de la *Codificación Abierta* de la *Teoría Fundamentada* en la descripción de categorías emergentes en la *Praxis Educativa*. Ambos aspectos serán tratados en adelante.

### **3.1.2. Praxis de la Educación e Interlocución**

A lo largo de la presente pesquisa teórica, se han empleado las nociones teóricas de *Praxis Educativa*, *Praxis de la Educación* e *Interlocución*, que, mediante un juicioso, riguroso y reflexivo estudio, se ha logrado inferir la definición teórica aproximada a dichos presuntos epistémicos. De esa manera, los dos primeros conceptos se encuadran dentro del concepto teórico *Esferas de la Praxis Humana* propuesta por Mijaíl Mijáilovich Bajtín (1895-1975) en su obra *Estética de la creación verbal* (2005) y, sobre la tercera noción teórica, se reconstruye a partir de los presupuestos epistémicos de Bourdieu et al. (1973/2002). A continuación, se presenta cada uno de estos.

En relación con la *Esfera de la Praxis Humana* (en adelante EPH), es una noción teórica que permite al investigador distinguir entre el Campo de Saber y lo que acontece en la cotidianidad de las interacciones humanas. Así, su contexto de producción parte de la discusión problemática sobre las diferencias que se establecen en el intercambio social, producidos en contextos socioculturales específicos, donde la interacción social no es un asunto universal y general para todas las culturas puesto que esta varía en cada una de las posibles formas específicas culturales.

Bajtín piensa en esferas de la praxis humana, o sea, lugares históricamente determinados donde se usa la

lengua de ciertas formas; lugares atravesados por las diferencias sociales y por los múltiples intereses de los que puede ser portador un individuo, y donde la comunicación antecede —y sucederá— a los hablantes específicos que, de diversas maneras, participan en un intercambio social. (Bustamante, 2020, p.18)

Con base en la cita anterior, la EPH son lugares históricamente determinados, donde se produce un lenguaje específico (o Géneros Discursivos) relacionados con la cotidianidad de los sujetos por medio de su interacción en una cultura específica. Dicho lo anterior, se sugiere que está vinculada con la “vida social de la lengua, asunto que trasciende el interés de la Lingüística” (Bustamante, 2020, p.18). Así, la interacción entre individuos como intercambio social poseen diferencias que varían de cultura en cultura y son propias del contexto social en que los miembros se construyen. En palabras de Bajtín (2005):

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa. porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. (Bajtín, 2005, p. 248)

De la cita anterior, se infiere que los *Géneros Discursivos*, son enunciados producto de las actividades humanas los cuales tienen la función de organizar las diferentes formas de comunicación entre individuos, los cuales, crecen en la medida en que se complejiza la esfera y se distingue de las producciones científicas de cohorte disciplinar. Ahora bien, mientras que la EPH se construye desde los asuntos de la vida social y encuentra formas de respuesta desde la inclusión de sus individuos (Bajtín, 2005), la noción de Campo es una inferencia alejada de la vida social a partir de formalizaciones por medio reglas de juego de las disciplinas (nociones, conceptos, relaciones) (Bourdieu et al., 1973/2002).

A causa de lo expuesto con anterioridad, se deriva el siguiente cuestionamiento: ¿cuál es el aporte que ofrece la reconstrucción conceptual de la EPH dentro del presente estudio?. En respuesta, 1) distinción entre el *Campo de Saber* de la Psicología Clásica y las dinámicas que operan en la vida cotidiana de la escuela a partir de los géneros discursivos que se producen en este contexto y; 2) reflexión en cuanto a que la interacción social de las docentes de grado de Preescolar en su *Habitus* de su *Trabajo Pedagógico* (TP) puede ser multifacética, específica y relativa según su práctica pedagógica cotidiana con los estudiantes.

**El siguiente aspecto que tratar, consiste en la aproximación a la definición de *Interlocución* en los procesos de reflexividad y comprensión del investigador en su inmersión a la *Praxis de la Educación* y su correspondiente aporte a la presente investigación.** De ese modo, el curso a seguir del estudiante en formación consiste en la reconstrucción teórica de *Interlocución*, el cual consiste en un proceso de comunicación dialéctica entre un hablante interlocutor y su oyente, bajo la presencia de un contexto situacional, con el fin de, intercambiar símbolos lingüísticos entre sí. “Esta forma de discurso requiere del hablante, además de habilidad y perspicacia, la facultad de mantener sutilmente al interlocutor a distancia mientras le entrega cierta parte de información.” (Bourdieu et al., 1973/2002,

p.50).

Para el caso del presente estudio, el investigador pretende acercarse al *Habitus del Trabajo Pedagógico* de la cotidianidad de las docentes de grado Preescolar, con el fin de intercambiar información de sus experiencias y saberes sobre el *Aprendizaje*, por medio de conversaciones que posibilite una mayor flexibilidad y reflexividad durante el diálogo. Así, el contexto situacional al que se refiere Bourdieu et al. (1973/2002) pone en discusión la hipótesis, pregunta investigativa, conceptos y nociones teóricas reconstruidos desde dos enfoques.

Cuando el contexto de la discusión esta materialmente presente ante ambos interlocutores, o les es común en virtud de una idéntica experiencia pasada, o esta implícitamente presente como consecuencia de sus relaciones anteriores, el problema de contexto está en gran parte resuelto. Pero cuando el contexto no está dado, y tampoco es recreado por el hablante, el interlocutor se encuentra ante espinosos problemas de interpretación. (Bourdieu et al., 1973/2002, p.241)

Basado en la cita anterior, para que haya un correcto proceso de *Interlocución* entre el investigador y las docentes, es necesario generar un contexto de dialogo con el fin de evitar malinterpretaciones en el intercambio simbólico sustentados en la construcción de unos *Criterios de Interlocución* (Anexo 2). Esto, resulta ser relevante para el presente estudio porque, el científico debe proponer un contexto de discusión cercano al *Habitus* del TP del profesorado sobre el *Aprendizaje*.

### **3.1.3. Estrategia de Investigación basada en el Estudio Exploratorio y presentación de Técnicas Investigativas**

En este momento de la presente pesquisa teórica, se sitúa la estrategia investigativa conocida como *Estudio Exploratorio* a partir del texto de Carlos Sabino titulado *El proceso de investigación* (1992). Dada la circunstancia en que los estudios sobre la permeabilidad del *Conductismo* desde el *Campo de Saber de la Psicología* en la *Praxis Educativa* sobre el *Aprendizaje* han sido escasos, es menester situar un recurso que permita realizar un primer acercamiento a temas poco estudiados para su posterior profundización en futuras investigaciones.

Son las investigaciones que pretenden darnos una visión general y sólo aproximada de los objetos de estudio. Este tipo de investigación se realiza especialmente cuando el tema elegido ha sido poco explorado, cuando no hay suficientes estudios previos y cuando aún, sobre él, es difícil formular hipótesis precisas o de cierta generalidad. (p.47)

Con base en lo dicho, el *Estudio Exploratorio* consiste en la realización de indagaciones teóricas y prácticas que se emplean cuando el tema es poco abordado y sus resultados construyen una visión general para posteriores pesquisas teóricas. Para el caso del actual ejercicio investigativo, es poco frecuente la inmersión de los investigadores en autores clásicos como Pávlov y Skinner sobre la influencia de sus preceptos teóricos sobre el *Aprendizaje* en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar en su *Praxis Educativa*.

De acuerdo con lo anterior, los *Estudios Exploratorios*, permiten a los investigadores la búsqueda

de inquietudes e intereses de corte científico en temas poco estudiados (Sabino, 1992). Así, esta estrategia investigativa radica en satisfacer “[...] necesidades, inquietudes o intereses. Puede ocurrir que nuestros estudios se encaminen directamente a conocer los aspectos que permitan resolver mejor una situación concreta, a la búsqueda de los elementos necesarios para poder actuar luego en un sentido específico.” (Sabino, 1992, p.45).

Cabe aclarar que, la relación entre los *Estudios Exploratorios* y la *Teoría Fundamental* (profundizada en el siguiente apartado), guardan cierta coherencia epistemológica y propósitos entre sí, a partir de un proceso de *Reflexividad y Vigilancia Epistemológica* sobre el empleo de cada uno, a saber: 1) la reconstrucción de los presuntos epistémicos que consolidan la categoría *Aprendizaje* en los dos autores del Conductismo no determinan de modo absoluto los hallazgos a encontrar en la inmersión del investigador en la *Praxis Educativa*; 2) la TF, al igual que los *Estudios Exploratorios*, parten de la premisa de indagar información sobre fenómenos sociales poco estudiados y están en disposición de encontrar datos y hallazgos innovadores y; 3) Mientras los *Estudios Exploratorios* buscan explorar fenómenos sociales poco indagados, la TF, sitúa de modo concreto el proceder metodológico a partir de las fases de Codificación Abierta (fase flexible y sensible a la apertura de nuevos datos), Selectiva y Teórica (contrastación y elaboración de juicios de valor). A continuación, se profundizará en esta discusión.

Ahora bien, ¿Cuáles serían las técnicas investigativas en el marco del presente estudio? En respuesta, la *Teoría Fundamental* (Trinidad et al. 2006) se empleará como técnica de análisis de datos y las técnicas investigativas que acompañan su exploración derivan en la *Observación*, la *Indagación Documental*, las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* y la *Triangulación*. A continuación, se realiza una breve descripción de cada una de las técnicas de investigación.

#### **3.1.4. La Teoría Fundamental (TF) como técnica de análisis y técnicas investigativas asociadas**

Luego de un riguroso y juicioso estudio de los dos apartados previos los cuales permitieron el desarrollo y construcción de los *Presupuestos Epistemológicos y Metodológicos* en Bourdieu et al. (1973/2002) y la definición aproximada de *Esferas de la Praxis* en Bajtín (2005) e *Interlocución* (Bourdieu et al., 1973/2002), es menester la selección de una técnica de análisis, coherente con los con las construcciones teóricas elaboradas con anterioridad. Así, se sitúa la *Teoría Fundamental* (en adelante TF) como técnica de análisis congruente con los siguientes criterios de su elección: 1) La *Reflexión y Vigilancia Epistemológica* en el empleo de la TF y; 2) La TF congruente con la *Interlocución* del investigador en el TP de las docentes de grado Preescolar a partir de su *Habitus* cotidiano sobre el *Aprendizaje* en la *Praxis Educativa*. Seguidamente, se presentará la codificación basada de la categoría teórica denominada *Aprendizaje* y sus conceptos asociados y la derivación de una tabla con los criterios

de *Interlocución* para el ejercicio de inmersión del investigador en la *Praxis de la Educación*.

Antes de iniciar, es importante situar la definición de lo que se comprende por *Teoría Fundamentada* (en adelante TF) como técnica de análisis. Así, la TF es “[...] una aproximación que propone un método de análisis, que implica la utilización de un conjunto de técnicas sistemáticamente aplicadas.” (Trinidad et al., 2006, p.16); y [...] la finalidad de esta aproximación es la emergencia de teoría inductiva sobre un área substantiva.” (Trinidad et al., 2006, p.16). A continuación, se presentan los criterios de selección que justifican el empleo de la TF en el actual estudio.

**De acuerdo con el primer criterio de selección del método**, las nociones teóricas de *Reflexión* y *Vigilancia Epistemológica* en Bourdieu et al. (1973/2002) operaron en la elección de la TF como técnica análisis de la información, en razón de su flexibilidad como teoría inductiva de datos de cohorte cualitativa (Trinidad et al., 2006). Ahora bien, mediante un proceso de reflexividad por parte del investigador, se concluyó que la TF permite procesos de rigurosidad y sistematicidad en el tratamiento de datos cualitativos de modo flexible, evitando la problemática señalada por Bourdieu et al. (1973/2002) sobre el uso de manuales de investigación en el estudio de fenómenos sociales y la construcción del *Objeto de Estudio*.

Ahora bien, si el propósito de la TF es el de producir teoría a partir de la inducción, entonces, ¿la TF entraría en contradicción con los posicionamientos epistemológicos y metodológicos de Bourdieu et al. (1973/2002) al ser este último de naturaleza deductiva? De ese modo, la *Vigilancia Epistemológica* permitió al investigador realizar un ejercicio reflexivo y crítico sobre si existe disparidad o complementariedad entre el enfoque deductivo de Bourdieu et al. (1973/2002) y el enfoque inductivo de la TF en el empleo de ambas epistemologías.

El trabajo deductivo en las aproximaciones a la Teoría Fundamentada se utiliza para obtener guías conceptuales, a partir de los códigos inducidos, así como conocer dónde ir para encontrar el grupo comparativo o subgrupo, con el objetivo de muestrear más información para la generación de la teoría. (Trinidad et al, 2006, p.63)

A partir de la cita anterior, se logra hallar una relación entre ambos enfoques. Por un lado, el enfoque deductivo de Bourdieu et al. (1973/2002) refiere a la inmersión del investigador en el *Campo de Saber* con el fin de identificar, profundizar y reconstruir conceptos derivados de enfoques teóricos pertenecientes a alguna disciplina como marco de referencia para la interpretación, comprensión y reflexión, en la *Interlocución* con el fenómeno social a ser estudiado. Por su parte, el enfoque inductivo de la TF permite realizar una primera inmersión de dichos presuntos teóricos en el *Campo de Saber* de indagaciones preliminares de datos los cuales se construyen de forma progresiva.

Continuando con la idea anterior, la TF como complemento al enfoque deductivo de Bourdieu, Trinidad et al. (2006) menciona que “el mantenimiento de un cierto equilibrio entre ambos tipos de

lógicas es consecuencia de si, en su comienzo, la investigación partía primariamente como deductiva o como inductiva [...]” (Trinidad et al., p.63). De ese modo, ambas lógicas deductiva-inductiva opera de forma complementaria, en especial, de la fase 2 de codificación selectiva que requiere de la contrastación entre el campo del saber y la codificación descriptiva de la fase 1 de la TF, por lo que, es posible emplear ésta técnica de análisis en la construcción en la construcción del *Objeto de Estudio*. A continuación, se presenta el segundo criterio de selección.

**De acuerdo con el segundo criterio de selección de la presente técnica de análisis**, la TF permite la flexibilidad de recabar datos de tipo cualitativo (Trinidad et al., 2006), siendo así, congruente con la *Interlocución* del investigador en el TP del *Habitus* de las docentes de Preescolar sobre el *Aprendizaje*. Con base en ello, dos conceptos de esta técnica de análisis son relevantes para el actual estudio: el *Muestreo teórico* y las *Fases de Codificación*. A continuación, se presenta cada uno de los conceptos señalados con anterioridad.

Acerca del *Muestreo Teórico*, Trinidad et al. Definen esta como “[...] un muestreo dirigido por la teoría que emerge. En etapas iniciales el muestreo debe estar abierto y desenfocado relativamente” (p.25). Dicho esto, el investigador desarrolló de manera previa una inmersión en el *Campo de la Psicología* de dos grandes enfoques teóricos sobre el *Aprendizaje* y sus conceptos asociados a partir de su revisión preliminar. Así, para que el *Muestreo Teórico* opere de manera coherente frente a lo que se estudia, debe ser realizado en contextos situacionales que guarden una relación directa con el tema en cuestión, los cuales permiten la construcción progresiva del *Objeto de estudio*. En palabras de Trinidad et al. (2006) “El investigador debe ir a aquellas situaciones que probablemente proporcione información relevante.” (p.25). Dicho de otro modo, el *Aprendizaje* se experimenta día a día en el *Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar

Con respecto a la *Codificación*, lo investigadores de la TF reconstruyen estas a partir de una indagación inicial de datos partiendo de una codificación abierta y flexible, hasta la fase teórica que pase previamente por una fase selectiva de relaciones conceptuales (Trinidad et al., 2006). Con base en esto, la *Codificación Abierta* (en adelante CA) de *cohorte descriptivo* significa que “[...] es abrirse a la indagación. Cualquier interpretación pertenece al campo de la improvisación.” (Trinidad et al. 2006, p.48). Dicha aproximación, se realizó en la búsqueda de referentes teóricos que, apoyada en la *Reflexión* y la *Vigilancia Epistemológica* de Bourdieu et al. (1973/2002) permite una aproximación a la observación de autores relevantes del *Campo del Saber* que hayan influido de modo considerable a la disciplina, en este caso, al de la Psicología. Además, la CA opera en el diseño metodológico como la reconstrucción de *Categorías Emergentes* bajo el siguiente cuestionamiento ¿Cuáles son las tendencias que tienen las políticas educativas relevantes en el Prescolar en Colombia? Así, se trata de observar en

aquellos documentos curriculares y educativos las ideas más relevantes acerca del ¿qué contienen? ¿qué dicen? sobre este nivel educativo.

Luego, la *Codificación Selectiva* (en adelante CS), según Trinidad et al. (2006) consiste en “[...] reducir el conjunto inicial de categorías, a partir del análisis intensivo de las relaciones entre la categoría central y el resto, llegando a incluso a despreciar aquellas categorías que no tienen especial relevancia en la descripción del proceso social que engloba la categoría central.” (p. 51). Así, se trata de observar la relación e incidencia que existe entre las *Categorías Emergentes* (construidas en la CA) con las *Categorías Teóricas* (reconstruidas del Campo de Saber) con el fin de realizar un proceso de reflexividad por parte del investigador acerca de la permeabilidad del Conductismo en las tendencias relevantes de la CA del Preescolar sobre el *Aprendizaje*. En cuanto a la última, la *Codificación Teórica* (en adelante CT) de cohorte valorativa, consiste en la construcción de juicios de valor por parte del investigador sobre la reflexividad suscitada de las tendencias más relevantes de la CA en relación con las categorías teóricas del campo del saber reconstruidas en la CS

Ahora bien, se ha hablado de la *Codificación Teórica* (en adelante CT) la cual consiste en el proceso de codificación de una “[...] gama completa de propiedades, elementos, dimensiones, etc., que contiene la categoría central, introduciendo conceptos de mayor nivel de abstracción de un sistema de relaciones que ofrezcan una explicación mejor y más plausible del problema de la investigación.” (Trinidad et al. 2006, p.51). Así las *Categorías Centrales* equivalen o son “[...] aquella categoría o código, que permite vislumbrar la unión o relación entre conceptos teóricos, con el fin de ofrecer una explicación teórica del fenómeno estudiado.” (Trinidad et al. 2006, p.36) y los *Códigos* son una “Combinación de elementos que tiene un determinado valor en un sistema de categorías concreto. Es un sistema de signos y reglas que permite formular y comprender un discurso.” (Trinidad et al. 2006, p. 34). En otras palabras, la CT permite la codificación de códigos y su agrupación en familias, que en su totalidad representan las *Categorías Emergentes* como tendencias relevantes (fase CA), para luego, ser contrastadas con las *Categorías Teóricas* del *Campo del Saber* sobre el *Aprendizaje* (fase CS), las cuales derivan en construcción de juicios de valor por parte del investigador (fase CT). A continuación, se presentan las técnicas investigativas que complementa la TF.

Acerca de la *Observación*, el presente trabajo investigativo reconstruyó a partir de las ideas de Bourdieu et al. (1973/2002) la siguiente definición: es el proceso de construcción de conocimiento que implica la constante *Vigilancia Epistemológica* y la *Reflexión* sobre la posición del investigador frente a los contextos y situaciones donde se desenvuelve el trabajo investigativo. Esto implica que, la Observación va mucho más allá de lo que la simple percepción de la vida cotidiana nos provee y la capacidad del investigador de analizar la información recopilada de manera reflexiva e interpretativa en

la *fase 1, 2, 3 y 4* del diseño metodológico.

Con respecto a la *Indagación Documental*, en palabras de Vargas (2011) “Esta forma de observación implica el acopio de documentos escritos o digitales, textuales o iconográficos, etc., con el objeto de ser interpretados hermenéuticamente obteniendo así de ellos información relevante para una investigación.” (p.52). De acuerdo con lo anterior, a partir de los *Criterios de Interlocución* y del *Ojo ilustrado* de Eisner (1990/1998) es posible analizar documentos curriculares, el PEI institucional, talleres, planeaciones pedagógicas, entre otros que orienten el *Habitus* del TP de las docentes de Preescolar y está latente en la *fase 1, 2 y 3* del diseño metodológico.

En cuanto a las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* (en adelante CAF), refiere a que “Mediante esta técnica se registran conversaciones en grupo sean accidentales o de forma inducida. Se trata de captar distintas opiniones sobre algún asunto de forma tal que el diálogo se desarrolle libremente. Se reproducen así las características propias de un grupo que conversa tipo "sobremesa". (Vargas, 2011, p.52)”. se puede deducir que, las CAF son: registros de conversaciones de forma particular y personal entre el investigador y los actores de algún escenario social, con el fin de captar los saberes y experiencias sobre algún asunto en particular a modo de diálogo. Así, las CAF serán empleada de manera específica en la *fase 3* de del presente diseño metodológico.

Con relación a la *Triangulación*, en palabras de Denzin (2017) consiste en “[...] emplear diferentes métodos (entrevistas, datos de censos, documentos, y similares) para <<validar>> los resultados. Estos métodos, no obstante, acarrear los mismos supuestos de acción, incluido el presupuesto de que existe un <<punto fijo>> o un <<objeto>> que puede triangularse. (Denzin, 2017, p.135). Así, esta técnica investigativa emerge de la necesidad del investigador por contrastar lo observado en los datos recabados en las fases previas, con el fin de, encontrar y describir relaciones entre sí de modo reflexivo y comprensivo a partir de la comparación y será empleada en la *fase 4* del diseño metodológico.

[...] la utilización de Teoría Fundamentada parte de una postura inductiva, o, dicho de otro modo, la teoría emerge después de recoger los datos y no antes, como sucede en las perspectivas deductivas. No obstante, el trabajo deductivo no está reñido necesariamente con la utilización de la Teoría Fundamentada, al emplearse el mismo en la obtención de guías conceptuales a partir de los códigos inducidos, o en la búsqueda del grupo comparativo que permita muestrear más información con el fin de poder generar teoría.

Es importante aclarar a partir de la cita anterior que, el enfoque deductivo propuesto en la reconstrucción teórica realizada en el capítulo II y el enfoque inductivo de la TF guardan coherencia epistemológica sobre los siguientes puntos: primero, la problematización de Bourdieu et al. (1973/2002) revisada con anterioridad sobre el empleo automatizado y poco deliberado de manuales de investigación por parte del agente, permite a la *Reflexividad y Vigilancia Epistemológica* contrarrestar la simplificación en el estudio de fenómenos sociales. De ese modo, permite al sujeto, por un lado, evitar

caer en el empirismo puro sin teoría previa y; por otro lado, evitar el teoricismo absoluto y la automatización en el desarrollo de las pesquisas teóricas, el cual es concebido como la imposición de modelos teóricos, nociones epistemológicas previas que anulan la capacidad reflexiva del agente frente al estudio de fenómenos sociales. Así, la fase 1 de *Codificación Abierta* de la TF consiste en la realización de procesos de etiquetamiento de códigos y familias de corte descriptivo directamente desde la *Praxis de la Educación*, con énfasis en el empirismo del agente, suspendiendo el empleo de teoría previa y realizando un estudio situado a partir de la experiencia.

Segundo, a pesar de que la TF posee un enfoque inductivo sobre la investigación, ésta no está exenta de los enfoques deductivos, ni de la teoría previa que el agente construyó antes del estudio científico. De acuerdo con ello, la categoría central *Aprendizaje* y sus conceptos asociados desarrollados a partir de la *Vigilancia Epistemológica* y la *Reflexividad*, operarán bajo un ejercicio de contrastación en la segunda fase denominada *Codificación Selectiva*, como complemento entre la inducción de códigos y familias emergentes elaboradas en la inmersión del investigador en la *Praxis Educativa* con las Categorías del Campo de Saber.

### **3.2. Componente metodológico**

Ahora bien, en este punto del estudio, se exponen la muestra poblacional (fase 2 y 3) y las cuatro fases de investigación que consolidan el diseño metodológico los cuales orientan la *Interlocución*, entre el estudiante en formación con el *Habitus del Trabajo Pedagógico* desarrollados por las docentes de Preescolar en la *Esfera de la Praxis Educativa*.

En cuanto a la muestra poblacional, los criterios de selección contruidos de acuerdo a los propósitos de la presente pesquisa teórica corresponden con: 1) docentes de los niveles educativos de Jardín y Transición de Preescolar pertenecientes a Instituciones de Educación Distrital de la ciudad de Bogotá D.C. y; 2) docentes de los niveles educativos de Jardín y Transición del grado Preescolar que estén ejerciendo en la actualidad en alguna Institución Educativa Distrital de la ciudad de Bogotá D.C. A continuación, se describen los actores involucrados en el actual ejercicio investigativo. En concordancia con los anterior, los participantes constan de: para la fase 2, cuatro (4) profesoras del grado Preescolar en los grados de Jardín y Transición en una (1) Institución Educativa Distrital perteneciente a la Localidad Cuarta de San Cristóbal Sur en la ciudad de Bogotá D.C. y; para la fase 3, seis (6) profesoras del grado Jardín y Transición pertenecientes a la misma Institución Educativa Distrital en la misma ciudad.

#### **3.2.1. Fase 1: Indagación documental de políticas educativas y curriculares sobre el Aprendizaje**

El propósito específico correspondiente a esta fase consiste en: interpretar la posible relación que existe entre la Categoría *Aprendizaje* y sus conceptos afiliados en las políticas educativas y curriculares con relación directa al *Habitus y Trabajo Pedagógico* de las docentes de Jardín y Transición de

Preescolar sobre el *Aprendizaje*.

Así, la técnica investigativa a emplear es la *Indagación Documental* centrada en la *Observación* bajo la pregunta macro de la investigación. Con ello, se busca construir *Categorías Emergentes* para luego compararlas con las *Categorías Teóricas* elaboradas previamente a partir de los *Criterios de Interlocución* (Anexo 1) y las tres fases de la *Teoría Fundamentada* (Codificación Abierta, Selectiva y Teórica). De ese modo, los instrumentos empleados en función es el software *Atlas Ti*, el cual potencializa el análisis de datos cualitativos, bajo la codificación establecida.

### **3.2.2. Fase 2: Análisis sobre algunos artefactos que fabrican las docentes en su *Habitus del Trabajo Pedagógico sobre el Aprendizaje***

El propósito específico correspondiente a esta fase investigativa consiste en: analizar algunos de los artefactos que producen cuatro docentes de Jardín y Transición de Preescolar de una Institución Educativa Distrital, con el fin de, observar la posible permeabilidad de los conceptos afiliados al *Aprendizaje* en su *Habitus del Trabajo Pedagógico* en la *Praxis Educativa*.

De igual modo que en la primera fase, la técnica investigativa a emplear es la *Indagación Documental*, centrada en la *Observación* de algunos de los artefactos que las docentes construyen en la cotidianidad de su práctica pedagógica sobre el *Aprendizaje*. Así, se realiza el mismo ejercicio de *Interlocución* y empleo de las fases de la *Teoría Fundamentada* en la creación de *Categorías Emergentes* para luego ser contrastadas con las *Categorías Teóricas* reconstruidas de manera previa. De acuerdo con lo anterior, los instrumentos a emplear son el software *Atlas Ti* y la *Matriz Analítica*.

### **3.2.3. Fase 3: Observación de las diversas experiencias y saberes de las docentes de Preescolar a partir de Conversaciones Abiertas y Flexibles sobre el Aprendizaje**

El propósito específico correspondiente a esta fase consiste en: reflexionar sobre las diversas experiencias y saberes de las docentes de Preescolar (Jardín y Transición) en el *Habitus* de su *Trabajo Pedagógico* con relación al *Aprendizaje* de los niños y niñas. Así, las técnicas investigativas asumidas en esta fase corresponden con: las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*, la *Observación* y la *Indagación Documental*. De este modo, se procede a realizar un ejercicio de *Interlocución* y *Reflexividad* en la cotidianidad de la práctica pedagógica de las docentes sobre el *Aprendizaje*, con el fin de, construir *Categorías Emergentes*, para luego, contrastarlas con las *Categorías Teóricas* bajo las fases de la *Teoría Fundamentada*, esta actividad será orientada por un instrumento investigativo que canaliza el diálogo de manera flexible entre el investigador y la muestra poblacional (Anexo 2).

### **3.2.4. Fase 4: Triangulación**

El propósito específico correspondiente a la cuarta fase es: triangular y contrastar los hallazgos

encontrados de la Codificación Abierta en las tres fases anteriores a partir de la recopilación de información desde las distintas técnicas investigativas empleadas, con el fin de, dotar de mayor validez los resultados obtenidos y juicios de valor. Es importante aclarar que la contrastación en la triangulación incide de modo considerable en el proceso de Codificación Selectiva y Teórica de códigos, familias (o Categorías *Codificación Selectiva y Teórica* Emergentes) levantadas en la Codificación Abierta de las fases 1, 2 y 3, situada tanto en la descripción de las fases indagadas, como en su posterior ejercicio de contrastabilidad sobre la permeabilidad del *Conductismo* en todas las fases investigativas, este ejercicio, se realizará con el fin de, dotar de mayor validez los hallazgos investigativos (Anexo 3).

Para todas las fases investigativas, la triangulación de datos empleó la *Teoría Fundamentada* (Trinidad et al., 2006) en tres niveles de análisis: *Codificación Abierta*, correspondiente a la descripción de códigos, familias y superfamilias provenientes de los datos indagados en la 3 fases primeras fases; seguidamente, la triangulación empleó la *Codificación Selectiva y Teórica* de igual modo en la tres fases, a partir del ejercicio de contrastación entre la *Categoría Aprendizaje* y la codificación construida en el nivel de *Codificación Abierta*, con el fin de, detectar indicios del conductismo en las 3 fases.

#### Capítulo IV: Discusión y Reflexividad de los Hallazgos Investigativos

En este momento del presente *Estudio Exploratorio*, se discuten los hallazgos encontrados en las 4 fases del diseño metodológico a partir de un riguroso, detallado y reflexivo ejercicio de análisis, descripción, interpretación y contrastación por parte del investigador. Para esto, se tomó como referente la *Teoría Fundamentada* (TF) de Trinidad et al. (2006) y el empleo del software Atlas Ti versión 9 (1993-2021), lo que permitió la redacción final de los hallazgos investigativos desde los siguientes niveles analíticos: 1) *Codificación Abierta*, correspondientes con la Fase 1 ,2 y 3 (Indagación Documental, Análisis de Artefactos Pedagógicos y Conversaciones Abiertas y Flexibles), en donde se realizó un ejercicio descriptivo e interpretativo de carácter inductivo de la información, la cual derivó en la consolidación de códigos, familias (Categorías Emergentes) y superfamilias; seguidamente, 2) *Codificación Selectiva y Teórica*, propia de la Fase 4 (Triangulación de datos) donde se contrastaron y produjeron juicios de valor entre los atributos de cada familia frente a la *Categoría Aprendizaje* desde los enfoques teóricos de Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) (presentados en el capítulo 2 de la actual investigación).

En ese sentido, la reflexividad del investigador para la detección de hallazgos fue orientada por la siguiente hipótesis: “*El Conductismo en sus desarrollos científicos ha generado unas teorías sobre el aprendizaje que posiblemente sigue estando vigente en los procesos educativos pese a los nuevos aportes y descubrimientos de la psicología y de las mismas ciencias cognitivas, en tal sentido, es preciso una observación y reflexión con el profesorado pertenecientes al Grado de Preescolar con el fin de hallar algunos indicios y rasgos de los dos enfoques clásicos en la Esfera de la Praxis Educativa.*”. A continuación, se presenta en detalle las cuatro fases investigativas y sus correspondientes hallazgos.

##### 4.1. Interpretación de políticas educativas (fase1) y Artefactos Pedagógicos (fase 2) sobre el Aprendizaje

Se venía hablando en el anterior capítulo sobre la relevancia de la *Reflexividad* y la *Vigilancia Epistemológica* como deber de científico social en los procesos investigativos. De ese modo, Bourdieu et al. (1973/2002) controvierten y problematizan el empleo rígido y automatizado de manuales de investigación en la práctica sociológica desplazando el lugar de la reflexión del sujeto que desea conocer sobre algún fenómeno. En ese sentido, se desea que este estudio trate de controvertir en alguna medida la organización en que algunas de las investigaciones actuales organizan sus pesquisas teóricas por “momentos” o “niveles” de análisis consecuentes uno después del otro.

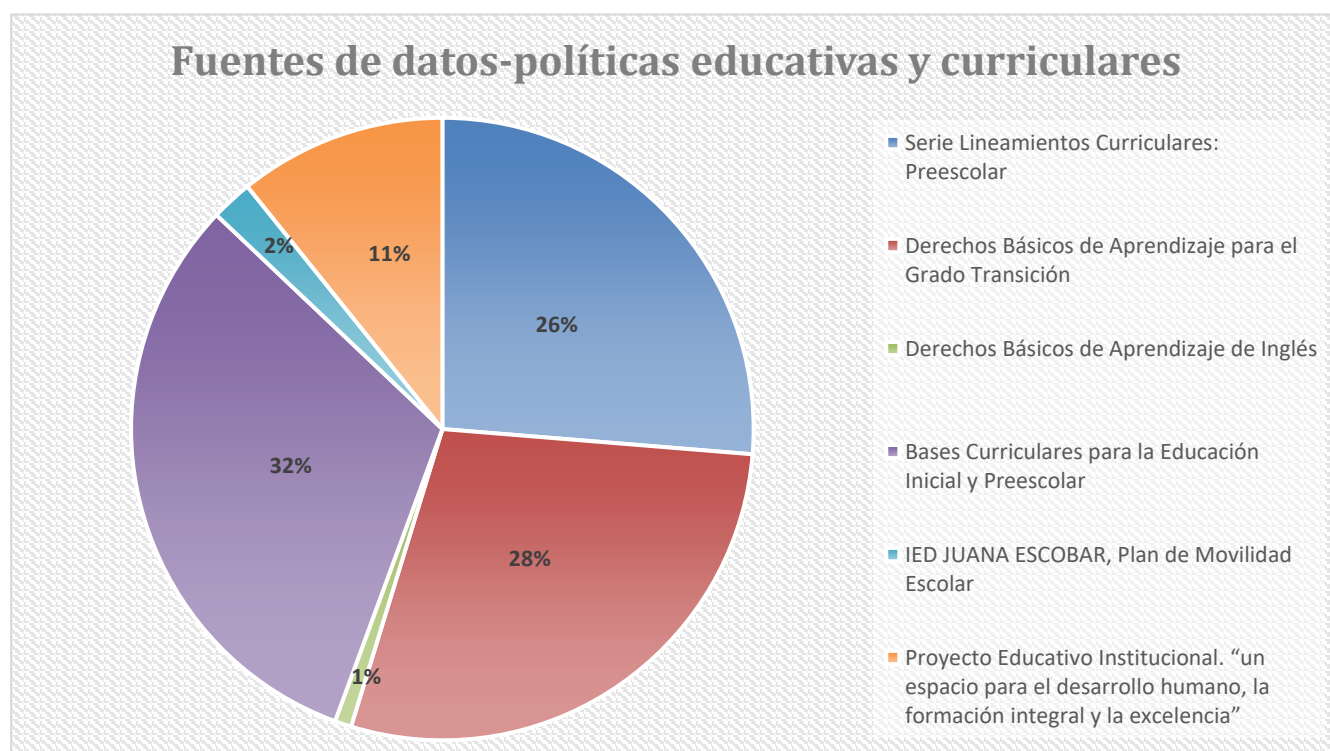
Así, para mantener en cierta medida fidelidad ante los presupuestos epistemológicos y metodológicos de Bourdieu et al. (1973/2002), se establecieron 3 criterios para la organización de este apartado: 1) desde que se inició la inmersión del investigador en la *Praxis de la Educación* (a nivel documental) ya se ha estado reflexionando, triangulando a partir de memos, de experiencias previas sobre

el *Aprendizaje*, las cuales demandan otro tipo de organización no secuencial de las fases sin perder la rigurosidad y sistematización propia de un estudio exploratorio; 2) el segundo criterio, entonces, no sería de secuencialidad, más bien, de carácter lógico y reflexivo; 3) la fase 1 y 2 empleó la indagación documental, por lo que fue posible realizar estas fases de modo simultáneo y; 4) se identificó en la fase 2 que, la producción de Artefactos Pedagógicos sitúan los mismos objetivos, propósitos, dimensiones, actividades rectoras derivadas de políticas educativas orientadoras.

Dados los criterios anteriores, se desea vincular la fase 1 y 2 de manera simultánea en la descripción de códigos, familias y super familias propias de la *Codificación Abierta* de la *Teoría Fundamentalada* (Trinidad et al., 2006) como técnica de análisis que permite una mayor flexibilidad en los procesos investigativos sin perder su nivel de rigurosidad, sistematicidad y detalle en el tratamiento de los datos de carácter inductivo. A continuación, se presentarán detalles de cada una de las dos fases de cohorte descriptivo e interpretativo.

Respecto de la fase 1, las fuentes de información fueron seis (6) textos de políticas públicas y curriculares, los cuales ofrecen orientaciones generales sobre el *Habitus* del *Trabajo Pedagógico* de las docentes que ejercen su *Trabajo Pedagógico* en el nivel de Preescolar (Jardín y Transición). De ese modo, la detección de hallazgos investigativos se basó en las siguientes fuentes de información: *Serie Lineamientos Curriculares: Preescolar*. (1998), *Derechos Básicos de Aprendizaje para el Grado Transición*. (2016), *Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés*. (2016), *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. (2017), *IED JUANA ESCOBAR, Plan de Movilidad Escolar*. (2017), *Proyecto Educativo Institucional. “un espacio para el desarrollo humano, la formación integral y la excelencia”* (Juana Escobar, 2025).

**Figura 3.** Distribución porcentual de citas textuales con relación directa al interés investigativo en las políticas educativas y curriculares. *Elaboración propia.*



En cuanto a la fase 2, los datos se construyeron a partir del análisis de veinticinco (25) *Artefactos Pedagógicos* que fabricaron (4) profesoras del grado de Jardín y Transición de Preescolar pertenecientes a una (1) Institución Educativa Distrital de la Localidad Cuarta de San Cristóbal Sur de la ciudad de Bogotá D.C. Así, los *Artefactos Pedagógicos*, son entendidos como aquellos productos que las docentes diseñan en su práctica pedagógica a partir de la racionalización de objetivos, propósitos de clase, metodología, momentos y tiempos de intervención, empleo de recursos y herramientas pedagógicas, con el fin de potenciar los procesos de *Aprendizaje* con sus estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, los *Artefactos Pedagógicos* analizados se categorizaron de la siguiente manera: cinco (5) guías de clase, siete (7) planeaciones pedagógicas, una (1) programación pedagógica, cuatro (4) planes de mejoramiento, cuatro (4) pruebas pedagógicas y cuatro (4) talleres de refuerzo. A continuación, se presenta una figura con la distribución porcentual del número de *Artefactos Pedagógicos* empleados en la indagación y su correspondiente categorización.

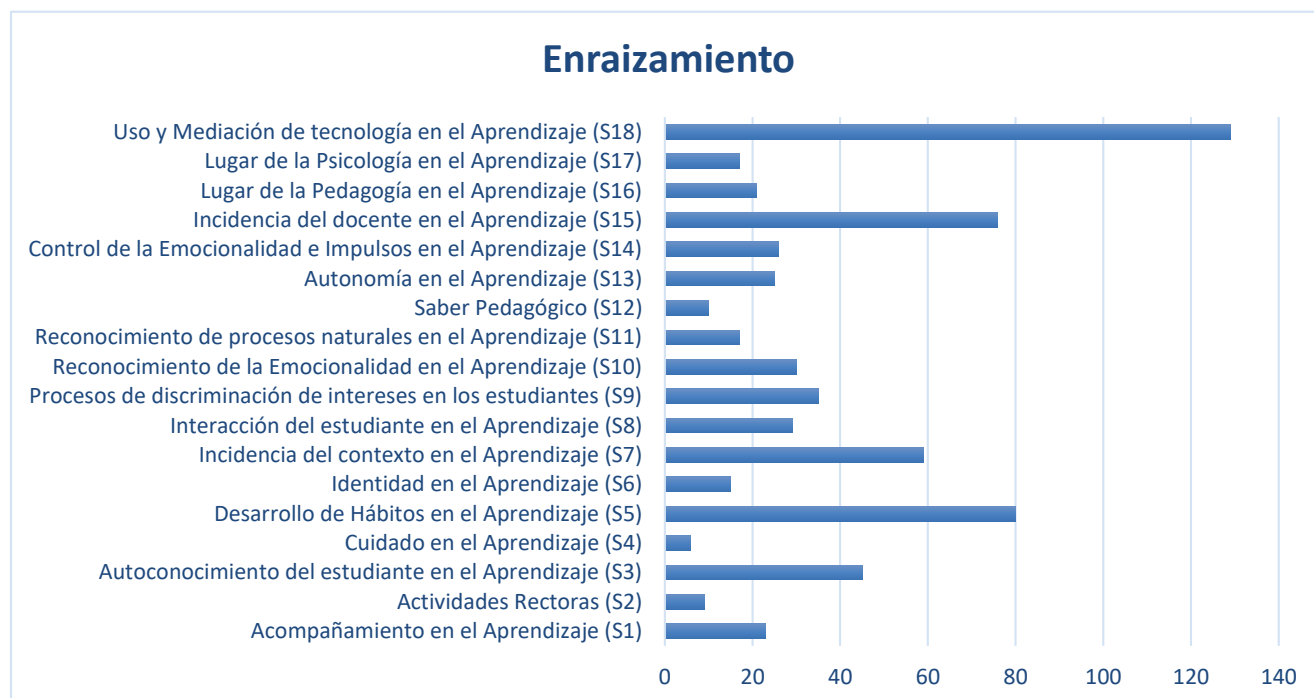
**Figura 4.** Distribución porcentual de los *Artefactos Pedagógicos* según su categorización. *Elaboración propia.*



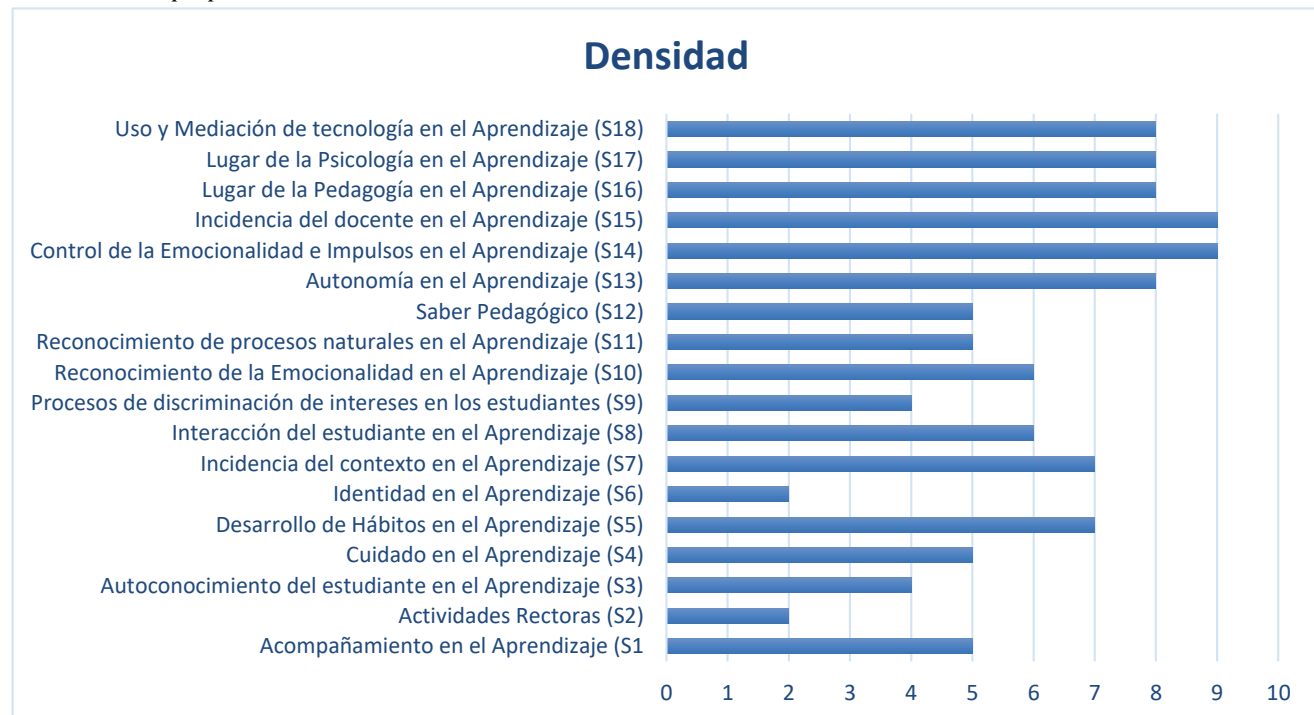
Ahora bien, bajo un proceso de reflexividad por parte del investigador dio como resultado la producción de códigos (agrupación de fragmentos textuales), familias (relación entre códigos) y superfamilias (agrupación de familias) que posibilitó la redacción del informe investigativo de la *Codificación Abierta* de cohorte descriptiva e interpretativa. De ese modo, se describe el procedimiento de codificación que se llevó a cabo: 1) identificación de fragmentos textuales en las fuentes de información agrupados en dieciocho (18) códigos; 2) de los dieciocho (18) códigos construidos, seis de ellos (6) pasan a ser familias (Categorías Emergentes), con base en el criterio de densidad categorial (en

otras palabras, códigos que contenían mayor relación con otros códigos fueron considerados familias de códigos) y,3) construcción de tres (3) super familias a partir de las seis (6) familias consolidadas. A continuación, se presentan dos gráficos de barras con los códigos construidos, con sus enraizamientos (número de citas que contiene cada código) y las densidades categoriales (número de relaciones del código con otros códigos) de cada uno de estos.

**Figura 5.** Enraizamiento que contiene cada código construido, derivado de la indagación documental Fase 1 y 2. Elaboración propia.



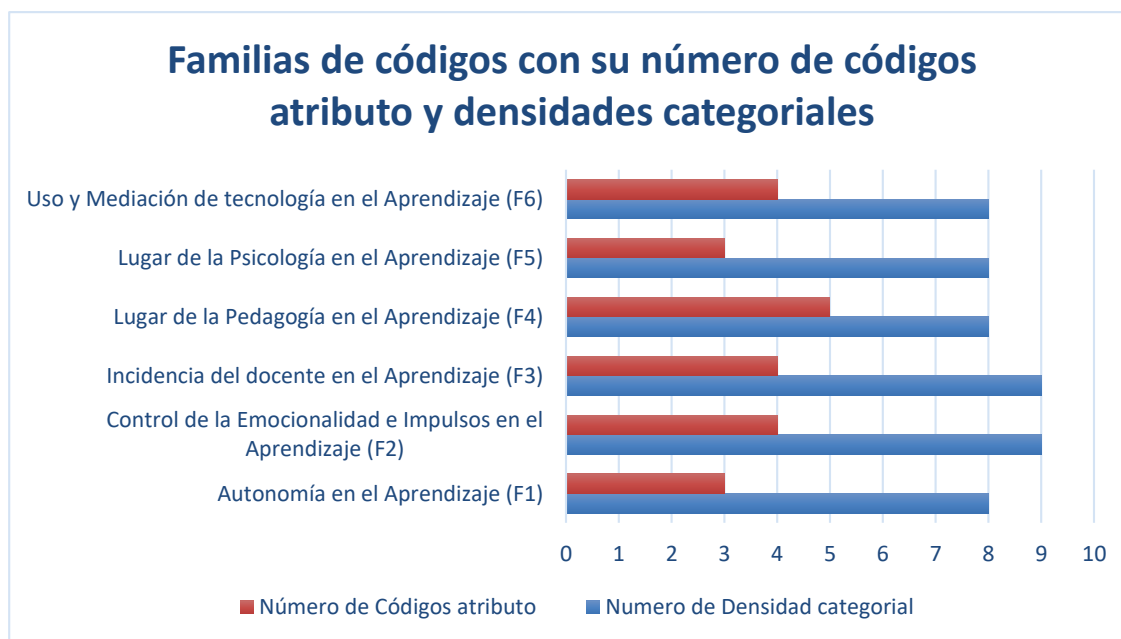
**Figura 6.** Densidad categorial que contiene cada código construido, derivado de la indagación documental Fase 1 y 2. Elaboración propia.



Con base en los anteriores gráficos de barras, los códigos, como conjunto de elementos relacionados entre sí (Trinidad et al., 2006) son aquellas agrupaciones de fragmentos textuales que guardan cierta vinculación con el tema central a tratar. Así, durante la reflexividad del investigador se consolidaron los siguientes: *Acompañamiento en el Aprendizaje* (S1), *Actividades Rectoras* (S2), *Autoconocimiento del estudiante en el Aprendizaje* (S3), *Cuidado en el Aprendizaje* (S4), *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje* (S5), *Identidad en el Aprendizaje* (S6), *Incidencia del Contexto en el Aprendizaje* (S7), *Interacción del estudiante en su Aprendizaje* (S8), *Procesos de discriminación de intereses en los estudiantes* (S9), *Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje* (S10), *Reconocimiento de procesos naturales en el Aprendizaje* (S11), *Saber Pedagógico* (S12), *Autonomía en el Aprendizaje* (S13), *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (S14), *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (S15), *Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje* (S16), *Lugar de la Psicología en el Aprendizaje* (S17) y *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* (S18).

Ahora bien, de los 18 códigos construidos de la indagación documental de la fase 1 y 2, el investigador localizó seis (6) códigos que destacaron por su densidad categorial, es decir, porque tienen mayor número de relaciones con otros códigos, lo que los convierte en familias de códigos o *Categorías Emergentes*. Así, se identificaron los siguientes: *Autonomía en el Aprendizaje* (F1), *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2), *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (F3), *Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje* (F4), *Lugar de la Psicología en el Aprendizaje* (F5) y *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* (F6). Seguidamente, se exponen las seis familias (6) y su número de códigos atributo y densidades categoriales.

**Figura 7.** Códigos atributo y densidad categorial de las seis familias o *Categorías Emergentes*. Elaboración propia.



Lo que sigue, es la descripción de cada uno de los códigos que definen las seis familias presentadas en el anterior diagrama de barras de acuerdo a dos cuestionamientos derivados de la indagación documental. Así, **Acerca de la reflexividad sobre la concepción de Aprendizaje interpretada desde las políticas educativas y curriculares como primer elemento**, se producen dos (2) cuestionamientos previos: 1) ¿Qué noción de *Aprendizaje* se posiciona en los documentos seleccionados en esta investigación? y; ¿Qué significa el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar (Jardín y Transición) según la indagación documental realizada?

En respuesta a la primera pregunta, el *Aprendizaje*, es considerado como un proceso ligado al “[...] descubrimiento y en construcción permanente, en el que los saberes previos sirven de plataforma para explorar, construir otras ideas, conocimientos, relaciones y experiencias. Por ende, es un proceso activo que se deriva de las interacciones sociales y culturales de los niños y las niñas, y que promueve el desarrollo hacia formas de autonomía, participación y creatividad más complejas.” (Nacional, 2017, p.29). Dicha definición, alude a que, el *Aprendizaje* está en constante progreso y que influye el conocimiento anticipado que los niños(as) poseen y se desarrolla en función de la interacción social y la acción de ellos con el entorno y con el otro, lo que posibilita el reforzamiento de la autonomía.

De acuerdo a lo anterior, el *Desarrollo* va de la mano con el *Aprendizaje* que posibilita en los niños procesos más complejos como es el caso de la *Autonomía*, la producción de ideas y la participación social. Se describe que ambos conceptos son procesos que se complementan de manera mutua y “no pueden comprenderse como consecuencia exclusiva de la maduración biológica, sino en relación con los entornos humanos y físicos en los que crecen y en el marco de las interacciones que establecen con los adultos y los pares que son miembros de sus grupos de referencia.” (Nacional, 2017, p.29). En otras palabras, el *Aprendizaje* no solo se reduce al aspecto biológico del sujeto (etapas de desarrollo), sino que, se incluyen otros aspectos más globales del aprender, como la interacción social de los niños(as) con el contexto, pares académicos y adultos que potencian su *Desarrollo*.

Conviene subrayar que, los conceptos de *Aprendizaje* y *Desarrollo* se enmarcan dentro de un concepto más global denominado *Desarrollo Humano*. Así, se identifica que “El desarrollo humano es un proceso gradual que depende de las oportunidades y experiencias de interacción y aprendizaje que el medio proporciona a los niños y las niñas.” (Nacional, 1998, p.9). La cita anterior, describe que las *Experiencias* y la *Interacción* son fundamentales para el progreso de los estudiantes en su aprender y la idea se refuerza en el siguiente fragmento “El niño, apoyado en las experiencias que le proporciona su contexto particular, en el cual la familia juega un papel vital, desarrolla su capacidad simbólica, que surge inicialmente por la representación de los objetos del mundo real, para pasar luego a las acciones realizadas en el plano interior de las representaciones [...]” (Nacional, 1998, p.19).

Mas aun, en el marco de las nociones de *Aprendizaje y Desarrollo* revisado en las políticas educativas de Preescolar, se observa que hay una derivación de principios ligados a dimensiones, sentidos y actividades rectoras en el marco de un contexto de producción de los documentos seleccionados para el grado de Preescolar. Así, uno de los principios denominado de integralidad “[...] debe abarcar las dimensiones del desarrollo del niño, lo socio-afectivo, lo espiritual, lo ético, lo cognitivo, lo comunicativo, lo corporal y lo estético, para potencializarlas y alcanzar niveles de humanización necesarios para su desenvolvimiento en sociedad como un ser humano digno, pleno, autónomo y libre.” (Nacional, 1998, p.15). En otras palabras, desde el reconocimiento de las distintas dimensiones de los niños(as) la autonomía va desarrollándose en los estudiantes hasta alcanzar niveles más complejos de interacción con los diferentes contextos a los que se enfrenta.

Ahora bien, ¿por qué Colombia impulsó el tránsito de políticas educativas de cohorte tradicional por unas propuestas pedagógicas y psicológicas de carácter constructivista y cognitivista? Acorde con lo anterior, el presente estudio identificó que hay razones económicas de carácter global que enmarcan el *Aprendizaje y el Desarrollo* dentro de los enfoques teóricos mencionados que tuvo lugar en la década de los setenta “En esa década Colombia, como país tercermundista, tuvo que enfrentar la crisis mundial de ajuste macroeconómico, y realizar drásticos cambios para alcanzar un adecuado equilibrio.” (Nacional, 1998, p.4). Dentro de este contexto, la política educativa colombiana tuvo que reorientar los sentidos de formación de los niños(as) del Preescolar para atender con las demandas globales de corte macroeconómico.

Continuando con la idea anterior, el constructivismo y la pedagogía relacionada con la acción encabezaron el marco general del cual se sustenta el *Aprendizaje y el Desarrollo* “Se aporta una propuesta pedagógica con sustento en los principios constructivistas y en la pedagogía activa, con el propósito de ofrecer oportunidades educativas y ambientes de socialización para el desarrollo de todos los niños y niñas [...]” (Nacional, 1998, p.5). De esto, deviene el propósito general que tiene la educación para el grado de Preescolar, el cual se describe “[...] la educación consiste en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo.” (Nacional, 1998, p.6). En otras palabras, las políticas sitúan que el progreso de la sociedad está ubicado en la participación y responsabilidad de los mismos sujetos, siendo el constructivismo y la pedagogía activa los enfoques teóricos congruentes con el significado y propósitos de la Educación Inicial y Preescolar a través del desarrollo de la autonomía dentro del marco del *Aprendizaje y el Desarrollo*.

Para el año 2016 y 2017, el Ministerio de Educación Nacional en Colombia Construyó los Derechos Básicos de Aprendizaje y las Bases Curriculares Para la Educación Inicial y Preescolar. De acuerdo con estas políticas educativas, se propuso el currículo basado en la experiencia, el cual es

congruente con lo que se ha venido diciendo frente a la importancia de la acción e interacción de los niños(as) en la vida cotidiana (entornos familiares, comunitarios y educativos) a partir de sus *Actividades Rectoras* (juego, literatura, arte y exploración del medio) y la posibilidad del docente en potencializar dichos procesos. Así, este diseño curricular se fundamenta en: “[...] el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, las interacciones que se viven en la cotidianidad, las actividades rectoras inherentes a la vida de la infancia y el saber pedagógico fuente de reflexión que nutre las propuestas pedagógicas.” (Nacional, 2017, p.27).

De acuerdo con lo anterior, se hizo alusión a las *Actividades Rectoras* dentro del marco del *Aprendizaje y Desarrollo* que funcionan como orientación en la formulación de propuestas y estrategias pedagógicas. Dentro de éstas, se contemplan “La exploración del medio, el juego, las expresiones artísticas y la literatura [...]” (Nacional, 2017, p.39) las cuales operan como marco de referencia de la práctica docente de los docentes de Preescolar “[...] porque son las que guían la elección de las estrategias pedagógicas, las maneras en que se crean los ambientes, las formas en que se distribuyen tiempos y espacios y sobre todo en cómo se hacen posibles las interacciones con el mundo [...]” (Nacional, 2017, p.39)

Dentro de ese marco, se estableció la consolidación de *Aprendizajes Estructurantes*, los cuales permiten al docente mancomunar los propósitos de las Educación Inicial y Preescolar de manera concreta en la práctica pedagógica cotidiana “[...] a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura.” (Nacional, 2016, p.5). Con base en lo anterior, el docente empieza a configurarse como un ente de mediación entre las políticas educativas y las acciones pedagógicas a realizar en actuar escolar.

Ahora bien, en respuesta a la segunda pregunta, se observa que el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar como orientación pedagógica dentro del marco de *Desarrollo y Aprendizaje* expuesto en el primer cuestionamiento, Así, el maestro “debe favorecer y aprovechar este espacio para nuevos aprendizajes: de un lado el desarrollo de la sociabilidad como uno de los aspectos básicos de la educación y, por otro, un equilibrio entre la dimensión individual y la social que contribuya al desarrollo personal. (Nacional, 1998, p.10).

En concordancia con lo anterior, el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes tiene dos atributos principales: el *Acompañamiento en el Aprendizaje* (S1) y el *Cuidado en el Aprendizaje* (S4). Respecto del código S1 consiste en “[...] leer de manera consciente y contextualizada a los niños y las niñas en su acción, para transformar y diseñar el ambiente que habitan y usar diversas formas de “estar para él o ella”, ofreciéndoles aquello que necesitan.” (Nacional, 2017, p.35). Es así que, el docente a

partir de la observación y la interpretación de las acciones de los estudiantes en su contexto cotidiano propone acciones pedagógicas con sentido y propósito que promuevan la sociabilidad de ellos con su medio y con los otros.

El *Acompañamiento* en los procesos de *Aprendizaje*, es un atributo que posibilita al docente construir espacios que potencien la interacción de los niños y niñas con su entorno. Uno de los medios que las docentes emplean en el su *Trabajo Pedagógico* es el uso del dialogo para conectar de manera profunda con los estudiantes y el despliegue de actividades que involucren el cuerpo como instrumento de autoconfianza y del desarrollo de su emocionalidad “Habitualmente prima la palabra como forma de relación, cuando el cuerpo, los movimientos, la postura y la disponibilidad son igual de importantes que la voz para transmitir seguridad, confianza y afecto a los niños y las niñas.” (Nacional, 2017, p.35).

Los DBA le permiten a las maestras orientar la construcción de experiencias y ambientes a través de mediaciones pedagógicas, entendidas como acciones intencionadas, diseñadas y planificadas que facilitan la relación de los aprendizajes estructurantes y los desarrollos propios de los niños y niñas que promueven la confianza en sí mismos, su autonomía, la construcción de identidad, la libre expresión y comunicación, su creatividad y curiosidad, su pensamiento crítico, y el ejercicio de su ciudadanía.” (Nacional, 2016, p.6)

Acorde a la cita anterior, el despliegue del Acompañamiento referido en las políticas educativas se hace mediante los *Aprendizajes Estructurados* propuestos en los Derechos Básicos de Aprendizaje en Transición. En aquel fragmento textual, se describen los aspectos concretos a trabajar en las aulas bajo la creación de ambientes y experiencias mediadas por el docente, que tiene que ver con el desarrollo de la autonomía y autoconocimiento (identidad, participación social y libre expresión) acorde a los sentidos de la Educación Inicial y Preescolar.

En cuanto al *Cuidado en el Aprendizaje* (S4), se describe como un proceso de reconocimiento que hace el docente con el estudiante a partir de su particularidad para así promover posibilidades de interacción de éste con su medio. Así, el *Cuidado* “se convierte en una oportunidad pedagógica para potenciar el desarrollo de los niños y las niñas y para promover aprendizajes, desde el reconocimiento de la singularidad y de la posibilidad de las interacciones que construyen y reconstruyen el mundo social” (Nacional, 2017, p.35).

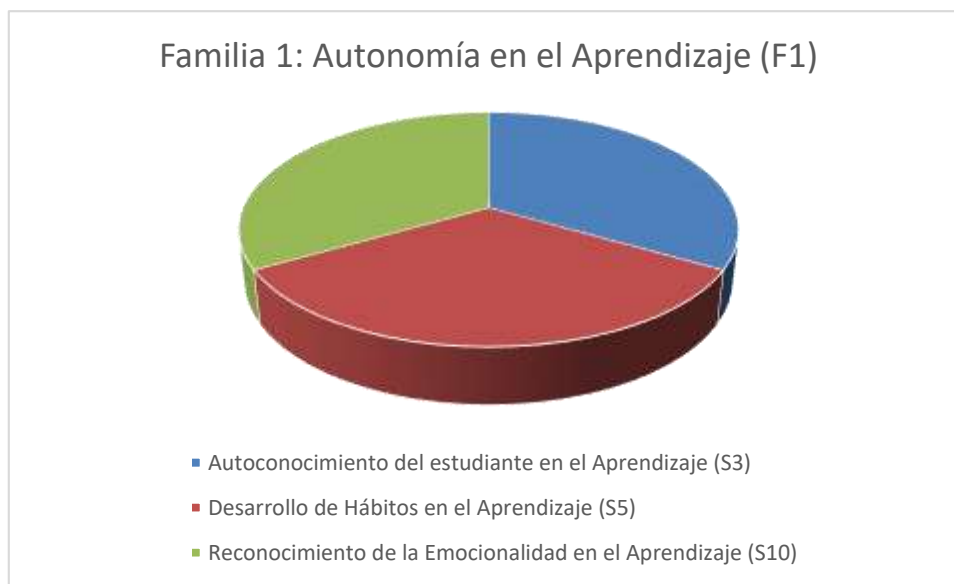
Puede decirse en la actual descripción que, el *Acompañamiento* y el *Cuidado* son parte de las funciones de los docentes en las Instituciones Educativas y pertenecen de modo directo al *Habitus* de su *Trabajo Pedagógico* en la cotidianidad de la escuela. Cabe aclarar que, a pesar de que existe una relación directa entre estos dos atributos, también, se identifica la distinción de éstos: por un lado, el S1 refiere a la mediación del docente en la construcción de espacios, propuestas y estrategias pedagógicas

que fomenten el *Aprendizaje y Desarrollo* en procesos como la interacción, autonomía y autoconocimiento de los estudiantes; por otro lado, el S4, refiere al reconocimiento de singulares del estudiante para fomentar de igual modo la interacción entre sus pares académicos. De acuerdo con todo lo anterior, se construye el código *Saber Pedagógico* (S12) que hace parte también del *Trabajo Pedagógico* de los docentes. A continuación, se presenta una breve descripción del nuevo código.

Se refiere al saber que orienta la toma de decisiones de las maestras sobre las mejores maneras de organizar la práctica pedagógica, es decir las formas de aproximarse para conocer a las niñas, los niños y sus familias, recoger estas indagaciones, proyectar las experiencias, formular sus intencionalidades pedagógicas, materializar las propuestas y valorarlas, en función de las posibilidades de promoción del desarrollo de los niños y las niñas y del fortalecimiento de las interacciones en las familias. (Nacional, 2017, p.49)

Así, dentro de las funciones descritas, el *Saber Pedagógico* (S12), es el proceso reflexivo que el docente construye en la interacción con sus estudiantes a partir del *Acompañamiento y Cuidado*, el cual alude a los modos más prácticos, funcionales y de sentido que han sido (o no) asertivos en su *Trabajo Pedagógico* y que involucra la toma de decisiones y la materialización de sus ideas pedagógicas con el propósito de fortalecer la interacción de los niños(as) y el contexto “Entendido como el conocimiento reflexivo y práctico del cómo y para qué educar, con el que cuentan las maestras [...]” (Nacional, 2017, p.49). En otras palabras, es el saber que los docentes han logrado construir y reconstruir de manera deliberada en su práctica pedagógica y que les ha servido para producir un proceso pedagógico más asertivo junto con sus estudiantes produciendo un adecuado proceso de interacción en su actuar cotidiano escolar. A continuación, se presenta un gráfico de la familia *Autonomía en el Aprendizaje* (F1) y los códigos atributo que la componen.

**Figura 8.** Familia 1: *Autonomía en el Aprendizaje* (F1) y sus códigos atributo. *Elaboración propia.*



Por lo que refiere a la familia *Autonomía en el Aprendizaje* (F1), los códigos atributo que la

componen corresponden con: *Autoconocimiento del estudiante en el Aprendizaje (S3)*, *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje (S5)* y *Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje (S10)* y; las familias asociadas F2, F3, F4 y F5. En ese sentido, la *Autonomía en el Aprendizaje* puede ser vista como una habilidad que los niños y niñas adquieren mediante su interacción con los espacios comunitarios, sociales y familiares, la cual les permite de manera progresiva, desarrollar mayor independencia y formación de criterios propios con ayuda del acompañamiento de los docentes, la familia y la comunidad (Nacional, 2017).

Es importante reconocer que, la *Autonomía* relacionada al *Aprendizaje* se localiza principalmente en uno de los objetivos pedagógicos denominado como *Aprender a Ser*. Si bien, se plantea la existencia de otros *Aprendizajes* como aprender a conocer, hacer y convivir, donde la *Autonomía* debe ser desarrollada, el *Aprender a Ser*, exige un trabajo más personal y progresivo por parte de cada uno de los estudiantes “Requiere que todos los seres humanos estén en condiciones de dotarse de un pensamiento autónomo, crítico y de elaborar un juicio propio para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. (Nacional, 1998, p.24).

En ese sentido, la *Autonomía* en relación con los *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje (S5)*, tiene que ver con la independencia que los niños(as) van asumiendo respecto a su alimentación, disciplina, seguridad y modos adecuados de comportamiento escolares. Así, las rutinas y adquisición de hábitos se concretizan en los *Derechos Básicos de Aprendizaje* en el marco de las políticas educativas y curriculares que “promueven la confianza en sí mismos, su autonomía, la construcción de identidad, la libre expresión y comunicación, su creatividad y curiosidad, su pensamiento crítico, y el ejercicio de su ciudadanía.” (Nacional, 2016, p.6).

De ese modo, los *Hábitos Alimenticios*, son asumidos como la independencia que van alcanzando los estudiantes en sus rutinas alimentarias “De eso se trata el cuidado, de saber cuándo los niños y las niñas están cansados, cuáles son las horas más adecuadas para tomar el alimento [...]” (Nacional, 2017, p.134), también, el reconocimiento por parte de ellos sobre los alimentos que son aptos para su cuerpo “Muestra independencia en la realización de prácticas de higiene y alimentación saludables.” (Nacional, 2016, p.11) y; los *Hábitos de Disciplina y Convivencia*, refieren a la autorregulación que los estudiantes van adquiriendo por sí mismos en medio de un progreso que pasa de la heteronomía, es decir, de la incidencia de un sujeto externo, hacia la autonomía como forma de autorregulación de emociones “En medio del progreso de la autonomía aprenden a autorregular sus emociones; por ello el préstamo de juguetes o algún otro objeto lo asumen con mayor tranquilidad. (Nacional, 2017, p.85).

Este código, es orientado principalmente de la dimensión ética “El objetivo de la educación

moral sería el desarrollo de la autonomía, es decir, el actuar de acuerdo con criterios propios.” (Nacional, 1998, p.22). Dichos criterios, se establecen mediante el proceso comunicativo de sentimientos, ideas y emociones que les permite poco a poco adquirir una mejor cooperación y participación social frente a otros sujetos “Manifiestan su inconformidad de forma verbal o no verbal, sin tener que acudir al morisco o al golpe, y les es más fácil cooperar.” (Nacional, 2017, p.85).

Al igual que los dos anteriores códigos, los *Hábitos de Seguridad y Salud*, consisten en el desarrollo de rutinas orientadas hacia la salud y seguridad por parte de los estudiantes que van siendo adquiridas de manera autónomas “[...] aprenden a cuidar, no solo de sí mismos, desde prácticas personales y hábitos de vida saludables, sino de los demás –pares, familia, maestras y maestros–, y también de su entorno como espacio de bienestar.” (Nacional, 2017, p.35). Este código, está relacionado con las prácticas adecuadas de higiene, por ejemplo: el lavado de manos antes y después de la comida “Se apropia de hábitos y prácticas para el cuidado personal y de su entorno.” (Nacional, 2016, p.11); y de seguridad, por ejemplo: la concientización progresiva de los daños que produce el consumo de sustancias psicoactivas en sus cuerpos “Identifica algunas situaciones que ponen en riesgo su salud y seguridad. (Nacional, 2016, p.11), aseo constante de los espacios en los que trabajan “Contribuye a mantener el aseo y organización de los espacios físicos que utiliza. (Nacional, 2016, p.11), entre otros; y, los *Hábitos Escolares* (S11), se refieren a las rutinas de estudio, por ejemplo, manejo del tiempo, tiempos de entrega de actividades dentro de un cronograma establecido, etc.

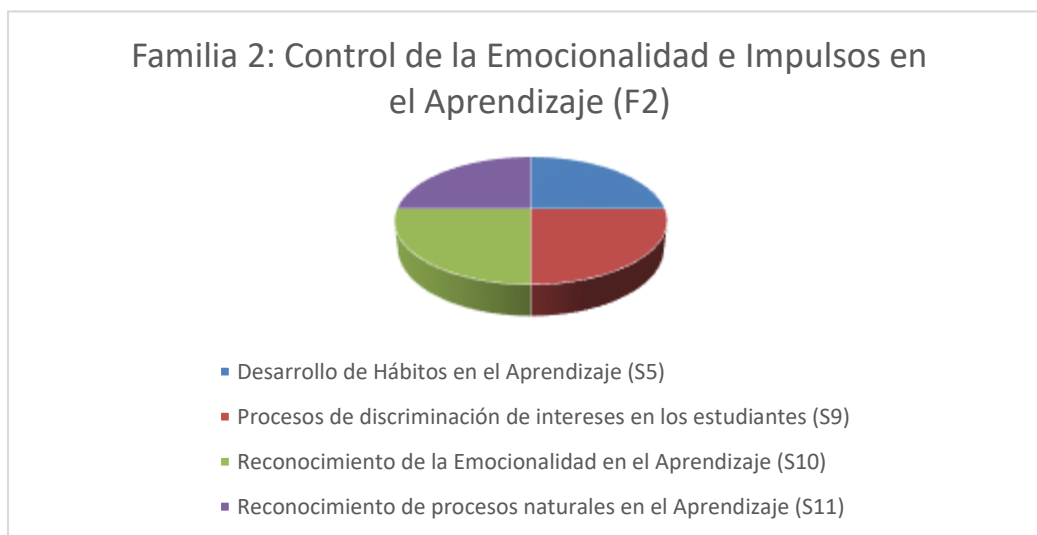
Ahora bien, el código atributo *Reconocimientos de la Emocionalidad en el Aprendizaje* (S10) y la categoría emergente asociada *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2) como atributo y asociación de la *Autonomía*, consiste en el lugar que las políticas educativas dan al reconocimiento de la dimensión socio-afectiva en las conductas individuales y sociales del estudiante y el requerimiento institucional sobre el control de aquellos impulsos biológicos “[...] un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, niños y adultos cercanos a él [...]” (Nacional, 1998, p.17).

Mientras las primeras comunicaciones en el niño consisten en el establecimiento de contactos emocionales con otras personas, en el niño de preescolar (tres a cinco años) se van complejizando y ligando a su interés por relacionarse y aprender, gracias a las estructuras y formas de conocimiento que ya ha logrado o que están en pleno proceso de construcción. (Nacional, 1998, p.20)

Dicho de otro modo, se reconoce la existencia de conductas en los niños(as) producto de sus emociones desde sus primeros años de vida, que, a partir del desarrollo de su *Autonomía* logran ser controladas con el fin de mejorar los procesos de comunicación con otras personas “[...] la vivencia de situaciones que fomenten actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, autoestima, autonomía y la expresión de sentimientos y emociones [...]” (Nacional, 1998, p.5). Esto, se relaciona con la F2 puesto

que, se trata de la reafirmación de la confianza que los niños(as) construyen de sí mismos de forma continua y que, mediante su participación en el entorno inmediato, van desarrollando mayor seguridad de acciones, conductas y control emocional frente a otros “Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.” (Nacional, 2017, p.66). A continuación, se presenta un gráfico de la familia *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2) y los códigos atributo que la componen.

**Figura 9.** Familia 2: *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2). Elaboración propia.



Acerca de la familia *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2), los códigos atributos que la describen son: *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje* (S5), *Procesos de discriminación de intereses en los estudiantes* (S9), *Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje* (S10) y *Reconocimiento de procesos naturales en el Aprendizaje* (S11); en cuanto a las Categorías Emergentes asociadas: *Autonomía en el Aprendizaje* (E1), *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (E3), *Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje* (E4), *Lugar de la Psicología en el Aprendizaje* (E5) y *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* (E6).

La emocionalidad en el niño es intensa, domina parte de sus acciones, pero es igualmente cambiante: de estados de retraimiento y tristeza, puede pasar a la alegría y el bullicio, olvidando rápidamente las causas que provocaron la situación anterior. El control sobre sus emociones es débil, no pone distancia entre él y sus sentimientos y difícilmente llega a criticarlos, juzgarlos o corregirlos; es impulsivo y vive con profundidad sus penas y alegrías, haciendo a veces que sus temores sean intensos. (Nacional, 1998, p.17)

Con base en la anterior cita, la F2 consiste específicamente en el desarrollo progresivo de los niños(as) sobre el control de sus emociones e impulsos biológicos, mediante el análisis de las causas, la autocrítica y la toma de decisiones en pro de mejores conductas. En otras palabras, la F2 corresponde con, las acciones que el estudiante realiza para reconocer sus conductas asociadas a los sentimientos y emociones, que van de un nivel de consciencia débil, hasta una de mayor capacidad. Cabe aclarar que, la

F2 en los estudiantes es acompañada y mediada por el docente de Preescolar tal cual se identifica en los siguientes párrafos.

En ese sentido, el código atributo *Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje* (S10) fue reconstruido para examinar el nivel que se le da a la emocionalidad en el *Aprendizaje* dentro de las políticas educativas y curriculares. De acuerdo a lo anterior, se dice que la emocionalidad, es el primer recurso que tienen los niños(as) para entablar procesos comunicativos con otras personas, que va de un nivel simple, a uno de mayor complejidad a partir de sus intereses “Mientras las primeras comunicaciones en el niño consisten en el establecimiento de contactos emocionales con otras personas, en el niño de preescolar (tres a cinco años) se van complejizando y ligando a su interés por relacionarse y aprender [...]” (Nacional, 1998, p.20).

Dentro de dicho proceso comunicativo de los niños(as) a partir de su emocionalidad, el docente debe promover espacios de interacción recíproca que fomente una escucha activa e incidir sobre el Aprendizaje del estudiante. Así, el proceso de los(as) maestras debe ser “[...] a través de la construcción de vínculos afectivos y la disposición de ambientes, espacios y tiempos de exploración, juego y expresión. (Nacional, 2017, p.34). En otras palabras, se plantea que los docentes deben acompañar el proceso de control de las emociones e impulsos a través de las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio).

Por lo anterior, se identifican algunos *Aprendizajes Estructurantes* que las docentes deben acompañar y mediar en su práctica pedagógica en conjunto con los niños. A saber, el deber de los maestros tiene que ver con las siguientes evidencias relacionadas al autoconocimiento y control de impulsos emocionales: “Identifica y valora las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás.” (Nacional, 2016, p.12) y “Manifiesta sus gustos y disgustos frente a diferentes situaciones y reconoce paulatinamente sus emociones.” (Nacional, 2016, p.12).

En cuanto a Institución Educativa Distrital, los fundamentos de la educación impartida en el grado de Preescolar tienen que ver principalmente con la afectividad de los estudiantes. Así, “[...] ofrecemos educación formal, incluyente, en los niveles de preescolar, básica y media, fundamentada en la afectividad, la democracia y los valores para fortalecer el desarrollo integral del ser humano [...]” (PEI, 2025, p.17) Con todo lo anterior, el control de la emocionalidad de los niños(as) resulta ser clave en la política educativa y curricular tal cual se describe en el siguiente código.

Así, el código atributo *Reconocimiento de procesos naturales en el Aprendizaje* (S11) se basa en la inspección de fragmentos de texto que manifestaron la existencia de procesos biológicos en la emocionalidad de los niños(as) de Preescolar (Jardín y Transición). De acuerdo a lo dicho, desde las teorías del cognitivismo y el psicoanálisis se aborda la existencia de niveles de desarrollo “Durante los

primeros años los niños irán adoptando de manera heterónoma esas formas de estar en el mundo que le son dadas por los adultos que los rodean” (Nacional, 1998, p.21), que, visto desde el control de las emociones, los estudiantes parten de una dependencia hacia el adulto (simple), que luego, mejoran y pasan a niveles de mayor complejidad y autonomía (complejo), a partir de la interacción en su entorno inmediato “El desarrollo humano se plantea en una perspectiva ascensional y progresiva que avanza de estadios de menor complejidad a estadios de mayor complejidad, de estadios inferiores a estadios superiores (Piaget, Kohlberg, Erickson, Freud).”. (Nacional, 1998, p.12).

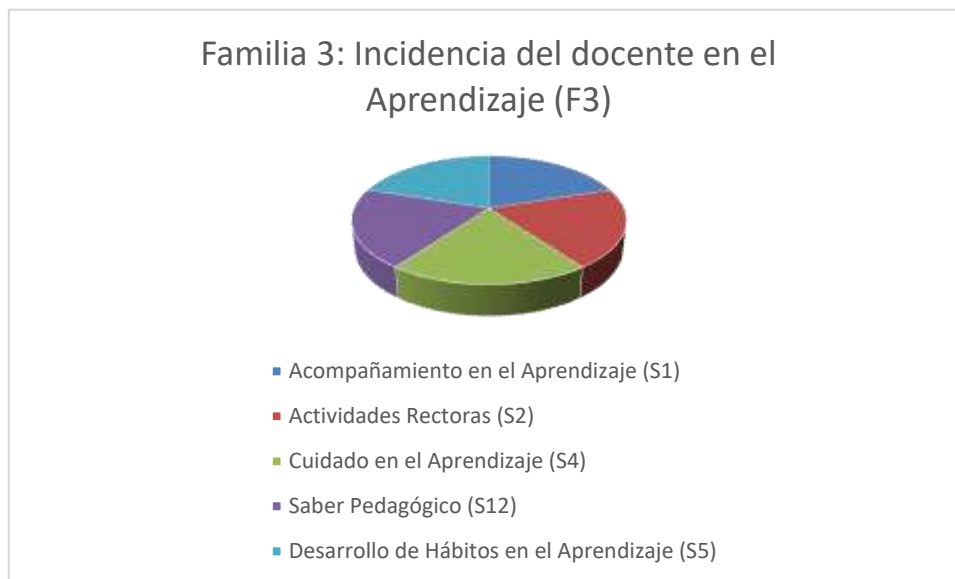
Dentro de ese reconocimiento de niveles de desarrollo, se menciona que el docente debe relacionar y racionalizar los aprendizajes que respondan a ciertos estadios (momentos) del niño de acuerdo con la emocionalidad “Las actividades de los niños de tres a seis años, en el nivel de preescolar deben ser estructuradas y adecuadas a sus etapas de desarrollo, para lograr la integralidad y armonía en sus procesos a nivel cognitivo, social y emocional.” (Nacional, 1998, p.14). Esto, permitió reconocer en el interior de las políticas educativas y curriculares la existencia de fragmentos textuales que aluden a la necesidad de desarrollar rutinas y hábitos por parte del docente, tal cual se describe a continuación,

Siguiendo con anterior, el código atributo *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje* (S5) como atributo del F2, tiene que ver con la dimensión ética de los niños(as) y el *Aprender a Vivir* como propósito de *Aprendizaje*. “[...] consiste en abordar el reto de orientar su vida. La manera como ellos se relacionarán con su entorno y con sus semejantes, sus apreciaciones sobre la sociedad y sobre su papel en ella, en fin, aprender a vivir.” (Nacional, 1998, p.21). En esta ocasión, el código S5, opera dentro del F2 como conjunto de fragmentos de texto que incitan a al desarrollo de hábitos, los cuales se enfocan en el control de la emocionalidad para un buen vivir en sociedad (disciplina y convivencia) “Los adultos con sus formas de actuar, de comportarse, de hablar, y los objetos con su carga simbólica, se han encargado de crearle una imagen del mundo y de su eticidad. (Nacional, 1998, p.21).

En cuanto al código atributo *Procesos de discriminación de intereses en los estudiantes* (S9), se entiende como la habilidad cognitiva que tienen los niños(as) para observar, comparar, clasificar, ordenar identificar, seleccionar (entre otros) datos e información proveniente del medio externo a partir de estímulos visuales, auditivos, olfativos, táctiles y gustativos. Dada una aproximación a la definición del presente código atributo, se relaciona con la *Categoría Emergente* F2 en los siguientes enunciados: “Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.” (Nacional, 2016, p.14) y “Identifica y valora las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás.” (Nacional, 2016, p.12). De ese modo, la selección de los estímulos por parte del estudiante conlleva actividades de expresar sus sentimientos a través de las Actividades Rectoras, las cuales resultan de interés por el estudiante, a su vez, la identificación de su

cuerpo y emociones les permite generalizar ese autoconocimiento y poder aprender de las demás personas. A continuación, se presenta un gráfico de la familia *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (F3) y los códigos atributo que la componen.

**Figura 10.** Familia 3: *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (F3). Elaboración propia.



Con respecto a la Familia denominada *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (F3), se describe a partir de los códigos atributo: *Acompañamiento en el Aprendizaje* (S1), *Actividades Rectoras* (S2) *Cuidado en el Aprendizaje* (S4), *Saber Pedagógico* (S12), *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje* (S5); y, las *Categorías Emergentes* asociadas a: *Autonomía en el Aprendizaje* (F1), *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2), *Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje* (F4), *Lugar de la Psicología en el Aprendizaje* (F5) y *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* (F6).

[...] identifica al docente como animador, orientador y catalizador del proceso de aprendizaje; concibe la verdad como proyecto que es elaborado y no posesión de unas pocas personas; la relación teoría y práctica como procesos complementarios, y la relación docente-alumno como un proceso de diálogo, cooperación y apertura permanente [...] (Nacional, 1998, p.13)

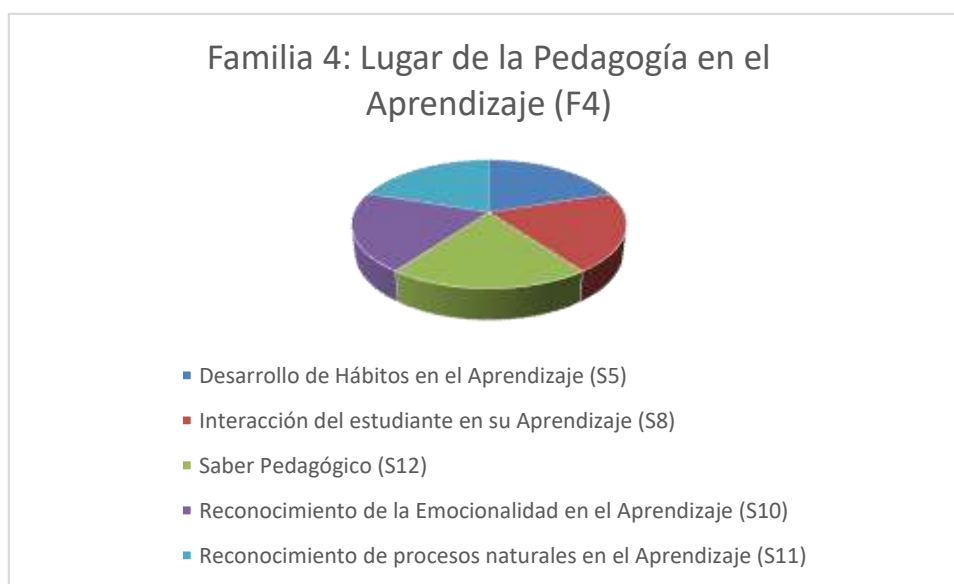
Basado en la cita textual anterior, la F3 se puede concebir como el conjunto de estrategias y acciones pedagógicas que emplea el docente a partir del *Acompañamiento* y *Cuidado* estudiantil en su práctica pedagógica cotidiana, con el fin de, potenciar el *Desarrollo* y *Aprendizaje* de las diferentes dimensiones del ser humano, basados en la orientación y la mediación pedagógica de los niños(as) de Preescolar (Prejardín, Jardín y Transición). Es necesario aclarar que, la F3 enfatiza en la incidencia que el tiene el docente sobre los procesos de *Desarrollo* y *Aprendizaje* en los niños(as) de Preescolar como mediación pedagógica a lo largo de su proceso formativo.

Así, los códigos atributo *Acompañamiento en el Aprendizaje* (S1), *Cuidado en el Aprendizaje* (S4) y *Saber Pedagógico* (S12) fueron abordados en el segundo momento de este apartado donde se

describió el *Habitus del Trabajo Pedagógico del docente de Preescolar* a nivel de política educativa. Recordemos que, el S1 consiste en la construcción de espacios en pro de potenciar la interacción de los niños(as) en su entornos, esto es clave para determinar que la incidencia del docente tiene que ver con la construcción de ambientes, sitios, lugares, zonas, etc, que promueven el *Desarrollo y Aprendizaje* y; el S4, se refiere a la observación continua del docente sobre aspectos como la particularidad y singularidad de cada uno de los estudiantes que potencializan el diseño de entornos educativos y pedagógicos.

Sobre el *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje* (S5), son abordados en la Dimensión Ética y Moral de los estudiantes y trata de cómo por el desarrollo de rutinas por parte de los maestros(as) se puede vivir en una sociedad “[...] consiste en abordar el reto de orientar su vida. La manera como ellos se relacionarán con su entorno y con sus semejantes, sus apreciaciones sobre la sociedad y sobre su papel en ella, en fin, aprender a vivir.” (Nacional, 1998, p.21). Dentro de este marco, la incidencia del docente procura el Aprendizaje de rutinas escolares con el fin de incentivar que los niños(as) participen de los valores culturales de la mejor manera posible.

**Figura 11.** Familia 4: Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje (F4). Elaboración propia.



En relación con el Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje (F4), los códigos atributos son: *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje* (S5), *Interacción del estudiante en el Aprendizaje* (S8), *Saber Pedagógico* (S12), *Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje* (S10) y *Reconocimiento de procesos naturales en el Aprendizaje* (S11) y; las *Categorías Emergentes* asociadas son: *Autonomía en el Aprendizaje* (F1), *Control de la Emocionalidad en el Aprendizaje* (F2) e *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (F3) y *Uso y Mediación de la tecnología en el Aprendizaje* (F6). A continuación, se reconstruye la definición de la F4 a partir de sus códigos atributos y *Categorías Emergentes* asociadas.

En ese sentido, el *Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje* (F4) consiste en cómo la pedagogía y su rol dentro del *Habitus del Trabajo Pedagógico* del docente de Preescolar resulta siendo importante en los procesos de mediación pedagógica de carácter intencional, la actividad y experiencia, la composición de experiencias y el lugar de la reflexión docente como *Saber Pedagógico*; que se encarga de orientar la potencialización y mediación del *Aprendizaje* de los niños(as) de Preescolar.

“Los campos de experiencia son los espacios de encuentro que resultan de la vivencia de la práctica pedagógica, en la que participan las niñas, los niños, las maestras y las familias. Se configuran desde las interacciones entre ellos y ellas, y en relación con las propuestas pedagógicas y educativas que las maestras proyectan, y que permiten movilizar el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas de manera intencionada, es decir, desde la mediación de la maestra que tiene como base el saber pedagógico.” (Nacional, 2017, p.48)

De acuerdo a la cita anterior, la pedagogía en el *Aprendizaje* permite orientar al docente en la construcción de espacios intencionados y organizados donde la experiencia e interacción del estudiante se vincule con sus familias y su cotidianidad escolar entre niños(as) y los docentes, para responder con los propósitos de Aprendizaje determinados, Así, el código (S8) como interacción de los niños(as) se incluye dentro de esta puesto que consiste en el Aprendizaje que los estudiantes adquieren por medio de su interacción la cual se enmarca dentro de un espacio mediado y organizado por el maestro; respecto a dicha mediación pedagógica se organiza de la siguiente manera: “Un enunciado que establece lo que las niñas y los niños pueden aprender a partir de la mediación pedagógica; unas evidencias que muestran posibles manifestaciones del aprendizaje y un ejemplo que ilustra situaciones en las que estos se hacen visibles.” (Nacional, 2016, p.7).

De ese modo, la *Pedagogía* posibilita la construcción de espacios mediados y organizados por parte del docente bajo una intencionalidad de Aprendizaje, sin embargo, el *Saber Pedagógico* (S12) como ese proceso de reflexión de la acciones que han sido efectivas, o no, en el *Trabajo Pedagógico* de los docentes, sitúa la actividad como núcleo del Aprendizaje y Desarrollo estudiantil “el punto de partida de todo aprendizaje es la propia actividad, pues mediante ella el sujeto construye conocimientos y esquemas que le permiten actuar nuevamente sobre la realidad en formas más complejas, transformándola a la vez que él se transforma” (Nacional, 1998, p.14). A su vez, se logra reafirmar que, dentro de la construcción del *Saber Pedagógico* de los profesores, la *Pedagogía* centra su atención en la actividad del estudiante como se menciona a continuación:

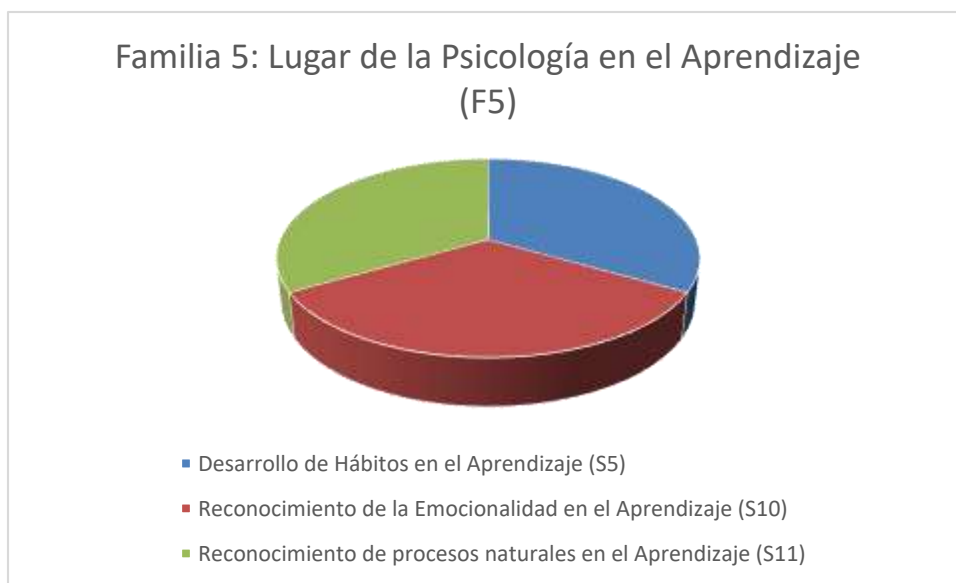
“[...] como tendencia orientadora del quehacer pedagógico para el nivel de preescolar, toma como punto de partida para todo aprendizaje la propia actividad, pues es mediante ella, que los niños y las niñas construyen conocimientos que, al ser experimentados e incorporados, les permiten actuar nuevamente sobre la realidad en forma más efectiva y compleja.” (Nacional, 1998, p.13)

La anterior cita textual, permite describir el código atributo *Reconocimiento de procesos naturales en el Aprendizaje* (S11), puesto que, se hace explícita la manifestación de procesos biológicos que los niños(as) traen consigo mucho antes del ingreso a una Institución Educativa Distrital y que, por

medio de la actividad, se incorporan nuevos conocimientos que les permiten actuar de mejor manera sobre su vida cotidiana. Para reafirmar esta idea, se dice que la actividad hace parte del proceso biológico en el cual “La forma de actividad principal o rectora que el niño realiza a través de su proceso evolutivo varía con la edad, esto significa que existe una forma de actividad en las diferentes etapas del desarrollo [...]” (Nacional, 1998, p.14).

Siguiendo la idea anterior, dentro de ese reconocimiento que se atribuye a los procesos de carácter biológico en la política educativa, se hace necesario el *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje* (S5), desde la Pedagogía, la *Interacción* y la *Experiencia* potencian la construcción de rutinas de orden disciplinar, alimenticios, salud y convivencia, entre otras (el tema de los hábitos se ha trabajado a lo largo de la descripción categorial por lo que no se enfatiza en el asunto). A continuación, se presenta un gráfico de la familia *Lugar de la Psicología en el Aprendizaje* (F5) y los códigos atributo que la componen.

**Figura 12.** Familia 5: *Lugar de la Psicología en el Aprendizaje* (F5). Elaboración propia.



En lo que toca al *Lugar de la Psicología en el Aprendizaje* (F5): sus códigos atributos son: *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje* (S5), *Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje* (S10) y *Reconocimiento de procesos naturales en el Aprendizaje* (S11);, respecto de las *Categorías Emergentes* asociadas se encuentran: *Autonomía en el Aprendizaje* (F1), *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2) e *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (F3) y *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* (F6). De ese modo, se logró identificar que, el lugar de la psicología consiste en establecer algunos marcos epistemológicos y metodológicos, los cuales permiten comprender las relaciones y diferencias entre lo innato, biológico, adquirido y cultural del sujeto, el cual posibilita el análisis de los docentes de Preescolar sobre posibilidades de *Aprendizaje* del estudiante.

De acuerdo a lo anterior, el F5. las políticas educativas tienen en cuenta el *Reconocimiento de procesos naturales en el Aprendizaje* (S18), en la medida en que se pone de manifiesto que los estudiantes poseen ciertas características biológicas que, mediante el empleo de la disciplina en cuestión, se potencian sus procesos de Aprendizaje. Así “En la construcción del saber y de la práctica psicológica, se han hecho desarrollos alrededor de ciertas categorías de explicación, que se han definido en un carácter dialéctico de opuestos: lo innato y lo adquirido, lo individual y lo social, lo biológico y lo cultural, lo interno y lo externo, lo orgánico y lo ambiental. (Nacional, 1998, p.12).

Dentro del marco anterior, el *Aprendizaje* y el *Desarrollo* juegan un papel preponderante en las políticas educativas examinadas situadas en un marco epistemológico constructivista y cognitivista. Por un lado, se identifican ideas de teóricas de Lev Vygotsky situando que el *Aprendizaje* impacta al *Desarrollo* a partir de la *Zona de Desarrollo Próximo* “El aprendizaje antecede al desarrollo y puede incidir en él ayudando al niño en la superación de los límites de la zona de desarrollo potencial. (Vygostky).” (Nacional, 1998, p.12). Por otro lado, se exponen ideas epistemológicas que tienen como énfasis los *Estadios de Desarrollo* en lo cognitivo (Piaget), moral (Kohlberg), psicosocial (Erickson) y psicosexual (Freud); dicha descripción se realizó bajo la siguiente cita textual: “El desarrollo humano se plantea en una perspectiva ascensional y progresiva que avanza de estadios de menor complejidad a estadios de mayor complejidad, de estadios inferiores a estadios superiores (Piaget, Kohlberg, Erickson, Freud). (Nacional, 1998, p.12).

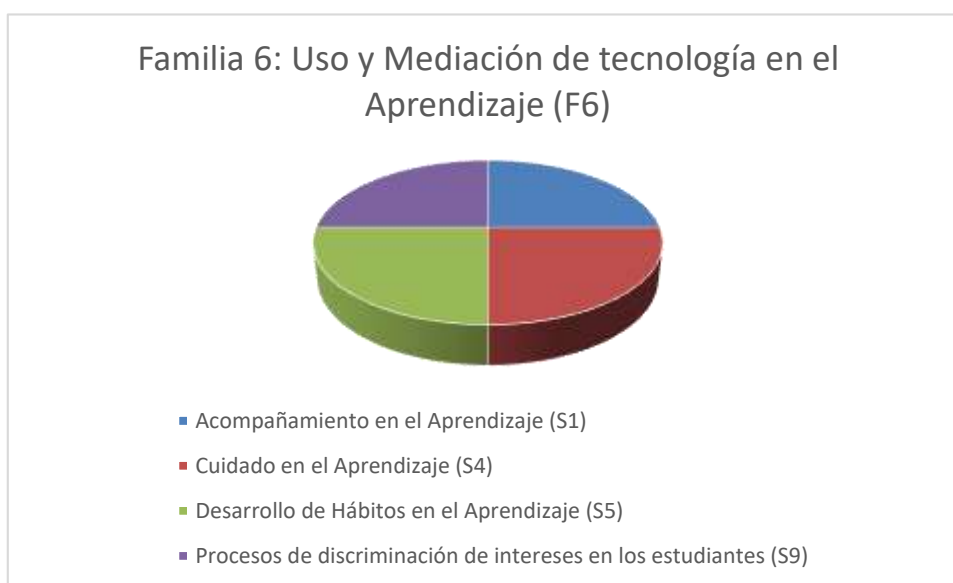
Además, el código atributo *Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje e Impulsos en el Aprendizaje* (S10), se identificó que, dentro del marco de los Estadios de Desarrollo para la comprensión de lo cognitivo, moral, psicosocial y psicosexual de los niños(as). Así, dentro de las ideas de Piaget se establece los estadios de pensamiento, desde el reconocimiento de operaciones preoperacionales hasta las más abstractas; en Erickson, priman más los estadios relacionados con el desarrollo de la Autonomía; bajo los presupuestos de Kohlberg, donde se identificó el desarrollo de la moral de menor a mayor complejidad atendiendo a cada uno de los niveles del niño (preconvencional, convencional y posconvencional y; el Desarrollo Psicosexual, orientado en los estadios de la lívido en los niños más pequeños).

“Las experiencias corporales vividas a partir de lo sonoro, lo visual, lo táctil, lo olfativo y los gustativo, les permiten a las niñas y a los niños organizar las sensaciones y darles sentido, a la vez que amplían el repertorio sensorial que les brinda herramientas para expresar de maneras distintas sus emociones, sentimientos e ideas” (Nacional, 2017, p.88)

Con base en la anterior cita textual, el *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje* (S5), se relacionan con, las experiencias corporales que reconoce la existencia de estímulos externos como repertorios sensoriales, que, mediante el acompañamiento docente, se organizan y dan sentido a las distintas propuestas pedagógicas. En dicha mediación docente, la observación de la conducta de los

estudiantes respecto de la atención y concentración “Muestra atención y concentración en las actividades que desarrolla.” (Nacional, 2016, p.16), la expresión de emociones, sentimientos y pensamientos “Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.” (Nacional, 2016, p.14) y; el establecimiento de relaciones con diferentes estímulos “Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.” (Nacional, 2016, p.15); estos aprendizajes se consolidan a partir del desarrollo de rutinas y se consolidan en los estadios de desarrollo propios de las edades de los niños(as) de Preescolar. A continuación, se presenta un gráfico de la familia *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* (F6) y los códigos atributo que la componen.

**Figura 13.** Familia 6: *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* (F6). *Elaboración propia.*



Finalmente, la familia *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* (F6), se describe a partir de los siguientes códigos atributo: *Acompañamiento en el Aprendizaje* (S1), *Cuidado en el Aprendizaje* (S4), *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje* (S5) y *Procesos de discriminación de intereses en los estudiantes* (S9); sobre las *Categoría Emergente* asociada: *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (F3).

En ese sentido, el *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* (F6) consiste en el grupo de estrategias, instrumentos, lenguajes y medios tecnológicos que emplea el docente en la mediación, acompañamiento y cuidado de sus estudiantes, con el fin de potenciar sus procesos de Aprendizaje por medio de la tecnología.

Se había dicho en que, el *Acompañamiento en el Aprendizaje* (S1), consiste en, la observación e interpretación que realiza el docente de los estudiantes para la construcción de espacios de forma

organizada e intencionada, que promuevan la interacción y *Aprendizaje* de los niños(as) con su contexto inmediato. Dentro del S1, la mediación tecnológica ocurre en la contextualización del estudiante por medio de su oralidad, de narraciones que permiten progresivamente la manifestación de su emocionalidad y necesidades particulares “Las palabras le van dando sentido a la existencia de ese bebé, las cuales se van mezclando con los sentimientos y emociones de esa familia, entonces la oralidad, la narración y las melodías le van dando la bienvenida a las niñas y a los niños, ordenando sus sensaciones, sus sentimientos y sus necesidades.” (Nacional, 2017, p.37).

También, se ha hablado de cómo el *Cuidado en el Aprendizaje* (S4) permite al docente reconocer las particularidades y necesidades de cada uno de los niños(as), con el fin de potencializar su *Aprendizaje* por medio de la interacción. Es así que, el docente en calidad de cuidador, reconoce la singularidad de cada estudiante y fomenta la interacción entre ellos mismos a partir de las *Actividades Rectoras* (juego, arte, literatura y exploración del medio) como mediación tecnológica que logra aportar en su aprendizaje “Además, las actividades rectoras se convierten en la posibilidad de dialogar con los niños y las niñas, de ofrecerles los acervos culturales que ha construido la humanidad para que participen y se reconozcan como miembros activos de su comunidad.” (Nacional, 2017, p.39).

Sobre los *Procesos de discriminación de intereses en los estudiantes* (S9), se ha descrito como la habilidad cognitiva de los niños(as) de operar con los procesos mentales de comparar, clasificar, identificar, entre otros, que les suscitan los estímulos externos provenientes del medio. De esa manera, el F6 concibe como atributo al S9 en la medida en que el docente selecciona los estímulos que más se acoplen a las habilidades cognitivas de los niños(as) identificadas de manera previa “Disponer espacios de exploración, experimentación y búsqueda de información en revistas, periódicos o consultando en Internet, hace de la práctica pedagógica una oportunidad para conocer y profundizar sobre aquello que piensan, sienten y quieren saber los niños y las niñas. (Nacional, 2017, p.93). Por ejemplo, el docente observa e interpreta que los estudiantes ya disponen de la habilidad de representar e identificar y procede en construir espacios que permitan responder a los propósitos de aprendizaje que se establezcan “Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.” (Nacional, 2016, p.14) y “Identifica palabras que riman en juegos con la música, las rondas, la poesía, juegos corporales, entre otros.” (Nacional, 2016, p.14).

Las experiencias corporales vividas a partir de lo sonoro, lo visual, lo táctil, lo olfativo y los gustativo, les permiten a las niñas y a los niños organizar las sensaciones y darles sentido, a la vez que amplían el repertorio sensorial que les brinda herramientas para expresar de maneras distintas sus emociones, sentimientos e ideas. (Nacional, 2017, p.88)

De acuerdo a la cita anterior, la manipulación de objetos por parte de los estudiantes les permite categorizar y nombrar su realidad a través de la dimensión corporal “Su curiosidad les permite manipular objetos y establecer relaciones de acuerdo con sus características (color, forma, tamaño,

textura, usos), para organizarlos, agruparlos, compararlos y darles diferentes usos creativos.” (Nacional, 2017, p.91).

Respecto a al código atributo *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje* (S5) se manifiesta en el uso de la tecnología en procesos de mediación relacionados con la disciplina, convivencia y responsabilidad de los estudiantes en situaciones familiares, comunitarias y escolares. A saber, se relacionan los estímulos con mayor énfasis en lo visual, auditivo y táctil a partir de la expresión, representación por medio de las *Actividades Rectoras* “Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.” (Nacional, 2016, p.14)

En este punto de la investigación, es posible realizar una conceptualización de las tres (3) super familias construidas a partir de las seis (6) familias descritas a lo largo de todo el apartado. De acuerdo a esto, las tres (3) superfamilias son: *Factores internos del estudiante en el Aprendizaje* (SF1), *Factores externos del estudiante en el Aprendizaje* (SF2) y, *Bases Epistemológicas sobre el Aprendizaje* (SF3).

En cuanto a la superfamilia *Factores internos del estudiante en el Aprendizaje* (SF1), se puede describir como aquella agrupación de elementos cognitivos y emocionales que se desarrollan al interior del estudiante, mediante el desarrollo progresivo de sus capacidades, habilidades y destrezas el cual configura parte de su control de la emocionalidad e impulsos, por medio de la incidencia del docente, el empleo de teorías psicológicas y el empleo de medios tecnológicos en el desarrollo de su autonomía.

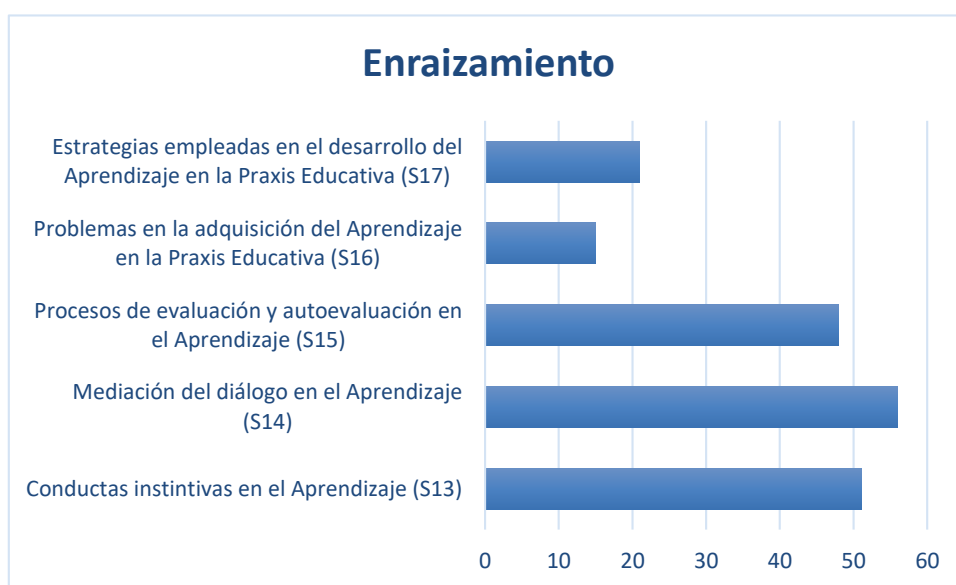
Con lo que respecta a la superfamilia *Factores externos del estudiante en el Aprendizaje* (SF2), se puede concebir como la incidencia de todo un ecosistema externo que influye de modo directo en el *Aprendizaje* de los estudiantes, en la que el sujeto va configurando parte de sus factores internos y tiene como principal influencia la incidencia del docente y el uso y mediación de tecnología en la adquisición de saberes. Finalmente, la superfamilia *Bases Epistemológicas sobre el Aprendizaje* (SF3), puede ser considerado como todas aquellas teorías, enfoques, modelos y perspectivas pedagógicas y psicológicas que sustentan el Trabajo Pedagógico de los docentes respecto al desarrollo y adquisición del Aprendizaje. Por un lado, lo relacionado con las pedagogías sustentan el cómo debe operar el docente en el aula de clases con sus estudiantes, mientras que, todo lo relacionado con la psicología orientan el porqué de las acciones pedagógicas del maestro.

#### **4.2. Interpretación de las Conversaciones Abiertas y Flexibles (fase 3) con docentes de Preescolar sobre el Aprendizaje**

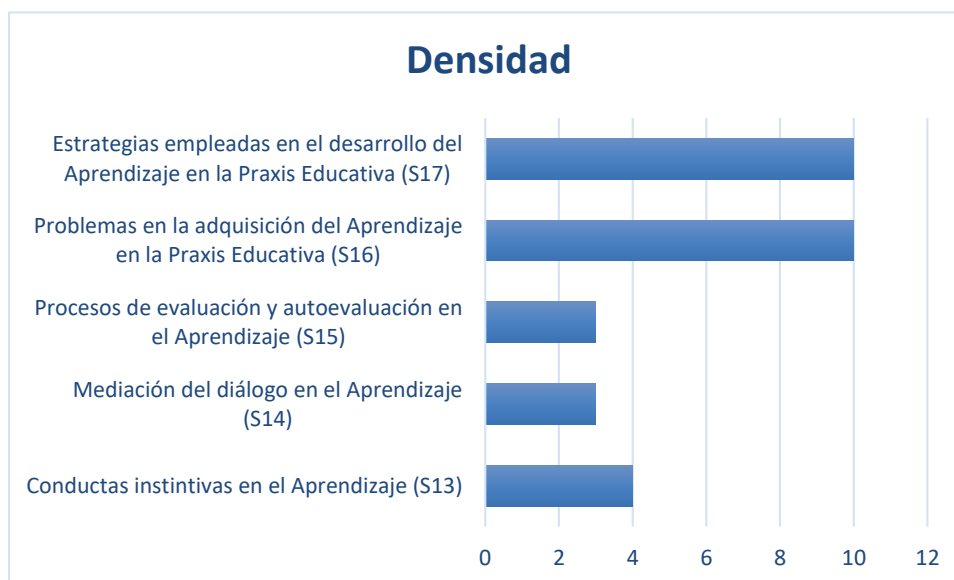
Llegado a este punto, bajo un proceso de reflexividad por parte del investigador en las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* con docentes de Preescolar de una Institución de Educación Distrital, dio como resultado la producción de códigos, familias y una superfamilia, derivados

directamente de la *Praxis Educativa* sobre el *Aprendizaje* a partir de la *Codificación Abierta* de cohorte descriptiva e interpretativa. De acuerdo con lo enunciado, se describe el procedimiento de codificación que se llevó a cabo en la presente investigación: 1) identificación de fragmentos textuales derivados de las transcripciones realizadas de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*, los cuales se agruparon en cinco (5) códigos; 2) de los nueve (5) códigos construidos, tres de ellos (3) pasan a ser familias de códigos, con base en el criterio de densidad categorial y; 3) construcción de una (1) superfamilia a partir de las tres (3) familias consolidadas. A continuación, se presentan dos gráficos de barras, exponiendo los enraizamientos y densidades categoriales consolidados.

**Figura 14.** Enraizamiento que contiene cada código construido, derivado de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* Fase 3. *Elaboración propia.*



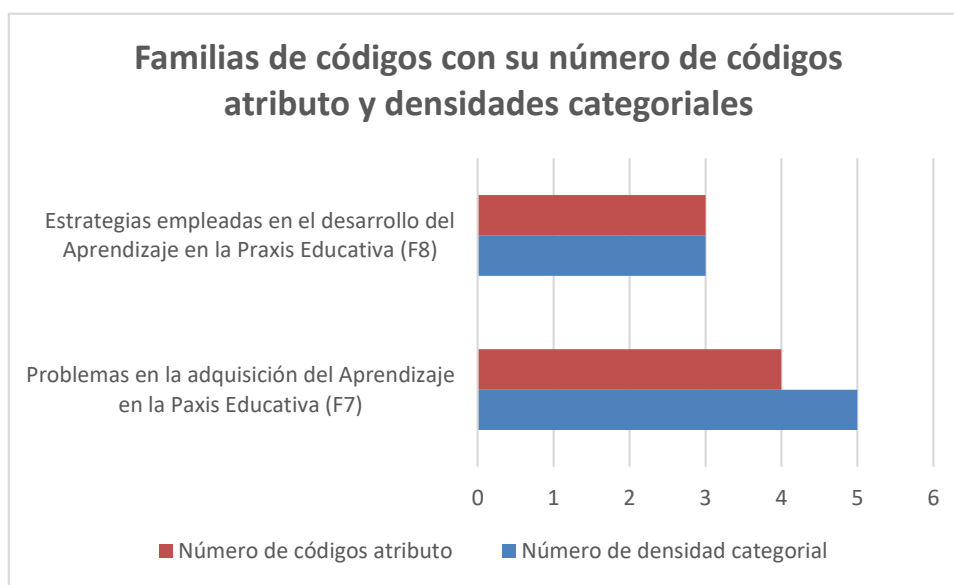
**Figura 15.** Densidad categorial que contiene cada código construido, derivado de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* Fase 3. *Elaboración propia.*



Con base en los anteriores gráficos de barras, los códigos, como conjunto de elementos relacionados entre sí (Trinidad et al., 2006) son aquellas agrupaciones de fragmentos textuales que guardan cierta vinculación con el tema central a tratar. Así, durante la reflexividad del investigador se consolidaron los siguientes: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13), *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14), *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15), *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (S16) y *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (S17).

De acuerdo con lo anterior, de los cinco (5) códigos construidos en las *Conversaciones Abiertas* y *Flexible* de la fase 3, el investigador localizó dos (2) códigos que destacaron por su densidad categorial, es decir, porque tienen mayor número de relaciones con otros códigos, lo que los convierte en familias de códigos o *Categorías Emergentes*. Así, se detectaron los siguientes: *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7) y *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8). Cabe decir que, 1) Las familias o *Categorías Emergentes* pueden reunir códigos que pueden estar asociados con otras categorías y; 2) las familias o *Categorías Emergentes* pueden estar asociadas a otras *Categorías Emergentes*.

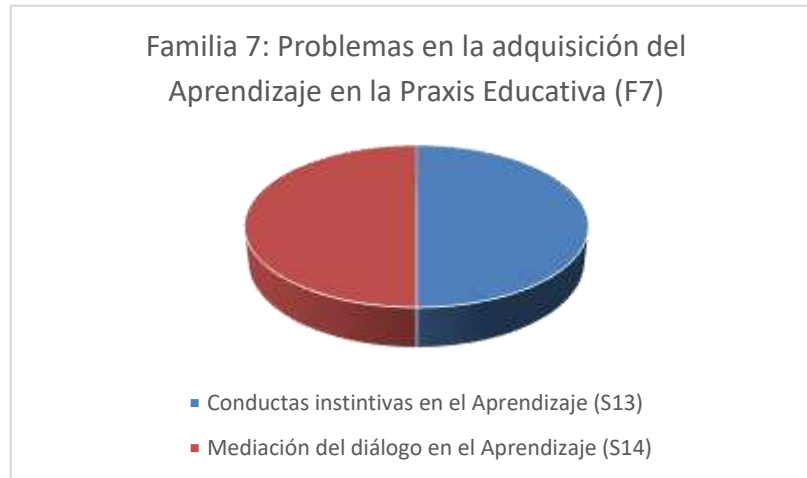
**Figura 16.** Códigos atributo y densidad categorial de las dos familias o *Categorías Emergentes*. Elaboración propia.



Sobre la familia *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7), se describió a partir de los códigos atributo: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14). De ese modo, el F7 se concibió como aquellas problemáticas suscitadas en los contextos familiares y escolares que inciden de forma negativa y directa en los procesos de adquisición del *Aprendizaje* en la escuela. Así, dos de sus características contemplan los problemas generados por las conductas instintivas de los niños(as) de Preescolar y aspectos problemáticos respecto al

empleo del diálogo en los procesos de socialización en el *Aprendizaje*. A continuación, se presenta un gráfico de la familia *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7) y los códigos atributo que la componen.

**Figura 17.** Familia 7: Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa (F7). Elaboración propia.



Respecto a la Familia *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8), se relaciona a las estrategias pedagógicas que las docentes de Preescolar emplean para la adquisición, modificación o eliminación de comportamientos y conductas inadecuadas que impiden la adquisición de *Aprendizajes* por parte de los estudiantes. a partir de los códigos atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14). En ese sentido, el F8 son aquellas problemáticas suscitadas en los contextos familiares y escolares que inciden de forma negativa y directa en los procesos de adquisición del *Aprendizaje* en la escuela. Así, dos de sus características contemplan los problemas generados por las conductas instintivas de los niños(as) de Preescolar y aspectos problemáticos respecto al empleo del diálogo en los procesos de socialización en el *Aprendizaje*.

**Figura 18.** Familia 8: Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa (F8). Elaboración propia.



De acuerdo con lo anterior, la super familia *Adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (SF4), se concibe a partir de las familias *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis y Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8) como grupo de problemáticas y estrategias que inciden en el *Aprendizaje* de los estudiantes con relación directa a la *Praxis Educativa*. En otras palabras, son aquellas situaciones educativas que se evidencian directamente en la vida cotidiana de la escuela y que no se logran observar de manera detallada en las políticas educativas generales. A continuación, se presenta la descripción detallada de cada uno de los códigos atributo que compone las familias relacionadas.

En cuanto al código *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13), se conciben como aquellas reacciones y acciones innatas que ejecutan los estudiantes sin reflexión previa ante la manifestación de sentimientos como inseguridad, temor, desconfianza, enojo (entre otras), las cuales, son desencadenadas ante situaciones como la socialización con otros pares académicos, la realización de tareas académicas, la ausencia temporal de los padres de familia y/o la imitación de otros sujetos y se manifiesta en forma de llanto, agresividad, timidez extrema, etc. A continuación, se presentan los hallazgos e interpretaciones realizadas en las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* que sustentan la definición reconstruida.

De acuerdo con lo anterior, se detectó que tres de las docentes participantes manifestaron la aparición de conductas instintivas relacionadas a la agresión, el llanto y la timidez extrema. Así, ante el sentimiento de inseguridad presentes en un estudiante, una de las docentes señaló que “[...] si yo cerraba la puerta, él la cogía a patadas, se tiraba al piso, bajo las mesas, era como muy agresivo con los compañeritos, entonces tocaba manejarlo con mucha prudencia [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025); también, otra de las docentes señaló que la imitación de otras personas desencadena conductas de agresividad en los estudiantes “[...] de pronto, ven en la calle otro compañerito que usa un punzón, entonces, intentan lastimar al otro, eso también puede ser algo impulsivo” (CAF\_3\_Jardín, 2025); además, una de las docentes relacionó las conductas de agresividad con las pautas de crianza consolidadas en contextos familiares “[...] de acuerdo a sus prácticas de crianza, son a veces demasiado agresivos. Son niños que expresan sus emociones a veces con no manejo adecuado o que son explosivos para hacerlo.” (CAF\_5\_Jardín, 2025).

A su vez, se detectó en dos de las docentes participantes la aparición del llanto y timidez extrema en los estudiantes como conducta impulsiva en los relatos de historias melancólicas o en la socialización con sus pares académicos. Así, una de las docentes mencionó que, al contar relatos tristes se desencadenaba una reacción de tristeza en los niños(as), señaló que “[...] cuando uno habla ciertas historias o cuando de pronto ve un video, ellos se ponen muy tristes.” (CAF\_5\_Jardín, 2025); por su parte, la otra profesor manifestó que, en algunas ocasiones, la socialización de los estudiantes con otras

personas provoca llanto o abstinencia en la realización de sus tareas académicas “[...] el enfrentarse a hablar a sus compañeros les genera a ellos mucha reacción muy negativa, otros lloran, otros pueden hacer una pataleta o se rehúsan a realizar la actividad [...]” (CAF\_4\_Transición, 2025) y; adicionalmente, se manifestó un caso donde se presentaba la timidez extrema en cuanto a la participación en clase “Los que te digo que son tímidos, a veces se rehúsan de hacerlo, no lloran, ahí sí no lloran, ni hacen pataleta, pero sí se rehúsan un poco a hacerlo y ya después participan.” (CAF\_4\_Transición, 2025).

De acuerdo con lo anterior, se detectó que, los hábitos desarrollados por las docentes de Preescolar en la *Praxis Educativa* procuran la eliminación, transformación u/o control de conductas instintivas. Así, los hábitos en Jardín y Transición son ese conjunto de prácticas y acciones de las docentes, que están encaminadas en el fortalecimiento del proceso de *Aprendizaje* de sus estudiantes a partir del control de sus emociones.

A partir de lo dicho, se detectó en tres docentes la importancia de desarrollar, modificar o eliminar hábitos y rutinas en los estudiantes que son adquiridos en otros contextos sociales ajenos, en la medida en que son importantes para sus vidas y el paso hacia niveles educativos más avanzados. Así, una de las docentes señaló que “Para nosotros, los hábitos son muy importantes porque hay niños que vienen de sus casas, acá nos toca empezar desde ceros [...]. [...] desde empezarles a enseñar a comer, a destapar las cosas [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025); además, otra de las docentes expuso que las conductas provienen del contexto familiar inmediato y que los niños(as) las reproducen en la escuela a partir de la imitación “[...] hay niños que traen comportamientos de casa que tratan de imitar o copiar.” (CAF\_2\_Transición, 2025) y la última docente dijo “[...] nosotros no estamos enfocados únicamente a generar en los niños aprendizajes cognitivos, sino también a desarrollar hábitos de control, hábitos de autoestima, hábitos de independencia.” (CAF\_5\_Jardín, 2025)

Dentro de esa modificación, transformación o eliminación de rutinas adquiridas, dos docentes (aunque todos lo hacen en su práctica pedagógica) reportaron su labor concreta en el desarrollo de hábitos alimenticios, de salud y de disciplina en el contexto escolar. Así, una de las docentes señaló que “[...] nosotros no estamos enfocados únicamente a generar en los niños aprendizajes cognitivos, sino también a desarrollar hábitos de control, hábitos de autoestima, hábitos de independencia. (CAF\_5\_Jardín, 2025); otra maestra describió que “[...] yo les empiezo a enseñar que hay que lavarse las manos, aquí tienen su toallita, tienen su jabón, se bañan sus manos para comer [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025) y “que ellos sepan que hay que saludar, que hay que despedirse, que hay que pedir el favor [...]” CAF\_1\_Transición, 2025).

Además, dos de las docentes participantes (aunque todas lo hacen) situaron el papel fundamental

que tiene la familia en la incidencia que tiene sobre el desarrollo de hábitos y rutinas de rutinas y su posterior fortalecimiento en el Preescolar. De ese modo, una de las docentes reportó que los hábitos, en este caso escolares, dependen mucho de las dinámicas realizadas en casa “[...] en cuanto a llegadas, a veces no depende de los niños, dependen del hábito que tengan en la casa, si los acuestan tarde o si los acuestan temprano [...]” (CAF\_3\_Jardín, 2025); por su parte, otra de las docentes mencionó los procesos que realizan en la escuela para la conexión entre escuela y familia en el desarrollo de hábitos y rutinas “[...] se les inculca a los papitos cuando hacemos la primera reunión, que por favor trabajen cositas saludables, que, en lugar de comprar una gaseosa, compren una frutita y les hagan un juguito y lo traen.” (CAF\_1\_Transición, 2025).

En lo que respecta a la *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14), se concibió como un proceso que emplean las docentes de Preescolar mediante el uso del lenguaje verbal para la concientización y adquisición de aprendizajes en los estudiantes relacionados a las normas convivenciales en la escuela, pautas de comportamiento y motivación en la enseñanza. A continuación, se presentan las citas textuales que sustentan la definición expuesta. A continuación, se presentan las citas textuales que sustentan la definición expuesta. A continuación, se presentan los hallazgos e indagaciones realizadas en las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* que sustentan la definición reconstruida.

De acuerdo a lo anterior, dos de las docentes (aunque todas realizan estas acciones) reportan de modo directo el empleo del diálogo en la adquisición de normas de convivencia. De acuerdo con ello, una docente señaló el empleo del diálogo en la enseñanza de palabras cordiales que fomentan una mejor convivencia “[...] esas palabras las empezamos a enseñar desde siempre para que los niños no lleguen, sino que ellos sepan que hay que saludar, que hay que despedirse, que hay que pedir el favor [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025); a su vez, otra docente relacionó el empleo del diálogo en la adquisición de valores ético-morales en sus estudiantes “[...] mucho diálogo, yo les hablo mucho, el hecho de que tenemos que respetar, de manejar los valores, que hay que ser compañeristas, respetar [...]” (CAF\_2\_Transición, 2025) y; otra maestra, manifestó la importancia que tienen otros actores institucionales en el empleo del diálogo y uso de instrumentos como el manual de convivencia “[...] la orientadora también pues se les acerca, se les recuerda el manual de convivencia, todo lo que se maneja en el colegio [...]” (CAF\_3\_Jardín, 2025).

A su vez, cuatro docentes participantes (aunque todas realizan estas acciones) señalaron el empleo del diálogo en la adquisición de pautas de comportamiento en sus estudiantes relacionadas sobre su preparación a grados superiores de la formalidad académica y el manejo de sus conductas instintivas. Como se dijo, una de las docentes señaló pautas necesarias de desarrollar en sus estudiantes para la

preparación hacia grado Primero “[...] la condición era que la tarea tenía que estar bien hecha, [...], para empezar a manejar los tiempos, porque como ya estamos en esa transición de que van para primero, [...], allá ya les van a manejar un horario mucho más estricto [...]” (CAF\_2\_Transición, 2025), también, dicha profesora relacionó el empleo de refuerzos con base en los valores morales del respeto “el que se porte bien, se va a ganar la canica, no le va a pegar al compañero, no le va a quitar las cosas, lo va a respetar [...]” (CAF\_2\_Transición, 2025); al igual, otra docente mencionó hay algunos niños groseros, entonces yo empiezo a decirle al niño, “mi amor, ¿a ti te gusta que te griten?, ¿te peguen?, ¿te digan groserías?, ¿quién en la casa es así?” (CAF\_1\_Transición, 2025); en cuanto a la última docente, señaló la importancia de vincular el contexto familiar y escolar a partir del diálogo “[...] primero es como un diálogo con los papás, se les dice “por favor, estar pendiente el horario, ellos ingresan a tal hora [...]” (CAF\_3\_Jardín, 2025).

De la misma manera, dos de las docentes (todas realizan esta acción) reportaron el empleo de diálogo en cuestiones como la motivación de lo que se enseña en sus estudiantes. De ese modo, una de las docentes expuso el uso del diálogo en la corrección de actividades académicas de sus estudiantes “entonces con mis niños se les dice que hagan sus cosas bonitas, que desde un principio indicarles cómo se maneja el renglón, cómo nos sentamos, cómo no dejamos los cuadernos regados [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025) y; otra de las docentes reportó el empleo del diálogo en la motivación diaria que da a sus estudiantes antes de iniciar sus labores académicas “[...] desde que ingresan digo, “buenos días, mi corazón, ¿cómo estás?, que tengas un maravilloso día, eres un niño muy juicioso [...]” (CAF\_5\_Jardín, 2025).

A su vez, se observó que la falta de mediación del diálogo produce situaciones problemáticas relacionadas dentro del contexto familiar de los estudiantes con relación a su comportamiento, que luego, reproducen en el contexto escolar e inciden de modo directo en sus procesos de *Aprendizaje*. De esa manera, una de las maestras señaló que, la agresión física y verbal, vienen del contexto familiar respecto a los siguientes casos “[...] los niños ven en sus primos, en sus familiares cercanos, a sus hermanos mayores que son groseros, que son de pronto bruscos [...] y ellos vienen aquí a replicar eso [...]” (CAF\_3\_Jardín, 2025); de igual manera, otra de las docentes reportó abordar los problemas conductuales desde el principio por falta de diálogo en el contexto familiar “[...] hay niños que vienen de sus casas, acá nos toca empezar desde ceros [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025); otra maestra, señaló que los padres de familia asumen sus prácticas y rutinas como aceptables, sin la validación de la docente, la siguiente cita presenta la negación de la mediación del diálogo de una madre, como imposición sobre el *Trabajo Pedagógico* de la profesora “[...] “téngamele paciencia, no me lo obligue, no me lo fuerce, si no quiere comer, que no coma, él es así, él está muy chiquito”, o sea, la mamá lo justifica, en lugar de decir, “listo profe, yo voy en casa a reforzar todos esos hábitos” [...]”

(CAF\_4\_Transición, 2025) y; otra de las maestras, manifestó la importancia de intervenir por medio de la estimulación verbal a frente a los comportamientos que traen sus estudiantes de contextos ajenos al escolar “hay niños que traen comportamientos de casa que muchos otros tratan de imitar o copiar. Entonces si me tocó entrar, pongamos, como a estimular” (CAF\_6\_Transición, 2025).

También, se detectó en tres de las docentes (todas las maestras trabajan sobre ello) el deber que tienen sobre el manejo de las problemáticas contextuales de los estudiantes y sobre la importancia de su intervención en la mejora de los procesos de *Aprendizaje*. Así, una de las maestras señaló que, el acogimiento de los niños(as) por parte de las profesoras provoca en ellos(as) sentimientos de seguridad, los cuales, potencializan su adquisición del *Aprendizaje* en la escuela “[...] es muy importante el recibimiento que se le hace a los niños pequeños, para que ellos se sientan tranquilos, para que vean que sus papitos se van y vuelven pronto [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025).

En lo que toca a los *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15). Son aquellos conjuntos de modos y procesos que tienen las docentes de Preescolar para interpretar la adquisición de *Aprendizaje* por parte de sus estudiantes a lo largo de su proceso formativo, a partir de la observación y descripción de comportamientos. A continuación, se presentan las citas textuales que sustentan la definición expuesta. A continuación, se presentan los hallazgos e indagaciones realizadas en las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* que sustentan la definición reconstruida.

De acuerdo con lo anterior, se evidenció que cinco de las docentes participantes (todas las maestras aplican diversas formas evaluativas), relacionaron de modo directo el empleo de la observación y la descripción en sus procesos de evaluación. Con base en ello, una de las docentes mencionó que, la observación de los aprendizajes adquiridos se visualizan en actividades relacionadas con las actividades rectoras como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio “[...] a raíz de por lo menos de todos los juegos, las danzas, los cuentos, todo eso que se debe trabajar en primera infancia y uno se da cuenta cuando uno pasa algo [...], entonces uno va mirando a estos chicos cómo van captando, por la observación” (CAF\_1\_Transición, 2025).

Como se venía diciendo, otra docente señaló que, el papel de la observación funciona en identificar los avances y retrocesos que tiene el estudiante en su proceso de *Aprendizaje* “[...] tengo la oportunidad de estar observando el avance que tiene cada niño, por lo que te comentaba, se vuelve casi que individual” (CAF\_2\_Transición, 2025) también; la maestra habló sobre la observación de las emociones de sus estudiantes para adecuar de mejor manera la metodología de clase “a partir de las emociones, entonces, si les gustaba, si demostraban alegría o apatía a cierta actividad, entonces miraba cómo se las cambiaba o que otra metodología utilizaba.” (CAF\_2\_Transición, 2025).

De manera simultánea, otra de las maestras señaló aspectos sobre la autoevaluación a partir del

uso de refuerzos, con el fin de, posibilitar que sus estudiantes observarán su propio ritmo de Aprendizaje “[...] en algún momento, se trabajó la autoevaluación, entonces, era con caritas, ellos tenían una carita triste, una carita normal o una carita feliz y uno les hacía la preguntas “bueno, ¿cómo te has comportado hoy?” (CAF\_3\_Jardín, 2025) y; las dos últimas maestras expusieron el empleo de la descripción cualitativa en la su observación del aprendizaje con sus estudiantes “Nosotros en preescolar no damos calificación cuantitativa, sino cualitativa. Entonces, a través de la observación uno ve que logra la competencia, en el juego, por ejemplo, de los números, entonces identificó los números sin ayuda de la maestra, [...]” (CAF\_4\_Transición, 2025) y sobre la observación participante por medio de la inclusión de la docente en el juego con los niños(as) “todo el tiempo empleamos la observación participante. Entonces, cuando tú entras en el juego con los niños, puedes evidenciar qué elementos han adquirido en las mismas actividades de rutina. Nosotros como tal, en el Preescolar evaluamos de manera descriptiva [...]” (CAF\_1\_Jardín, 2025).

A su vez, los recursos tecnológicos y didácticos en el marco de los procesos de evaluación de los estudiantes operan como modos o estrategias que los docentes implementan para construir contextos o situaciones que les permita la observación y descripción de avances en el proceso de *Aprendizaje* de los niños(as). Así, las bases pedagógicas que retoman las docentes para el empleo de recursos tecnológicos y didácticos y su posterior observación y descripción de aprendizajes adquiridos, se realizan a través de las *Actividades Rectoras*: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio).

De acuerdo con lo anterior, una de las maestras señaló directamente el empleo recursos tecnológicos y didácticos por medio de las *Actividades Rectoras* en su trabajo pedagógico con los estudiantes, demostrando que, potencian el *Aprendizaje* escolar “trabajamos mucho la pintura, la canción, el arte, trabajamos mucho desarrollando todas las potencialidades de los niños” (CAF\_1\_Transición, 2025) y el uso de televisores inteligentes “cada salón tiene su pantalla, entonces, ahí también miramos de acuerdo a tema que trabajamos, se les presenta una canción, un cuento [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025). De igual modo, otra docente empleó el televisor para el desarrollo de sus clases “[...] es un televisor inteligente, funciona casi que igual que un computador. Entonces, yo les ponía videos, canciones, igual se utilizaba la pizarra, eso les llamó muchísimo la atención a ellos porque pasaban, escribían en el televisor, dibujaban [...]” (CAF\_2\_Transición, 2025).

A su vez, se detectó en tres docentes el empleo de recursos tecnológicos y didácticos relacionados con el sentido del tacto y la actividad rectora de la exploración del medio en su dimensión corporal. Una de las docentes señaló que “[...] el uso de plastilina, sellos, las fichas, usábamos mucho material de reciclaje para las actividades. (CAF\_2\_Transición, 2025); otra de las maestras mencionó que las actividades que impliquen el contacto corporal del estudiante resultan interesantes para ellos(as)

“[...] el algodón les llama la atención, la pintura, que se tenga que pintar, que se tenga que untar, les gusta.” (CAF\_3\_Jardín, 2025) y; la tercera maestra expuso el empleo de recursos didácticos a partir del tacto en la enseñanza de contenidos “[...] pegar las lentejuelas por el borde de la letra, un ejemplo, y lo van haciendo.” (CAF\_4\_Transición, 2025) y; la última maestra, refuerza la idea trabajada en las tres anteriores docentes agregando la lúdica y la creatividad “[...] todas las actividades que son de lúdica, que son creativas, que permiten la exploración, a ellos les gusta mucho, lo he evidenciado mucho en el grupo, es cuando trabajamos con masas, cuando trabajamos con diferentes materiales [...]” (CAF\_6\_Transición, 2025) y “[...] cuando se les traen cosas para que ellos puedan explorar, que ellos se puedan ensuciar, que ellos puedan tocar diferentes texturas, eso también causa mucha motivación.” (CAF\_6\_Transición, 2025).

De manera simultánea, en cuatro docentes se detectó de modo directo el uso de recursos didácticos a partir de las *Actividades Rectoras* descritas con anterioridad, junto con, el empleo de sentido auditivo en los estudiantes. De acuerdo con ello, una de las maestras reportó que los recursos tecnológicos de forma auditiva producen agrado en los estudiantes “[...] hay una canción de congelados, a ellos les gusta mucho, eso podría ser eufórico también para ellos, [...] siguen el ritmo de la canción y cuando les dice congelados, pues, ellos siguen ese estímulo [...]” (CAF\_3\_Jardín, 2025); otra de las docentes manifestó que, el uso de recursos tecnológicos y didácticos con relación directa al contexto del niño resulta ser de interés ante su respuesta a las actividades académicas “Los bailes, las canciones infantiles, las rondas, la música moderna, [...] ellos les gusta mucho y también se animan a moverse, a bailar y demás.” (CAF\_4\_Transición, 2025) y; la última maestra refuerza la idea presentada con anterioridad, donde relacionó lo digital como parte principal del contexto familiar “[...] ellos se aferran más a lo digital, digamos, a los televisores, a las pantallas, [...] ellos en sus familias pues trabajan más con celulares, o digamos las familias que dan el celular al niño para que se distraiga. (CAF\_5\_Jardín, 2025).

#### **4.2.1. Síntesis interpretativa y descriptiva de hallazgos centrales sobre el Aprendizaje**

De acuerdo con todo lo anterior, se desarrolla la síntesis interpretativa de la fase de *Codificación Abierta*, a partir de la indagación empírica-situada como primer momento de análisis que responden con parte del propósito formulado en el presente estudio, con el fin de, distinguir con mayor claridad los hallazgos centrales de aquellos que resultaron ser secundarios de acuerdo a los intereses de la investigación. De ese modo, la *Reflexividad* del investigador permitió la interpretación sobre el *Aprendizaje* y *Habitus* concebidos dentro de la *Praxis Educativa* en las políticas educativas y curriculares (fase 1), los *Artefactos Pedagógicos* fabricados por las maestras de Preescolar (fase 2) y las *Conversaciones Abiertas* y *Flexibles* con las mismas docentes (fase 3). A continuación, se presenta la

subordinación de hallazgos principales.

En primer lugar, se interpretó un primer hallazgo central descriptivo e interpretativo basado en información empírica y situada de la noción de *Aprendizaje* y *Habitus* a lo largo de políticas educativas-curriculares, observados en la producción de *Artefactos Pedagógicos* de las docentes y manifestados en las *Conversaciones Abiertas*. Así, en los tres momentos se identificó que el *Aprendizaje*, a nivel documental in situ en la *Praxis Educativa* cotidiana, es comprendido como un proceso de descubrimiento y de construcción activa, donde la participación de los estudiantes debe ser el foco de las intervenciones pedagógicas por parte del maestro y dentro del marco del *Desarrollo Humano*. Esta noción empírica, orienta la creación de *Artefactos Pedagógicos* a partir del *Acompañamiento* y el *Cuidado* de los niños(as) a lo largo de su paso por la institución escolar.

A pesar de que el presente estudio indagó y reconstruyó de modo interpretativo ocho familias, es menester profundizar en las categorías emergentes que tienen un mayor número de densidad y, seguidamente, una de las familias con mayor enraizamiento, en otras palabras, con mayor cantidad de citas textuales localizadas. En ese sentido, las cuatro familias o *Categorías Emergentes* con mayor número de relaciones construidas fueron: para el caso de la fase 1 y 2, el *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje*, la *Incidencia del docente en el Aprendizaje* y *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* (mayor número de citas textuales) y; concerniente con la fase 3, se identificó los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa*.

Siguiendo con la idea anterior, se interpretó que, el *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* es un aspecto relevante en la educación Preescolar y enfatiza en el control de impulsos biológicos de la conducta de los estudiantes y la importancia por mejorar los procesos de socialización entre pares académicos y adultos responsables. Esto, resulta un segundo hallazgo central, en la medida en que se detectaron muchas nociones de manera reiterada que apuntan hacia el control de las conductas, el comportamiento y acciones intensas de los niños(as). Así, algunos de las características más importantes refieren a los *Hábitos en el Aprendizaje*, los *Procesos de discriminación de intereses en los estudiantes* y el *Reconocimiento de procesos naturales* que sustentan parte de los instintos biológicos de los estudiantes.

De ese modo, los hábitos y rutinas escolares, tienden a ser desarrollados, transformados o eliminados según sea la necesidad del docente sobre un adecuado control de la emocionalidad de los niños(as) que favorezcan la adquisición del *Aprendizaje*. Estos, parten de un estado primeramente heterónimo de los estudiantes, hacia procesos de mayor autonomía y complejidad. Por ejemplo, se interpretaron los hábitos de disciplina, relacionado al control de emociones intensas frente a normas de convivencia, las rutinas alimenticias de acuerdo a los tiempos de consumo de los alimentos y normas

sociales de alimentación, etc. y; rutinas de estudio, similares al manejo del tiempo en la realización de tareas académicas, presentación personal, entre otros.

De acuerdo a lo anterior, la *Incidencia del docente en el Aprendizaje* como conjunto de estrategias y acciones pedagógicas que emplean las docentes como deber y orientación política y curricular en la educación de los niños(as), opera como tercer hallazgo central, en la medida en que el *Acompañamiento y Cuidado en el Aprendizaje* inciden de modo externo a los estudiantes. Así, mediante la construcción de *Saber Pedagógico* y el *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje*, las docentes logran mejorar su práctica pedagógica y la adquisición y construcción de aprendizajes escolares.

Además, el *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje*, entendido en las tres fases investigadas como ese conjunto de estrategias e instrumentos tecnológicos empleados por las docentes en su *Habitus del Trabajo Pedagógico* resultó relevante y consolidado como un cuarto hallazgo central, en la medida en que, la tecnología opera como mediadora del desarrollo y progreso del *Aprendizaje* escolar y empleada por el docente a lo largo de sus prácticas pedagógicas y creación y diseño de ambientes de aprendizaje. De acuerdo a ello, las profesoras, mediante el uso de tecnología, potencian en los niños(as) la recepción de información a partir de sus sentidos (vista, olfato, tacto, etc.) y el desarrollo de habilidades cognitivas como comparar, observar, clasificar, entre otras. Además de lo anterior, el control emocional por parte de los estudiantes, es mediado por la intención de representar lo que sienten, piensan e imaginan de sí mismo y de otras personas a partir de las *Actividades Rectoras*.

Por su parte, las indagaciones de cohorte descriptivo e interpretativo realizadas de modo directo en la *Praxis de la Educación*, suscita un quinto hallazgo central identificado como *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa*. De acuerdo a ello, se concibieron aquellas problemáticas que son suscitadas en contextos familiares y escolares, los cuales repercuten de manera negativa, directa o indirectamente, en los procesos de *Aprendizaje*. Así, las *Conductas Instintivas* son un elemento característico de la problemática enunciada, puesto que, desencadenan algunas reacciones automáticas o conductas aversivas en los estudiantes que impiden el buen desarrollo de los aprendizajes estructurado por las docentes, manifestadas a partir de acciones reflejas como el llanto, la timidez, la agresión verbal y física, entre otras.

Pese a que el desencadenamiento de conductas instintivas de cohorte biológico en los estudiantes podría ser positivo, en la medida en que son reacciones que producen descargas y liberaciones emocionales, se halla que, resulta negativo en los momentos en que las maestras traen alguna planificación pedagógica y se obstaculiza el proceso de enseñanza de los contenidos racionalizados previamente. De acuerdo con lo anterior, se interpretaron algunos factores que desencadenan conductas aversivas, como la imitación de comportamientos inadecuados de otras personas y reproducidos en la

escuela, el sentimiento de miedo o tristeza profunda frente a la ausencia de los padres de familia, las exposiciones en frente del tablero, la abstinencia en la realización de tareas académicas, el mal desarrollo de hábitos y rutinas en el hogar inmediato (modelos de familia inadecuados, imitación de agresiones verbales y físicas observadas en otras personas, dormir hasta muy tarde, entre otras).

En cuanto a la *Mediación del diálogo en el Aprendizaje*, como sexto hallazgo central, caracterizado por el uso del lenguaje verbal para la adquisición de aprendizajes escolares, al control emocional estudiantil y relacionada a las problemáticas manifestadas en las conversaciones con las maestras de Preescolar. Este código, se engrana con la verbalización y el empleo del lenguaje, con el fin de, concientizar a los niños(as) sobre adecuadas pautas de comportamiento, adquisición de normas convivenciales y motivación en la enseñanza, fueron relevantes en este momento de la investigación. A continuación, se procede con la fase de *Codificación Selectiva y Teórica*, la cual consiste en un ejercicio de tipo contrastivo entre las familias o *Categorías Emergentes* indagadas en la presente fase de *Codificación Abierta*, frente a la categoría *Aprendizaje* reconstruida a partir de los enfoques teóricos de Pávlov y Skinner en el Campo de Saber de la psicología.

#### **4.3. Triangulación de datos (fase 4) - Codificación Selectiva y Teórica**

Llegados a este punto, el investigador procede con la *Codificación Selectiva y Teórica*, la cual consiste en realizar un proceso de triangulación de la información, bajo el ejercicio de contrastación entre las *Familias* o *Categorías Emergentes* descritas con anterioridad y las *Categorías Teóricas* reconstruidas desde los enfoques teóricos de Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) del Campo de Saber Psicológico. Así, para la detección de hallazgos se construyeron algunos parámetros desde los cuales se logró realizar la triangulación de datos, basado en los *Criterios de Interlocución* (Anexo 1), con el fin de, encontrar posibles relaciones acerca de la permeabilidad del *Conductismo* en las familias o *Categorías Emergentes* reconstruidas en el anterior apartado.

##### **4.3.1. Políticas educativas y curriculares frente a la Categoría Aprendizaje**

Con respecto al *Reflejo* (A1C1), se derivaron los siguientes criterios de interlocución: fragmentos textuales de políticas educativas que hablen de generar alegría o entusiasmo en los estudiantes; desatención o desinterés y; reconocimiento de reacciones automáticas en los niños(as). De acuerdo con esto, el A1C1 se asocia con la Categoría Emergente *Lugar de la Psicología en el Aprendizaje* (F5) *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2) *Autonomía en el Aprendizaje* (F1) y los códigos atributo específicos: *Reconocimiento de procesos naturales en el Aprendizaje* (S11), *Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje* (S10), *Acompañamiento en el Aprendizaje* (S1), *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje* (S5) y *Autoconocimiento del estudiante en*

### *el Aprendizaje (S3)*

Así, se hace referencia a que la construcción de saberes relacionados a la práctica psicológica potencia el desarrollo integral de los niños(as) de 0 a 6 años, donde se reconoce la existencia de lo *innato* (lo biológico) que abarca el proceso natural y, lo *adquirido*, que concibe una perspectiva holística retomando la historia social del individuo (S5, S11). También, se realizan afirmaciones que implican la creación de ambientes que dan lugar a desarrollar un clima de confianza entre estudiantes (S1, S10), además, se relaciona una a de las *Evidencias de Aprendizaje* descrita así “muestra atención y concentración en las actividades que desarrolla” (Nacional, 2016, p.16). Dicha relación, se manifiesta a partir de las características que tienen los reflejos *Excitatorios o Positivos*, en tanto se caracterizan por producir reacciones automáticas en los sujetos, donde el estímulo sea acorde a la respuesta de estos, y, la búsqueda de suscitar en los niños(as) el *Reflejo de Investigación* dado su sentido de interés e iniciativa (S11).

Además, los reflejos innatos, son atribuidos a la emocionalidad de los niños(as), mencionando que ellos expresan sus emociones de forma intensa y descontrolada, donde carecen del control de comportamientos que produzcan tristeza, penas, alegrías de forma intensa y que el control de emociones por parte de ellos(as) es débil, impulsiva y fluctuante (que pasa un estado emocional a otro) (S10), lo que impide la modificación o control de sus conductas, que, con la intervención de procesos pedagógicos (S1, S5), suponen el manejo de estas reacciones innatas del estudiantado a lo largo proceso formativo, pasando del hetero-control (ejercido por el docente), hacia el autocontrol (por parte del mismo estudiante) en la expresión autónoma de emociones como la ira, llanto, enojo, miedo, como también las relacionadas a la euforia, el goce, entre otras (S3, S10, S11).

De la misma manera, el *Estímulo Externo (A1C2)*, concibe los siguientes criterios de interlocución: 1) fragmentos textuales que reconozcan el lugar del estímulo externo como potenciador del *Aprendizaje*. De ese modo, se detecta que el A1C2 se relaciona con las *Categorías Emergentes: Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje (F2)*, *Incidencia del docente en el Aprendizaje (F3)*, *Lugar de la Psicología en el Aprendizaje (F5)*, *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje (F6)* y los códigos atributo específicos: *Acompañamiento en el Aprendizaje (S1)* *Actividades Rectoras (S2)* y *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje (S5)*.

Con base en lo anterior, se menciona que, la actitud del estudiante frente al adulto es la de sentirse estimulado, produciendo en ellos(as) actitudes de atención (buena disposición) y de confianza, aludiendo así, a la organización estructurada de actividades que potencien su nivel emocional, cognitivo y social, desde el Aprender a Conocer, se reconoce el papel de la atención de estos estímulos para ejercitar los niveles de concentración de las cosas a partir de situaciones provocadas y de situaciones de

la cotidianidad (S1, S2). De manera concreta, solo se presenta un marco general de las actividades a realizar dentro del aula a partir de las expresiones musicales, corporales, plásticas y literarias, pero, no se refieren a un estímulo externo concreto en el *Aprendizaje* (estímulos visuales, auditivos, entre otros).

Ahora bien, la permeabilidad de este concepto se manifiesta en las *Evidencias de Aprendizaje* que debe adquirir el estudiantado sobre las algunas habilidades y capacidades correspondientes con: establecer relaciones, interpretar, identificar, asociar, percibir, expresar, participar, dramatizar, construir, crear, armar y representar (Nacional, 2016). Entendiendo que, el *Estímulo Externo* (A1C2) es un producto señal del ambiente que al ser relevante para el organismo activa sus hemisferios cerebrales en función de producción de acciones reflejas o reflejas condicionadas (Pávlov, 1929/1997), se detectan algunos fragmentos textuales que relacionan los estímulos *Visuales*, *Auditivos*, *Olfativos*, *Gustativos* y *Táctiles* en las *Evidencia de Aprendizaje* específica como se compara a continuación.

Como se venía diciendo, la tipología de los estímulos referida a los *Visuales* (EV) *Auditivos* (EA), *Táctiles* (ET), *Gustativos* (EG) y *Olfativos* (EO) se manifiestan en los *Derechos Básicos de Aprendizaje para el Grado Transición* (Nacional, 2016) de la siguiente manera (S1, S2, S5): para los *EV*, corresponden con imágenes, fotografías, materiales cotidianos, letras, escritos, aplicaciones app, pinturas, páginas de internet, pancartas, avisos publicitarios, libros, álbumes, revistas, juguetes, registros audiovisuales, clasificación de objetos por atributos (del más ligero a pesado y lo contrario)-funcionalidad (por el peso) y enumeraciones; para los *EA* se encuentran las canciones, rondas, dramatización de diálogos, relaciones sonoras con el lenguaje, sonidos con onomatopeyas del entorno, segmentación de palabras por medio de zapateos y palmas, identificación de palabras en la música, poesía, rimas, escribir palabras que se escucha, creación de series por atributos de funcionalidad (por tonalidad) y juegos tradicionales.

Por su parte, se encuentran los: para los *ET*, corresponden con la expresión corporal, el dibujo, manipulación de objetos, creación de ambientes por medio de materiales y espacios, construcción de juguetes y dibujo; sobre los *EG*, se identifican a la clasificación de objetos por su atributo funcional (por sabor) y prácticas de alimentación (no dice mucho respecto a este); respecto de los *EO*, no se encuentran referenciados en la política educativa.

También, los *Reflejos Condicionados-Incondicionados* (A1C3), abordan los siguientes criterios de interlocución: 1) procesos de asociación por parte de los estudiantes de hábitos que produzcan respuestas similares a los signos directamente relacionados con el efecto esperado y; 2) reacciones automáticas ante la presencia de un estímulo. Así, se detecta que el concepto asociado A1C3 se relaciona con las *Categorías Emergentes: Autonomía en el Aprendizaje* (F1), *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2), *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (F3), *Lugar de la Pedagogía*

en el Aprendizaje (F4), Lugar de la Psicología en el Aprendizaje (F5) y; los códigos atributo específicos: Acompañamiento en el Aprendizaje (S1), Cuidado en el Aprendizaje (S4), Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje (S5), Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje (S10) y Reconocimiento de procesos naturales en el Aprendizaje (S11).

De acuerdo con lo anterior, se manifiestan que, el papel de la familia como referencia primaria de las primeras conductas, vínculos y significaciones de los niños(as) es relevante en el Aprendizaje de los niños(as) de manera previa (S4, S10). Así, las políticas educativas reconocen que, dentro del contexto familiar se producen conocimientos y comportamientos que los estudiantes traen consigo mismos desde sus hogares (S4, S10) y que, al llegar a la Institución Educativa, se encuentra con un sinfín de “bagaje cultural” que, por medio de procesos pedagógicos, se intentan ajustar, modificar y corregir dichas conductas que, en este momento, se interpretan como *Reflejos Incondicionados* (S1, S4).

Así, estos *Reflejos Incondicionados*, mediante el proceso de control iniciado por el docente (S1), potencia los procesos de autocontrol emocional de los estudiantes (S5, S10), donde se detectó que corresponden con los *Reflejos Condicionados*, los cuales facilitan el proceso de Aprendizaje. De modo específico, se reconoce la existencia de reacciones instintivas automáticas e innatas de los niños(as) (S11), bajo el precepto político de *Aprender a Hacer*, el cual busca establecer relaciones equilibradas entre los sujetos, basados en la actividad del estudiante sobre su entorno. Por ejemplo, las reacciones automáticas se relacionan principalmente a la emocionalidad de los estudiantes (ira, enojo, miedo, euforia, gozo, llanto, entre otros) (S10, S11), las cuales, se producen de forma inicial en el desarrollo de pautas de crianza de los hogares y comunidades en las que ellos participan (S4), y, el papel de la Institución Educativa y del docente encargado de desarrollar procesos de autocontrol emocional de estas reacciones automatizadas de los niños(as) mediante procesos de acompañamiento, socialización y comunicación (S1, S5, S10, S11).

Acerca de los *Reflejos Condicionados-Incondicionados* (A1C3), su permeabilidad en la política educativa se halla en la asociación que se genera mediante un proceso pedagógico en la escuela a partir del establecimiento de signos y símbolos que configuran un condicionamiento de hábitos y rutinas, las cuales producen respuestas adquiridas o artificiales en los niños(as) similares a los a las que genera un reflejo innato al manifestarse algún tipo de refuerzo externo en la escuela (por ejemplo, el timbre asociado a la finalización del recreo, aunque el timbre no produzca de forma directa esa respuesta adquirida en la escuela, entre otros).

De esa manera, Los *Reflejos Incondicionados* se relacionan con los hábitos y rutinas que no han trabajado de forma profunda en la socialización primaria de los niños(as) de transición y, los *Reflejos Condicionados*, operan mediante parte de las orientaciones que se mencionan en los DBA mediante un

proceso pedagógico específico por parte del docente (ente externo) para el alcance de las siguientes Evidencias de Aprendizaje en los estudiantes: hábitos de cuidado personal (aseo personal, alcance en la independencia de rutinas de higiene, organización de espacios donde el estudiante trabaja), hábitos de cuidado del entorno (prácticas colectivas e individuales sobre problemas ambientales y conservación del entorno alcance en la independencia de prácticas de conservación del entorno) y la asociación entre fonemas (sonidos) y signos y símbolos (la escritura) (sonidos onomatopéyicos en los objetos con los que interactúa el estudiante).

En cuanto a la *Inhibición Interna-Externa* (A1C4), se concibieron los siguientes criterios de interlocución: 1) fragmentos textuales sobre la capacidad de dominio del estudiante donde logre contener sus acciones ante la presencia de normas establecidas previamente y; 2) fragmentos textuales donde los estudiantes No responden ante una instrucción repetida varias veces de las cuales están habituados. Con base en ello, las *Categorías Emergentes* relacionadas son: *Autonomía en el Aprendizaje* (F1), *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2), *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (F3) y los códigos atributo asociados son: *Acompañamiento en el Aprendizaje* (S1), *Autoconocimiento del estudiante en el Aprendizaje* (S3), *Cuidado en el Aprendizaje* (S5), *Hábitos* (S9, S11), *Incidencia del Contexto en el Aprendizaje* (S13), Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje (S17), Reconocimiento de procesos naturales en el Aprendizaje (S18) y *Saber Pedagógico* (S19)

De ese modo, la permeabilidad del A1C4 se detecta que: por parte de la *Inhibición Interna*, basa en el desarrollo progresivo de la conciencia de los niños(as), en contener y modificar por sí mismos los comportamientos, conductas, o reacciones negativas manifestados en su interacción social establecida en la vida cotidiana (S1, S3, S4, S5, S10, S11); Por su parte, la *Inhibición Externa*, se manifiesta en la actuación del docente en orientar la formación ética y moral dentro de la Dimensión Ética de los niños(as) (S1, S4, S5) que, mediante un proceso continuo, se adquiere como un tipo de *Inhibición Interna* o de autocontrol de manera consciente y autónoma por ellos mismos (S3), sobre las normas convivenciales a lo largo de su paso por la escuela.

Con base a lo anterior, la A1C4 se concibió como un proceso de debilitación o desaparición de *Reflejos Condicionados* que puede darse de modo interno o directo (producido por factores internos) o de modo externo o indirecto (producido por extra-estímulos externos). Así, se detectó la capacidad de dominio de impulsos y acciones automáticas de los niños(as) ante la presencia de normas establecidas (al interior del sujeto) (S3, S10, S11); y, la desaparición o modificación de conductas no deseadas por medio de procesos pedagógicos generados por el docente (ente externo) en su *Trabajo Pedagógico* (S1, S5). En ambos casos, el propósito de la *Inhibición* en el contexto institucional es potenciar el

*Aprendizaje* a partir de la desaparición o modificación de *Reflejos Condicionados* que los niños(as) traen arraigados desde sus hogares en su socialización primaria los cuales son abordados mediante procesos pedagógicos por parte del profesorado de Preescolar (S1, S5, S10).

También, se detecta la permeabilidad del A1C4 en el marco de la equidad, del principio de integralidad y el principio de participación propuesto por las políticas educativas analizadas. El primero, acude a la satisfacción de necesidades vitales que valoren las pautas de crianza, de la familia y la comunidad en la que están inmersos los niños(as) (S4); el segundo, posiciona la percepción del educando como ser único y social en constante reciprocidad con sus diversos entornos (S4) y, el tercero, sobre el reconocimiento del trabajo en grupo en el intercambio de experiencias y conocimientos (S12). De modo resumido, la característica esencial sobre la permeabilidad del A1C4 se manifiesta de manera concreta en las normas de convivencia como cualidad esencial (S5).

. De modo concreto, la *Inhibición Interna-Externa* se detectó en los DBA bajo las siguientes *Evidencias de Aprendizaje*. Así, se busca que los estudiantes por medio de sus propias capacidades reconozcan, acepten, asuman actitudes colaborativas y expresen ideas con base a los derechos que tienen (S1, S3, S5, S10), el respeto por el punto de vista de los otros (S1, S3, S5, S10), el reconocimiento de equivocaciones ante el incumplimiento de acuerdos de convivencia en la familia y la comunidad (S1, S3, S5), en el empleo de actitudes colaborativas en las diversas actividades académicas y comunitarias (S1, S3, S5), el reconocimiento de la existencia de otros seres vivos y la expresión de ideas, emociones e intereses regidos por normas convencionales (S1, S3, S5, S10, S11)

Por lo que se refiere al *Aprendizaje Discriminativo* (A2C1), se retomaron los siguientes criterios de interlocución: 1) fragmentos textuales donde los estudiantes respondan de manera similar ante distintas situaciones por medio del aprendizaje previo consolidado y; 2) fragmentos textuales donde se manifieste la atención frente a estímulos externos. De ese modo, las *Categorías Emergentes* asociadas son: *Controlo de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2) y *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* (F6) y; los códigos atributo específicos se basan en: *Actividades Rectoras* (S2) *Interacción del estudiante en su Aprendizaje* (S8), *Procesos de discriminación de intereses en los estudiantes* (S9) y *Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje* (S10). Así, el A2C1 se detecta en la capacidad que tienen los estudiantes de responder a estímulos externos por medio aprendizajes previos en diferentes situaciones y contextos similares basados en la *Generalización* y la *Atención*.

De ese modo, se detecta la interacción que ejercen los niños(as) como actividad del desarrollo de conocimientos, los que les permiten actuar de forma activa en diversos escenarios (S8). Esto, se logra evidenciar en la forma en que la construcción de conocimientos de los educandos se da mediante la

experimentación e interacción de los niños(as) sobre su realidad (S2, S18) y se detecta que la *Generalización* subyacente consiste en la participación de los estudiantes en diferentes contextos a partir de la *Atención* sobre los estímulos externos que ellos seleccionan para tomar decisiones acordes a lo experimentado y lograr un mejor proceso de *Aprendizaje* (S9). Así, la experimentación y la interacción el medio se detectó en la selección de estímulos discriminativos que ellos(as) consideran, por sí mismos, necesarios y relevantes para actuar desde su acción efectiva sobre su realidad (S8, S10). Por ejemplo, los estímulos lingüísticos seleccionados por los niños(as), son empleados en el uso de un idioma cotidiano, que les permite la comunicación en diferentes espacios sociales, a su vez, potencian la *Generalización*.

Con base a lo anterior, las *Evidencias de Aprendizaje* relacionadas al A2C1 corresponden con: la toma de decisiones en situaciones cotidianas (S8), la identificación de características y emocionales en los demás y en sí mismos, identificación de las características que tiene su entorno cotidiano (S8, S9, S10), la selección de pinturas, dibujos, entre otros en la manifestación de sus emociones y pensamientos (S2, S11, S9, S10), construcción de juegos (S2, S8), la identificación de palabras con base en la música, rondas, entre otros, en su exploración de textos con el fin de hallar el propósito de lectura (recetarios, poesía, etc) (S2, S8, S9), el empleo del conocimiento adquirido en situaciones cotidianas (S8, S9), la selección de estímulos y uso de herramientas en la solución de problemas cotidianos (S8, S16), el empleo de la atención en las actividades académicas (S8, S9), uso de objetos del entorno ajustados a sus necesidades e intereses, sobre las habilidades como la comparación, clasificación, organización de acuerdo a patrones y criterios y el establecimiento relaciones de correspondencia entre objetos (S8, S9).

En relación con el *Aprendizaje e Imitación* (A2C2), los criterios de interlocución corresponden con: 1) fragmentos textuales donde los estudiantes son propensos a imitar comportamientos y; 2) fragmentos textuales donde se relacione la potencialidad de la *Imitación* en el *Aprendizaje*. De acuerdo con ello, las Categorías Emergentes son: *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (F3), *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* (F6) y; los códigos atributos específicos son: *Acompañamiento en el Aprendizaje* (S1), *Actividades Rectoras* (S2), *Interacción del estudiante en su Aprendizaje* (S8). De ese modo, el A2C2 fue concebido en un primer momento como aquel *Aprendizaje* del sujeto, que, por medio de la observación y la mimesis de otros, puede llegar a adquirir conocimientos sin la necesidad de cruzar directamente por la experiencia.

De acuerdo a lo dicho, la permeabilidad del A2C2 se detectó dentro del principio de participación y los procesos relacionados a la formación moral y ética en las políticas educativas y curriculares (S1). Para el caso del principio mencionado, se reconoce que los niños(as) perciben las actitudes del profesor y de la relación con sus compañeros a partir de la organización de trabajos en grupo que posibilitan el intercambio de experiencias entre ellos mismos y las que le son proporcionadas

por el contexto familiar, social y educativo, que, con el paso del tiempo, van interiorizándose, atribuyéndole algún significado a sus acciones que les posibilita realizar acciones cuando el modelo a seguir está ausente (S1, S8). Por ejemplo, la política educativa, posiciona la imitación de los educandos de movimientos y gestos vistos en otros sujetos y los representa por medio del juego (S1, S2, S8).

Por su parte, la permeabilidad de la A2C2 se detecta en los procesos relacionados a la formación moral y ética de los niños(as) en cuanto la política educativa afirma que, el desarrollo ético-moral en los estudiantes comienza por observar el comportamiento y modo de actuar del docente y de otros sujetos, sobre sus diversos modos de hablar y las conductas que se realizan en la cotidianidad escolar y familiar, lo que permite la creación de modelos éticos a seguir por el estudiantado en su interacción con el mundo que los rodea (S1, S8).

Referente a la permeabilidad de la A2C2 en las *Evidencias de Aprendizaje* tiene que ver con las capacidades que deben desarrollar los niños(as) en el nivel de Transición: modelar figuras, dibujar, colear, entre otras (S8); anticipar consecuencias a las decisiones que el mismo estudiante asume (S8), dramatización de diálogos con sus juguetes y elementos del entorno (S8), representar y simbolizar juegos de roles (S8), identificar y asociar sonidos producto de las canciones para vincularlos con los procesos de escritura (S1, S8).

Sobre el *Aprendizaje y Refuerzo Operante* (A2C3), los criterios de interlocución asociados son: 1) fragmentos textuales donde se manifieste el elogio, el ofrecimiento de un tipo de estímulo como reforzador de recompensas en los estudiantes; 2) fragmentos textuales donde se apliquen castigos para la modificación de conductas en el estudiante y; 3) fragmentos textuales donde se manifieste el empleo de refuerzos o castigos según intervalos constantes o variables en la consecución de una respuesta deseada por los docentes de Preescolar. Así, se asocian las Categorías Emergentes: *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2), *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (F3), *Lugar de la Psicología en el Aprendizaje* (F5) y; los códigos atributo específicos: *Acompañamiento en el Aprendizaje* (S1), *Actividades Rectoras* (S2), *Incidencia del contexto en el Aprendizaje* (S7), *Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje* (S10).

De ese modo, se detecta que la permeabilidad del A2C3 se encuentra en aspectos relacionados con el papel del docente en su práctica educativa, sobre la orientación teórica del profesorado a modo de sugerencias en la realización de actividades escolares (S1) y el papel del juego en la lúdica en los niños(as) (S2). Así, las políticas educativas y curriculares posicionan el papel del profesorado como “animador, orientador y catalizador del proceso de aprendizaje” (Nacional, 1998, p.13) (S1). Así, se asume que la organización y racionalización de actividades se construyen a partir del nivel de desarrollo de los niños(as) (S1), esto, se orienta bajo los posicionamientos epistemológicos de Piaget sobre el

estadio de desarrollo (entre otros), el empleo de *Refuerzos Operantes* se centra en las características que debe tener el docente como animador, orientador y catalizador del aprendizaje para potenciar el interés y las necesidades del estudiante (S1).

Continuando con lo anterior, el juego como actividad rectora de los niños(as) y el papel de la lúdica guardan relación con el auto-reforzamiento operante (S2). Así, mediante el juego se emplean los *Refuerzos Positivos y Negativos* aplicados por sí mismos, en donde se agrega algo a la situación o, por el contrario, se quita algo, en búsqueda de un estado emocional de gratificación, alegría y diversión (S10). Respecto a los *Aprendizajes Estructurantes*, se encuentran dos *Evidencias de Aprendizaje* que permiten la observación del profesorado del grado preescolar sobre si sus estudiantes logran “Demostrar constancia al realizar sus actividades” (Nacional, 2016) (S10) y “Anticipar algunas consecuencias de las decisiones que toma” (Nacional, 2016).

De acuerdo a lo anterior, se expresa que los niños(as) deben adquirir cierta constancia y motivación en el desarrollo de sus diversas actividades y sobre la anticipación de consecuencias a partir del *Auto Refuerzo* en la toma de decisiones (S1, S10). Sin embargo, al interior de las políticas educativas y curriculares no se detecta en las *Evidencias de Aprendizaje* fragmentos textuales donde se exprese de forma directa el empleo de *Castigos* en la orientación de los docentes en su acompañamiento con el estudiantado como medio de potenciar el *Aprendizaje*.

En cuanto a el *Aprendizaje, Comportamiento y Autoconocimiento* (A2C4), los criterios de interlocución se relacionan con: 1) fragmentos de texto donde se manifieste algún proceso de observación del docente o de autoobservación del estudiante sobre su *Aprendizaje* y; 2) fragmentos de texto donde a través de la interpretación del comportamiento del estudiante se potencien procesos de *Aprendizaje*. De acuerdo con ello, las *Categorías Emergentes* asociadas son: *Autonomía en el Aprendizaje* (F1), *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2) *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (F3), *Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje* (F4) y los códigos atributos en específico corresponden con: *Acompañamiento en el Aprendizaje* (S1), *Actividades Rectoras* (S2), *Autoconocimiento del estudiante en el Aprendizaje* (S3), *Cuidado en el Aprendizaje* (S4), *Incidencia del contexto en el Aprendizaje* (S7), *Procesos de discriminación de intereses en los estudiantes* (S9) y *Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje* (S10)

De ese modo, la permeabilidad del A2C4 se detectó en: el desarrollo humano y su papel descriptivo y prescriptivo de los comportamientos individuales y sociales del estudiante (S1, S3, S4); en la actitud de los niños(as) frente al docente y ante sí mismo al interior de la *Dimensión Socio-Afectiva* al manifestar la necesidad de potenciar los procesos intrínsecos del estudiante de manera progresiva (autoimagen, autoconcepto y autonomía) (S1, S3, S10); en el papel del juego bajo el principio de la

lúdica y el deber que tiene la pedagogía en la adquisición estos conceptos (S1, S2); en el entendimiento sobre las capacidades cognitivas de los estudiantes en su Dimensión Cognitiva (S1, S4, S9).

De acuerdo con la idea anterior, las políticas educativas y curriculares afirman que, el desarrollo humano, a partir de su papel descriptivo retoma el papel de la historia cultural y biológica del niño(a) para describir su comportamiento, asunto que, mediante el cuidado y el acompañamiento el docente puede analizar los antecedentes del niño(a) y organizar su *Trabajo Pedagógico* en pro del *Aprendizaje* (S1, S3, S4, S7); también, la actitud de los niños(as) frente al docente y ante sí mismo, donde comparan su comportamiento con el de los demás tiene que ver con la *Comunidad Verbal*, que es el marco de referencia de los niños(as) sobre diferentes formas de comportamiento (hechos públicos), que van siendo asumidos por ellos de forma progresiva para convertirlos en hechos internos, así, potenciar el *Aprendizaje* de conductas apropiadas al contexto. De acuerdo con ello, los estudiantes van asumiendo distintas formas de comportarse a partir de la observación de otras personas, para luego ser asumidas por ellos mismos, tal cual se observa en la siguiente cita “actitudes de seguridad o inseguridad, autoestima o infravaloración, realismo o inferioridad o superioridad” (Nacional, 1998, p.10) (S1, S3, S4, S9).

Además, el papel del juego bajo el principio de la lúdica y el deber que tiene la pedagogía permite a los niños(as) adquirir pautas de comportamiento, los cuales “[...] el espíritu de la cooperación, la amistad, la tolerancia, la solidaridad, construye nuevos conocimientos a partir de los que ya posee, desarrolla sus habilidades y sus cualidades de líder, de buen compañero” (Nacional, 1998, p.14) (S1, S2, S3, S4). Además, las conductas, acciones de los estudiantes son adquiridas en los contextos de crianza y luego pasan a ser especializadas en los contextos educativos a partir de pautas de comportamiento (S1, S3, S7); Respecto a la interpretación de las capacidades cognitivas de los estudiantes en su Dimensión Cognitiva, el comportamiento se ve reflejada en las actitudes, acciones y conductas que son exteriorizadas por los estudiantes para desarrollar las diferentes actividades escolares, y que, logran ser observadas por parte de los docentes, a partir de las experiencias previas de cada niño(a) (S1, S4, S9).

Respecto a la permeabilidad del A2C4 en las *Evidencias de Aprendizaje* se exponen de la siguiente manera: sobre el *Comportamiento*, se detecta la necesidad de analizar los antecedentes contextuales de los estudiantes para potenciar su *Desarrollo y Aprendizaje* por parte del docente (S1, S3, S4, S10). Aun así, no se identificó el proceso paso a paso que debe abordar el docente en su *Trabajo Pedagógico*, únicamente, se expone en las políticas educativas y curriculares la necesidad de desarrollar capacidades relacionadas con la comprensión de situaciones que pueden producir consecuencias frente a otras personas a partir de reflexionar sobre las causas que las producen a lo largo de su cotidianidad (S1, S3, S4, S10).

Por su parte, el *Autoconocimiento*, basado en los procesos de observación y autoobservación

sobre el *Aprendizaje* que deben adquirir los niños(as) en la praxis educativa, como la *Evaluación*, *Coevaluación*, *Hetero Evaluación* y procesos de retroalimentación se manifiestan en las siguientes *Evidencias de Aprendizaje*: identificación de características emocionales y corporales de los demás y de sí mismos a partir de mencionar diferencias y similitudes (S1, S4, S9, S10), uso de los lenguajes artísticos para la representación de su cuerpo y lo que concierne a la expresión de ideas- pensamientos, reconocimiento de sus gustos y disgustos basado en el conocimiento de sus propias emociones y la formulación de preguntas para potenciar su autoconocimiento según sea el interés (S1, S3, S4, S7, S10).

#### **4.3.2. Artefactos Pedagógicos de las docentes de Preescolar frente a la Categoría Aprendizaje**

Luego del anterior nivel de análisis, se procedió con la *Codificación Selectiva*, consistente con la contrastación entre las *Categorías Emergentes* construidas en la *Codificación Abierta*, frente a las *Categorías Teóricas* reconstruidas previamente en el capítulo dos de la presente investigación. Ahora bien, dado que la descripción de la *Codificación Abierta* anterior arrojó la misma descripción de *Categorías Emergentes* del apartado anterior, en esta fase, el estudio se centró en lo que los docentes racionalizan por escrito en la forma de reproducir y dar cumplimiento a las políticas educativas y curriculares en cada uno de los artefactos pedagógicos. Dada la situación anterior, lo que sigue, es contrastar las *Categorías Teóricas* con las familias o *Categorías Emergentes*, esto con el propósito de hallar algunos indicios sobre la permeabilidad del *Conductismo* en la *Praxis Educativa*.

En cuanto al Reflejo (A1C1), se relaciona directamente con las *Categorías Emergentes Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2), *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (F3), *Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje* (F4), *Lugar de la Psicología en el Aprendizaje* (F5) y sus códigos específicos: *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje* (S5), *Incidencia del contexto en el Aprendizaje* (S7), *Interacción del estudiante en su Aprendizaje* (S8), *Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje* (S10), *Reconocimiento de procesos naturales en el Aprendizaje* (S11). Estas son asignadas a algunas docentes, de allí se indaga que, los procesos pedagógicos de los docentes en su *Habitus* y *Trabajo Pedagógico* tienden al control, inicialmente, de la emocionalidad de los estudiantes, que luego, va siendo manipulada por ellos(as) mismos (S7, S10, S11). Así, se describe el despertar del *Reflejo de Investigación* expresado en actitudes de interés e iniciativa orientadas por el profesorado y de la disminución del *Reflejo de Defensa* de los niños(as) al propiciar espacios seguros a lo largo de su proceso formativo (S10, S11). En concreto, se habla de orientar a la emocionalidad de los niños(as) y sus reacciones innatas (S10, S11), a partir de la adquisición de hábitos y rutinas referentes al aseo personal (S5), el orden (S5) y la alimentación (S5). Además, la coordinación de movimientos en su motricidad fina y gruesa, por medio de: trazar, recortar, colorear, punzar, recortar, gatear, correr, saltar, caminar, entre otros relacionados (S7).

Con respecto al Estímulo Externo (A1C2), se relaciona directamente con las *Categorías Emergentes: Autonomía en el Aprendizaje (F1), Incidencia del docente en el Aprendizaje (F3) Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje (F4), Lugar de la Psicología en el Aprendizaje (F5) y Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje (F6)* y sus códigos específicos: *Acompañamiento en el Aprendizaje (S1), Actividades Rectoras (S2), Incidencia del contexto en el Aprendizaje (S7) y Procesos de discriminación de intereses en los estudiantes (S16)*. De ese modo, se halla que, es asignado a todas las profesoras. De allí se indagó que, se emplean todos los estímulos dentro del contenido del artefacto fabricado como orientación del proceso de *Aprendizaje* de los estudiantes, además, los hallazgos sobre la empleabilidad del *Estímulo Externo* se describirán de acuerdo a los más relevantes de cada tipo, en razón de que, todos pueden llegar a interactuar de manera complementaria en los artefactos pedagógicos de las docentes en su *Habitus* de su *Trabajo Pedagógico (S7, S10)*.

Para el caso de los estímulos *Visuales (EV)* se encuentran: salones con TV y videobeam, computadores, películas, uso de cartulinas, temperas, material crepe, hojas iris de colores, uso del Neón, construcción de lugares oscuros, pintucaritas, cine foros, fotocopias, muestras fotográficas, videos referentes al tema de trabajo, con imágenes, ejercicios de clase que impliquen la observación y atención como las secuencias numéricas, coloreo de dibujos respecto del número, unir puntos para descubrir la figura, realización de sumas y restas basadas en ilustraciones visuales, búsqueda de palabras en sopas de letras basada en ilustraciones visuales, recorrido del barrio donde habitan a partir de la identificación de lugares del barrio, encerrar en círculos de colores las consonantes de un texto (S1, S2, S7, S19).

Para el caso de los *Estímulos Auditivos (EA)*, se encuentran: audiovisuales, la comunicación y el dialogo constante entre docente y estudiantes, narraciones en las actividades a desarrollar, uso de bafles, cine foros y películas, sonidos ambientales (animales, entornos, objetos), instrucciones verbales entre el profesorado y los niños(as), asambleas, presentación de fonemas por medio de sonidos para ser relacionados en la escritura de la palabra, videos con canciones educativas, actividades relacionadas a la música, el juego, y la expresión corporal, juegos de palabras dictadas por el docente, juegos estructurados como el *Tingo-Tingo-Tango*, rondas infantiles (S1, S2, S7, S9).

Para el caso de los *Estímulos Táctiles (ET)*, se encuentran: materiales de clase (cartulinas, temperas, lápices, colores, plastilina, pinturas, marcadores, entre otros), ejercicios de motricidad fina (unir puntos, recortar, pegar, decorar, colorear) y gruesa (saltos, gateo, caminatas) y uso de diferentes texturas; en cuanto a los *Estímulos Gustativos (EG)* y *Olfativos (EO)* se manifiestan en, realización de bufets con diferentes alimentos como salchichas, empanadas, chorizos, gaseosas entre otros (S1, S2, S7, S9).

Acerca de los Reflejos Condicionados-Incondicionados (A1C3), se relaciona directamente con

las *Categorías Emergentes: Autonomía en el Aprendizaje (F1), Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje (F2), Incidencia del docente en el Aprendizaje (F3), Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje (F4), Lugar de la Psicología en el Aprendizaje (F5)* y sus códigos específicos: *Acompañamiento en el Aprendizaje (S1)* y *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje (S5)*. Así, se halla que es asignado a todas las profesoras. De allí, se indaga que los procesos pedagógicos de las docentes en su *Habitus y Trabajo Pedagógico* tienden al desarrollo, modificación y adquisición de hábitos y rutinas que adquieren los niños(as) en su socialización primaria y los que son necesarios en el contexto escolar y en la vida cotidiana. De manera concreta, se abordan las pretensiones y orientaciones que guían y orientan al profesorado en la creación y/o modificación rutinas y hábitos a lo largo del paso de los estudiantes en la escuela.

De acuerdo con lo anterior, se presentan los siguientes procesos pedagógicos plasmados en orientaciones pedagógicas a desarrollar con el estudiantado que potencian el *Aprendizaje* estudiantil: jornadas de trabajo con familias y acudientes (S1), escuelas de padres a partir de talleres (S1), temas relacionados a pautas de crianza asertivas (S1), talleres sobre la importancia de hábitos alimenticios (S5), de higiene respecto al cuidado auto personal y de los demás (orden, presentación personal) (S5), de pautas de crianza y de prevención en contra del abuso sexual y violencias relacionadas (S1, S5), de convivencia entre los niños(as) (S5), asociación de fonemas (sonidos) con la escritura con los primeros elementos de la lingüística para la comunicación escrita (sujeto, verbo, complemento, artículos, etc) (S1, S5), asociación de habilidades motrices finas y gruesas para el manejo correcto de materiales empleados en clase (uso correcto del lápiz, unir puntos para descubrir la figura, salto, gatear, entre otros) (S1, S5), aprendizaje de canciones en la generación de hábitos y rutinas (S1, S5), lectura de cuentos y fábulas (S1), diálogos e instrucciones verbales entre el docente y los estudiantes (S1, S5).

En lo que toca a la *Inhibición Interna-Externa (A1C4)*, se relaciona directamente con las *Categorías Emergentes: Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje (F2), Incidencia del docente en el Aprendizaje (F3), Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje (F4), Lugar de la Psicología en el Aprendizaje (F5)* y sus códigos específicos: *Acompañamiento en el Aprendizaje (S1), Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje (S5)* y *Reconocimiento de procesos naturales en el Aprendizaje (S11)*. De acuerdo con ello, se halla que es asignado a tres las profesoras (P1, P2 y P5). De allí se indaga que, los procesos pedagógicos de las profesoras en su *Habitus y Trabajo Pedagógico* tienden a la modificación y adquisición de conductas que potencializan el *Aprendizaje* las cuales se relacionan de forma concreta con: la inasistencia, llegadas tarde (S1, S5), entrega óptima de trabajos y actividades de clase (S1, S5), llegada del estudiante sin útiles escolares (S1, S5), falta de elementos del uniforme estudiantil (S1, S5), desaseo personal (S1, S5), control y manejo conductual en aspectos de convivencia (S1, S5), actividades relacionadas al respeto y responsabilidad que deben tener los niños frente a los adultos, familiares y

demás pares académicos (S1, S5), empleo de los estímulos antes descritos sobre los temas de puntualidad, aseo, responsabilidad (S1, S5), respeto frente a los otros (canciones sobre el tema, lectura de fabulas y cuentos) y lectura del manual de convivencia (S1, S5).

Por lo que se refiere al Aprendizaje Discriminativo (A2C1), se relaciona directamente con las *Categorías Emergentes: Autonomía en el Aprendizaje (F1), Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje (F2), Incidencia del docente en el Aprendizaje (F3), Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje (F4), Lugar de la Psicología en el Aprendizaje (F5)* y sus códigos específicos: *Acompañamiento en el Aprendizaje (S1), Cuidado en el Aprendizaje (S4) Autoconocimiento del estudiante en el Aprendizaje (S3), Procesos de discriminación de intereses en el Aprendizaje (S9) y Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje (S10)*. De acuerdo con esto, se halla que es asignado por algunas de las profesoras. De allí se indaga que, los procesos pedagógicos de las docentes en su *Habitus y Trabajo Pedagógico*, tienden a orientar capacidades en los estudiantes que requieran de la elección autónoma de estímulos discriminativos en su accionar educativo, la *Atención* y la *Generalización* de saberes puestos en juego en otros contextos a partir de las habilidades de: completar secuencias, unir, medir, escribir asociar fonemas con las palabras, buscar, identificar, leer con atención, contar, dibujar, colorar, escribir, resolver preguntas propuestas por el maestro o por sí mismos, operaciones de suma y resta, delinear, transcribir expresar ideas, pensamiento y emociones a partir de los estímulos elegidos por el estudiante (en especial el S10), explorar diferentes tipos de texto (enciclopedias, libros cuentos y demás) (S1, S3, S10, S11).

Sobre el Aprendizaje e Imitación (A2C2), se relaciona directamente con las *Categorías Emergentes: Autonomía en el Aprendizaje (F1), Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje (F2), Incidencia del docente en el Aprendizaje (F3), Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje (F4), Lugar de la Psicología en el Aprendizaje (F5)* y sus códigos específicos: *Acompañamiento en el Aprendizaje (S1), Actividades Rectoras (S2), Identidad en el Aprendizaje (S6), Incidencia del contexto en el Aprendizaje (S7) y Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje (S10)*. Así, es asignado por algunas profesoras. De allí se indaga que, los procesos pedagógicos de las docentes en su *Habitus y Trabajo Pedagógico* tienden a fomentar la mimesis de: profesiones que se desarrollan en la vida social (médicos, policías, entre otros) (S1, S6), sobre el lenguaje corporal a partir de la imitación de personajes, objetos y animales (S1, S6), representación de emociones y expresión por medio de los recursos que aporta la música, el juego, el dibujo y lo corporal (S1, S2, S10).

En relación con el Aprendizaje y Refuerzo Operante (A2C3), se relaciona directamente con las *Categorías Emergentes: Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje (F2), Incidencia del docente en el Aprendizaje (F3), Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje (F4), Lugar de la Psicología*

en el *Aprendizaje* (F5) y *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* (F6); y sus códigos específicos: *Acompañamiento en el Aprendizaje* (S1), *Incidencia del contexto en el Aprendizaje* (S7), *Procesos de discriminación de intereses en los estudiantes* (S9), *Saber Pedagógico* (S12). Así, el A2C3 es asignado a todas las docentes. De allí se indaga que, la mayoría de los artefactos relacionados en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes producen *Refuerzos Positivos* en búsqueda del cumplimiento de los propósitos y objetivos de clase a conseguir en las diferentes intervenciones de ellas con sus estudiantes a lo largo de las jornadas escolares.

Acorde con lo anterior, los *Refuerzo Positivos* tienden a ser manifestados según las siguientes observaciones: la presentación de referentes de personas profesionales y sus modos de actuar (por ejemplo la referencia de un policía, bombero, entre otros) (S1, S7), empleo de diferentes estímulos para aumentar las conductas deseadas por parte del docente como guías de clase que vinculan estímulos visuales para desarrollar la motricidad fina, responder a operaciones de suma y resta (S1, S7, Ss9, S12), videos y canciones para repetir conductas favorables en el *Aprendizaje* (S1, S9, S12), refuerzo y repaso del abecedario, consonantes, juegos de asociación (S1, S7, S9, S12). En cuanto a los *Refuerzos Negativos*, *Castigos Positivos* y *Castigos Negativos*, no se encuentran referenciados en ningún artefacto pedagógico fabricado por las docentes, este punto requiere ser analizado en el tercer momento del componente metodológico sobre las conversaciones abiertas y flexibles para hallar algún indicio de estos conceptos sobre la permeabilidad de la *Categoría Teórica Aprendizaje* directamente en su *Praxis Educativa*.

Con respecto al *Aprendizaje Comportamiento y Autoconocimiento* (A2C4), se relaciona directamente con las *Categorías Emergentes: Autonomía en el Aprendizaje* (F1), *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2), *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (F3), *Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje* (F4), *Lugar de la Psicología en el Aprendizaje* (F5) y *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* (F6); y sus códigos específicos: *Acompañamiento en el Aprendizaje* (S1), *Autoconocimiento en el Aprendizaje* (S3), *Cuidado en el Aprendizaje* (S4), *Desarrollo de Hábitos en el Aprendizaje* (S5), *Incidencia del contexto en el Aprendizaje* (S7) y *Reconocimiento de la Emocionalidad en el Aprendizaje* (S10). De acuerdo a los anteriores códigos, el A2C4 es asignado a todas las profesoras. De allí se indaga que, los procesos pedagógicos de las docentes en su *Habitus y Trabajo Pedagógico* tienden a desarrollar actividades donde se potencia el *Autoconocimiento* de los estudiantes (S1, S3), del otro (S1, S3, S10) y del entorno en el que habitan (S1, S3, S7), con el propósito de hacer que el estudiante reconozca los *Comportamientos* más adecuados ante las situaciones descritas y se consoliden como aprendizajes.

Con base en lo anterior, el *Autoconocimiento* se manifiesta en: actividades relacionadas al

potencial de las mujeres al igual que el de los hombres en el desarrollo de profesiones futuras (S1, S3, S7), reflexiones constantes sobre las pautas de crianza (S1, S3), hábitos de estudio (S1, S5), alimenticios (S1, S5), de autocuidado (S1, S3 y S5) y de convivencia (S1, S5), exposiciones sobre el cuidado de los animales (S1, S3, S7), jornadas pedagógicas para realzar las cualidades y potencialidades de las mujeres en el entorno social (S1, S3, S5), exposiciones sobre la prevención del abuso sexual y demás formas de violencia (S1, S3, S5, S7), reconocimiento de los lugares del barrio donde habitan los niños(as) (S1, S3, S4, S7), actividades relacionadas a la búsqueda de gustos y disgustos de los estudiantes (S1, S3, S4), actividades relacionadas al reconocimiento del cuerpo del estudiante (S1, S3, S4), reconocimiento de las tradiciones y costumbres en la que están inscritos los niños(as) (S1, S3, S4, S7), identificación y manejo de las emociones (S1, S3, S4, S10).

Siguiendo la idea anterior, la necesidad de un adecuado *Comportamiento* que potencie los procesos de *Aprendizaje* en los estudiantes se sitúa en los propósitos y desempeños relacionados con: mostrar buen comportamiento adecuado en clase (S1, S3, S5), asumir actitudes que fomenten una excelente convivencia (S1, S3, S5), dialogo sobre temas de responsabilidades de orden escolar y los hábitos de autocuidado u/o convivenciales a partir de lecturas de cuentos y fabulas (S1, S3, S5), elaboración de mensajes escritos del estudiante hacia sus pares académicos y todo lo relacionado a una sana relación entre sujetos basados en el manual de convivencia (S1, S5, S10).

#### **4.3.3. Conversaciones Abiertas y Flexibles frente a la Categoría Aprendizaje**

Luego del anterior nivel de análisis, se procedió con la *Codificación Selectiva*, consistente con la contrastación entre las *Categorías Emergentes* construidas en la *Codificación Abierta*, frente a las *Categorías Teóricas* reconstruidas previamente en el capítulo dos de la presente investigación. Ahora bien, lo que sigue, es contrastar las *Categorías Teóricas* con las familias o *Categorías Emergentes* construidas en las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*, esto con el propósito de hallar algunos indicios sobre la permeabilidad del *Conductismo* en la *Praxis Educativa*.

Con respecto al Reflejo (A1C1), se derivaron los siguientes criterios de interlocución en las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* con las docentes: situaciones educativas detectadas en las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* realizadas junto con las docentes de Preescolar (Jardín y Transición) sobre el *Aprendizaje*, que hablen de generar alegría o entusiasmo en los estudiantes; desatención o desinterés y; reconocimiento de reacciones automáticas en los niños(as). De acuerdo con esto, el A1C1 se asocia con la super familia *Adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa de Preescolar* (SF4) en las siguientes dos familias (también llamadas Categorías Emergentes): *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7) y *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa*.

De modo específico, el AIC1 se contrasta con la familia *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7), a partir de sus dos códigos atributo que la componen: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14).

En cuanto al código atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13), se detectó la incidencia de los *Reflejos Excitatorios* o *Positivos* en cuanto la acción involuntaria de los estudiantes al relatarles historias tristes o presentarles videos melancólicos, de la cual se esperaba un sentimiento de tristeza frente a esos estímulos expuestos “[...] cuando uno habla ciertas historias o cuando de pronto ve un video, ellos se ponen muy tristes.” (CAF\_5\_Jardín, 2025). En cuanto a los *Reflejos Inhibitorios* o *Negativos*, la reacción impulsiva de algunos estudiantes no eran coherente con el estímulo presentado, por ejemplo, cuando la docente cerró la puerta, no era necesaria una reacción agresiva por parte del estudiante “[...] si yo cerraba la puerta, él la cogía a patadas, se tiraba al piso, bajo las mesas, era como muy agresivo con los compañeritos, entonces tocaba manejarlo con mucha prudencia [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025); otra de las reacciones involuntarias, se presentó en situaciones de socialización donde algunos estudiantes manifestaron llanto, pataletas o reacción de huida frente actividades académicas que no tenían algún riesgo objetivo de peligro (Reflejo Defensa ante situaciones de peligrosas) “[...] el enfrentarse a hablar a sus compañeros les genera a ellos mucha reacción negativa, otros lloran, otros pueden hacer una pataleta o se rehúsan a realizar la actividad [...]” (CAF\_4\_Transición, 2025).

Continuando con lo anterior, se detectó la incidencia de los *Reflejos Innatos* o *Absolutos* en algunos estudiantes que manifestaron reacciones involuntarias a partir de la imitación de otros como en este caso “[...] de pronto, ven en la calle otro compañerito que usa un punzón, entonces, intentan lastimar al otro, eso también puede ser algo impulsivo” (CAF\_3\_Jardín, 2025); también, la detección de reacciones absolutas se relacionaron con las prácticas de crianza de los estudiantes en sus contextos familiares “[...] de acuerdo a sus prácticas de crianza, son a veces demasiado agresivos. Son niños que expresan sus emociones a veces con no manejo adecuado o que son explosivos para hacerlo.” (CAF\_5\_Jardín, 2025).

Además, la incidencia del AIC1 sobre el código atributo *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14), se detectó el AIC1 en aquellas conductas que adquirieron previamente los niños(as) de sus contextos familiares y fueron accionados o reproducidos en la escuela debido a la ausencia del diálogo en sus contextos familiares. Así, una de las docentes, relacionó la reproducción de conductas agresivas e impulsivas en algunos de sus estudiantes partir de la ausencia del diálogo y la buena convivencia en sus contextos familiares “[...] los niños ven en sus primos, en sus familiares cercanos, a sus hermanos mayores que son groseros, que son de pronto bruscos [...] y ellos vienen aquí a replicar

eso [...]” (CAF\_3\_Jardín, 2025).

De igual modo, otra de las docentes manifestó una situación en donde la mamá de un estudiante mencionaba que él presentaba conductas aversivas cuando la maestra intentaba desarrollar su hábito alimenticio, por la que, se manifestó la ausencia del dialogo para mediar el problema con la profesora “[...] “téngamele paciencia, no me lo obligue, no me lo fuerce, si no quiere comer, que no coma [...]” (CAF\_4\_Transición, 2025) y; otra de las docentes reportó que debe haber una relación entre escuela y familia para la efectiva enseñanza de aprendizajes (dentro de ese marco se incluyen la mediación del diálogo en el control, eliminación o transformación de reacciones impulsivas) “[...] aquí en el colegio enseñamos muchas cosas y formamos en muchas cosas, pero si en casa yo no tengo el apoyo de sus padres o de sus familiares, eso es un trabajo perdido.” (CAF\_4\_Transición, 2025). A continuación, se presenta la incidencia del A1C1 en la segunda familia o Categoría Emergente.

De manera detallada, el A1C1 se contrasta con la familia *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8), mediante los dos códigos atributo que la componen: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15).

Así, se contrastó el A1C1 con el código atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) basado en la indagación realizada en las intervenciones con las docentes de Preescolar referentes a las estrategias que ellas emplearon en la reducción o activación de los reflejos no acordes dentro del contexto educativo. De esa manera, una de las docentes reportó que, por medio del afecto puede reducir la activación del *Reflejos Positivos, Negativos o Absolutos* que activen el sentimiento de tristeza profunda en sus estudiantes “uno lo que hace es acogerlos, abrazarlos y comentarles que después la mamita volverá o que, de pronto, la mamita se fue para otro lado.” (CAF\_1\_Transición, 2025), también, la docente señaló que, se enseñan palabras de cortesía a partir de la comunicación que posibilita una mejor convivencia “[...] esas palabras las empezamos a enseñar desde siempre para que los niños sepan que hay que saludar, que hay que despedirse, que hay que pedir el favor [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025)

De acuerdo a lo anterior, otra docente, por medio de las exposiciones, va regulando progresivamente el reflejo de defensa (huida de situaciones que parecen peligrosas para el sujeto) “Los que son tímidos, [...] se rehúsan un poco a hacerlo y ya después participan.” (CAF\_4\_Transición, 2025), también, aquella docente empleó la comparación entre estudiantes que no tienen conductas deseadas en la escuela, para que ellos observen a los niños(as) que sí las tienen “[...] un niño que iza bandera, es un niño que no agrede a su compañero, que es aplicado, que escucha, que atiende [...]” (CAF\_4\_Transición, 2025).

Acerca del código atributo *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14), el A1C1 se detectó en tres de las docentes que reportaron el empleo del diálogo para fomentar la buena convivencia, enmarcada dentro de la dimensión ética y moral “[...] esas palabras las empezamos a enseñar desde siempre para que los niños no lleguen, sino que ellos sepan que hay que saludar, que hay que despedirse, que hay que pedir el favor [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025); “[...] mucho diálogo, yo les hablo mucho, el hecho de que tenemos que respetar, de manejar los valores, que hay que ser compañeristas, respetar [...]” (CAF\_2\_Transición, 2025) y; “[...] desde que ingresan digo, “[...] buenos días, mi corazón, ¿cómo estás?, que tengas un maravilloso día, eres un niño muy juicioso [...]” (CAF\_5\_Jardín, 2025).

También, se detectó el empleo del diálogo en actividades de reforzamiento en cuando a la realización de actividades académicas por parte de los estudiantes con el fin de disminuir *Reflejos Positivos, Negativos o Innatos* “[...] el que se porte bien, se va a ganar la canica, no le va a pegar al compañero, no le va a quitar las cosas, lo va a respetar [...]” (CAF\_2\_Transición, 2025) y; también, “[...] la condición era que la tarea tenía que estar bien hecha, [...], para empezar a manejar los tiempos, porque como ya estamos en esa transición de que van para primero, [...], allá ya les van a manejar un horario mucho más estricto [...]” (CAF\_2\_Transición, 2025).

Sobre el código atributo *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S17), todas las docentes reportan la observación y descripción cualitativa como estrategia para evaluar las conductas consideradas negativas en el proceso formativo de sus estudiantes. Sin embargo, una de las docentes señala el resumen de lo que sus pares académicos realizan para el desarrollo del control emocional en los niños(as) “[...] trabajamos en el manejo de emociones, en el control de hábitos, en que los niños y las niñas aprendan a relacionarse con nosotros, porque ellos traen de su cultura, de su núcleo familiar, acciones que de pronto ellos no saben manejar.” (CAF\_5\_Jardín, 2025).

Continuando con la idea anterior, se detectó que el A1C1 puede disminuir su activación en los estudiantes a partir del empleo de recursos tecnológicos y didácticos por parte de las docentes observan y van tomando nota de las acciones de los niños(as). De ese modo, todas las docentes reportaron el empleo de este tipo de recursos como estrategia en la disminución de reflejos innatos puesto que han observado que les ha funcionado en otras intervenciones pedagógicas. En concreto, dos docentes expresaron estrategias lúdicas “[...] todas las actividades que son de lúdica, que son creativas, que permiten la exploración, a ellos les gusta mucho, lo he evidenciado mucho en el grupo, es cuando trabajamos con masas, cuando trabajamos con diferentes materiales [...]” (CAF\_6\_Transición, 2025) y tareas escolares relacionadas a las *Actividades Rectoras* “trabajamos mucho la pintura, la canción, el arte, trabajamos mucho desarrollando todas las potencialidades de los niños” (CAF\_1\_Transición, 2025).

Con respecto al Estímulo Externo (A1C2), se derivaron los siguientes criterios de interlocución en las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* con las docentes: situaciones educativas que hablen de estímulos identificados en el desarrollo del *Aprendizaje*. De acuerdo con esto, el A1C2 se asocia con la super familia *Adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa de Preescolar* (SF4), en todas sus familias (también llamadas Categorías Emergentes): *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7) y *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8).

De modo específico, el A1C2 se contrasta con la familia *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7), a partir de los siguientes dos códigos atributo que la componen: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14).

A partir de lo anterior, solo dos docentes señalaron la contrastación del A1C2 el código atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) en las que confluyen de modo directo en pautas de crianza relacionadas con el mal uso de la tecnología y la convivencia de los estudiantes con modelos de familia que mantienen comportamientos y conductas inadecuadas en la sana convivencia; ambas situaciones, generan problemas de *Aprendizaje* y se relacionan principalmente con la recepción de los niños(as) de estímulos visuales auditivos y táctiles.

Así, la primera docente reportó que “[...] de acuerdo a sus prácticas de crianza, son a veces demasiado agresivos. Son niños que expresan sus emociones a veces con no manejo adecuado, o que son explosivos para hacerlo.” (CAF\_5\_Jardín, 2025), esto permitió detectar que, las pautas de crianza son inciden en los problemas de *Aprendizaje* escolar y un ejemplo de ello se encuentra en el uso descontrolado de celulares y televisores en los hogares que emplean en gran medida el estímulo visual, auditivo y táctil “[...] ellos se aferran más a lo digital, digamos, a los televisores, a las pantallas, teniendo en cuenta que, de pronto, me imagino, no sé cómo serán las dinámicas familiares, pues trabajan más con celulares, o digamos las familias que dan el celular al niño para que se distraiga. (CAF\_5\_Jardín, 2025). Cabe aclarar que, no es la misma situación para todos los niños(as), solo refiere a las problemáticas contextuales de algunos que sí presentan conductas aversivas.

Acercas de los estudiantes que están constantemente expuestos a modelos de familia que no tienen comportamientos socialmente adecuados, tienden a recibir toda esa información a partir de estímulos visuales y auditivos que configuran su desarrollo de hábitos en contextos familiares, que luego, son a reproducidos en la escuela “[...] los niños ven en sus primos, en sus familiares cercanos, a sus hermanos mayores que son groseros, que son de pronto bruscos [...] y ellos vienen aquí a replicar eso [...]” (CAF\_3\_Jardín, 2025).

En cuanto al código atributo *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14), se detectó en situaciones que requieren del empleo del diálogo de las docentes frente a sus estudiantes y en el uso de recursos tecnológicos y didácticos mediados por el diálogo; ambas situaciones emplearon el estímulo auditivo como característica principal del A1C2 referente a este código. De allí que, dos de las docentes relacionaron la incidencia del A1C2 en la verbalización de pautas de comportamiento; Así, una de las maestras trabajó el estímulo auditivo en instrucciones sobre el cuidado del medio ambiente “[...] les digo, “hay que apagar la luz, hay que ahorrar agua, hay que estar pendiente de nuestros recursos”.” (CAF\_3\_Jardín, 2025); otra maestra, mencionó el uso de la verbalización como herramienta de motivación escolar a partir de estímulo auditivo “[...] desde que ingresan digo, “[...] buenos días, mi corazón, ¿cómo estás?, que tengas un maravilloso día, eres un niño muy juicioso [...]” (CAF\_5\_Jardín, 2025); otra docente. Reconoció el empleo de estímulo auditivo en la adquisición de valores en los estudiantes “[...] mucho diálogo, yo les hablo mucho, el hecho de que tenemos que respetar, de manejar los valores, que hay que ser compañeristas, respetar [...]” (CAF\_2\_Transición, 2025); otras maestras, incluyeron el estímulo auditivo en los asuntos de convivencia y concientización de valores morales y la mediación de actividades pedagógicas basados en este mismo estímulo “[...] ¿tú sabes que estuvo mal? Sí, profe. ¿Lo vas a volver a hacer? No, profe. Entonces, por favor, ofrécele disculpas a tu amiguita.” CAF\_4\_Transición, 2025); “[...] las estrategias pedagógicas que utilizo son videos, cuentos, cortometrajes, historias de cada uno, incluso los hechos que a veces ocurren en el salón: Juanito me pegó, Juanito me empujó CAF\_4\_Transición, 2025).

De manera detallada, el A1C2 se contrasta con la familia *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8), mediante los posteriores dos códigos atributo que la componen: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15).

Puede decirse que, se detectó en todas las docentes el empleo de tres principales estímulos: visual, auditivo y táctil en los códigos atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15). Esto en razón de que, una de las maestras manifestó que las *Actividades Rectoras* rigen todo el *Trabajo Pedagógico* en la primera infancia, por lo que, se sobreentiende que todos los *Estímulos Externos* son empleados en su totalidad “eso es lo que rige nuestra labor en la primera infancia, son esas exploraciones, el arte, el juego, la exploración del medio, esas actividades rectoras que conllevan a generar aprendizajes, pero además disfrutar de su estadía en la primera infancia.” (CAF\_5\_Jardín\_2025).

De acuerdo con lo anterior, las docentes reconocen en mayor medida los estímulos visuales, auditivos y táctiles al interior del código atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13). Así, lo

visual, lo auditivo y lo táctil se manifiesta en la caracterización y juego de roles “Entonces el estímulo es ese, me caracterizo, si es un baile, si soy un pintor, si soy un cocinero, los climas.” (CAF\_4\_Transición\_2025), estímulos sonoros principalmente como la música, estímulos táctiles y visuales para la danza “Los bailes, las canciones infantiles, las rondas, la música moderna, pero sin ser, digamos, sin llevarla al extremo de sexualizar a los niños, sino la música moderna, merengues, la salsa, incluso el vallenato, ellos les gusta mucho y también se animan a, entonces, a moverse, a bailar y demás.” (CAF\_4\_Transición\_2025), el tacto “[...] cuando se les traen cosas para que ellos puedan explorar, que ellos se puedan ensuciar, que ellos puedan tocar diferentes texturas, eso también causa mucha motivación.” (CAF\_4\_Transición\_2025).

Continuando con la idea anterior, una de las profesoras empleó estímulos visuales para reducir las acciones reflejas de tipo ansiosas en sus estudiantes. De acuerdo a ello, una de las docentes indicó que, el uso de recursos tecnológicos controla reacciones innatas de los estudiantes como la angustia, la ansiedad, entre otras “[...] tú pones el televisor para poner un video, o ellos acceden a algún medio tecnológico y son niños que se calman.” (CAF\_5\_Jardín, 2025) y; otra de las docentes, señaló que existen situaciones donde no se emplea ninguna estrategia cuando la conducta aversiva se manifiesta a gran escala “[...] entonces, cuando él quería trabajar lo hacía, cuando no, no había poder humano para que me hiciera las tareas.” (CAF\_2\_Transición, 2025); también, aquella maestra expuso que, existen situaciones donde no se emplea ninguna estrategia, ni estímulo, cuando la conducta aversiva de algún estudiante se manifiesta a gran escala “[...] entonces, cuando él quería trabajar lo hacía, cuando no, no había poder humano para que me hiciera las tareas.” (CAF\_2\_Transición, 2025)..

Respecto a los *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15), puesto que, los docentes emplean de modo directo el estímulo visual mediante la observación de sus estudiantes sobre de los Aprendizajes adquiridos mediante el desarrollo de múltiples actividades escolares. De ese modo, una docente señaló la importancia de la observación en los procesos de Aprendizaje en el marco de actividades relacionadas a los estímulos visual, auditivo y táctil respecto a las actividades pedagógicas que desarrolla en su contexto escolar “[...] a raíz de por lo menos de todos los juegos, las danzas, los cuentos, todo eso que se debe trabajar en primera infancia y uno se da cuenta cuando pasa algo [...], entonces uno va mirando a estos chicos cómo van captando, por la observación” (CAF\_1\_Transición, 2025). También, otra de las profesoras empleó estímulos visuales para reducir las acciones reflejas de tipo ansiosas en sus estudiantes a partir de su observación en el aula “[...] tú pones el televisor para poner un video, o ellos acceden a algún medio tecnológico y son niños que se calman.” (CAF\_5\_Jardín, 2025).

Con respecto a los *Reflejos Incondicionados - Condicionados* (A1C3), se derivaron los

siguientes criterios de interlocución en las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* con las docentes: situaciones educativas que expongan asociación de hábitos en los estudiantes producto de signos o símbolos que producen una respuesta del estudiante similar a lo que los signos directamente relacionados con el efecto esperado. De acuerdo con esto, el A1C3 se asocia con la super familia *Adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa de Preescolar* (SF4) las siguientes dos familias (también llamadas Categorías Emergentes): *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7) y *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8).

De modo específico, el A1C3 se contrasta con la familia *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7), a partir de los siguientes dos códigos atributo que la componen: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14).

En cuanto al código atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13), el A1C3 es contrastado en situaciones donde los problemas de aprendizaje escolar provienen también de un inadecuado desarrollo de hábitos y rutinas en el contexto familiar. De acuerdo a ello, una docente afirma que el desarrollo de hábitos debe ser trabajado en la escuela, puesto que, considera que los estudiantes vienen sin una consolidación firme de éstos (*Reflejos Incondicionados*) y el deber de la escuela de mejorar la adquisición de éstos (*Reflejos Condicionados*) “Para nosotros, los hábitos son muy importantes porque hay niños que vienen de sus casas, acá nos toca empezar desde ceros [...]. [...] desde empezarles a enseñar a comer, a destapar las cosas [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025) y la necesidad por desarrollar hábitos disciplinarios para la socialización adecuada entre estudiantes (*Reflejos Incondicionados*) “que ellos sepan que hay que saludar, que hay que despedirse, que hay que pedir el favor [...]” CAF\_1\_Transición, 2025); de la misma manera, otra de las maestras reportó la importancia de desarrollar los hábitos previos en la escuela “[...] nosotros no estamos enfocados únicamente a generar en los niños aprendizajes cognitivos, sino también a desarrollar hábitos de control, hábitos de autoestima, hábitos de independencia.” (CAF\_5\_Jardín, 2025).

Por lo que se refiere al código atributo, *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14), el A1C3 es contrastado con las formas de dialogo, del uso de la verbalización por parte de las docentes, donde se evidencie la intención de transformar o modificar *Reflejos Incondicionados* (conductas que no han sido condicionada) en *Reflejos Condicionados* (conductas condicionadas) en sus estudiantes en razón de que produce dificultades de Aprendizaje al convivir con otras personas como adquisición del Aprendizaje. De esa forma, una docente relacionó las “palabras mágicas” (así las denominó ella) para asociarlas a conductas adecuadas de convivencia “[...] esas palabras las empezamos a enseñar desde siempre [...] para que ellos sepan que hay que saludar, que hay que despedirse, que hay que pedir el favor [...]”.

(CAF\_1\_Transición, 2025).

Por su parte, otra de las docentes mencionó que, en ocasiones, sobre todo en el contexto familiar, no se desarrollan algunos hábitos, esto puede ser contrastado con la manifestación de *Reflejos Incondicionados* al no asociar estímulos con respuestas deseadas por otros sujetos, los cuales no se trabajan desde casa “[...] en cuanto a llegadas, pues a veces no depende de los niños, a veces depende del hábito que tengan en la casa, si los acuestan tarde o si los acuestan temprano [...]” (CAF\_3\_Jardín, 2025) y; otra profesora señaló que, las conductas o reflejos de agresividad vienen desarrolladas desde el contexto familiar, al igual que en las anteriores maestras, se contrasta con la ausencia en la adquisición de *Reflejos Condicionados* “[...] se ve mucho eso de que el niño venga con pautas agresivas, o que es de mal genio, que no maneja sus emociones.” (CAF\_5\_Jardín, 2025).

De manera detallada, el A1C3 se contrasta con la familia *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8), mediante los siguientes dos códigos atributo que la componen: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15)

Por lo que se refiere al código atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13), una de las docentes aplicó como estrategia los hábitos de aseo “[...] yo les empiezo a enseñar que hay que lavarse las manos, aquí tienen su toallita, tienen su jabón, se bañan sus manos para comer [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025), también, la enseñanza de hábitos de convivencia “[...] que ellos sepan que hay que saludar, que hay que despedirse, que hay que pedir el favor [...]” CAF\_1\_Transición, 2025) y el desarrollo de hábitos alimenticios “[...] desde empezarles a enseñar a comer, a destapar las cosas, entonces todo eso se hace en un principio [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025) y la vinculación de los padres de familia como estrategia “[...] se les inculca a los papitos cuando hacemos la primera reunión, que por favor trabajen cositas saludables [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025); otra de las docentes, reportó de modo directo el empleo de disfraces en como estrategia para el desarrollo de rutinas alimentarias “[...] las profes tuvimos un traje y les hablamos, cada una tenía, por ejemplo, una disfrazada de zanahoria, la otra de una fruta, otra de una Coca-Cola. (CAF\_3\_Jardín, 2025).

En cuanto al código atributo *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15), se contrasta con el A1C3 en cuanto una de las docentes reporta el registro de asistencia de cada niño(a) al ingresar a la escuela “[...] nosotros llevamos nuestra planilla de asistencia y ponemos en nuestra planilla las llegadas tarde de los niños.” (CAF\_3\_Jardín, 2025), esta situación puede relacionarse con la manifestación de *Reflejos Incondicionados*, en cuanto no se ha adquirido algún estímulo que provoque respuestas o conductas que impulsen la asistencia puntual de los estudiantes; así mismo, otra de las docentes manifestó una situación similar a la anterior “[...]la condición, era que la tarea tenía que estar

bien hecha, para, empezar a manejar los tiempos, porque como ya estamos en esa transición de que van para primero, [...] allá ya les van a manejar un horario mucho más estricto [...]" (CAF\_2\_Transición\_, 2025), en este caso, es posible observar el intento de la maestra en convertir el *Reflejo Incondicionado* (conducta no esperada por el adulto), en un *Reflejo Condicionado* (conducta esperada por el adulto) para la preparación de los niños(as) hacia el siguiente nivel académico. Estas ideas, pueden ser reafirmadas por otras dos docentes que manifiestan situaciones similares, por ejemplo "[...] por eso se llama preescolar, porque, nosotros permitimos a través de lo que hacemos que el niño desarrolle distintas habilidades que lo preparen para su formalidad académica." (CAF\_5\_Jardín, 2025) y; "[...] todos los instrumentos que nosotros trabajamos conllevan a eso, a generar hábitos de estudio, a generar hábitos escolares, a generar un respeto por las normas, una autonomía, una independencia." (CAF\_5\_Jardín, 2025).

Con respecto a la Inhibición Interna - Externa (A1C4), se derivaron los siguientes criterios de interlocución en las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* con las docentes: 1) experiencias pedagógicas sobre la capacidad de dominio del estudiante, donde logre contenerse ante la presencia de normas establecidas y; 2) experiencias pedagógicas donde los estudiantes no responden ante una instrucción repetida varias veces. De acuerdo con esto, el A1C4 se asocia con la super familia *Adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa de Preescolar* (SF4) las siguientes dos familias (también llamadas Categorías Emergentes): *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7) y *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8).

De modo específico, el A1C4 se contrasta con la familia *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7), a partir de los siguientes dos códigos atributo que la componen: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14).

Sobre el código atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13), una de las docentes mencionó la situación en donde uno de sus estudiantes presentó conductas agresivas en el aula de clase "[...] era agresivo. Entonces, si yo cerraba la puerta la cogía a patadas, se tiraba al piso, bajo las mesas, era muy agresivo con los compañeritos, entonces, tocaba manejarlo con mucha prudencia, pero eso, al final, uno como docente lo desgasta demasiado [...]" (CAF\_1\_Transición, 2025), este evento, se contrastó con la *Inhibición Externa* en cuanto la docente reportó que, ninguna de sus acciones pedagógicas reducía el *Reflejo Condicionado* relacionado a la agresión y no hubo un estímulo externo fuerte que interfiriera con la señal que el niño recibía.

Además, una docente señaló que, algunos de sus estudiantes son agresivos porque en sus contextos familiares consiguen todo lo que quieren y se enojan cuando no reciben lo esperado "[...]"

tengo niños en particular que son agresivos en su casa, porque, están acostumbrados a que se les den todo, entonces hacen pataleta, pegan, tiran, golpean [...]” (CAF\_5\_Jardín, 2025), esta situación se contrastó con el A1C4 en la medida en que el estímulo señal producido por la docente (no acceder a las peticiones de los estudiantes) no produjo verdaderos efectos de *Inhibición Externa*, en cuanto a la *Inhibición Interna*, no se presentó voluntad de parte de los estudiantes que presentaron dichas conductas.

A su vez, una de las docentes señaló la importancia del trabajo mancomunado con la familia de los estudiantes en la adquisición de Aprendizajes escolares “Aquí en el colegio enseñamos muchas [...], pero si en casa no tengo el apoyo de sus padres o de sus familiares, eso es un trabajo perdido.” (CAF\_4\_Transición, 2025), sin embargo, es posible contrastar que, la *Inhibición Externa* es necesaria de ser trabajada con los estudiantes, tanto en su contexto familiar, como escolar; también, ella mencionó la relevancia la adquisición de hábitos para la preparación previa a los siguientes grados de la formación académica “[...] más que enseñarles a que salgan leyendo y salgan escribiendo, para mí es importante que lleguen a otro nivel, que es la Primaria, con muy buenos hábitos, siendo niños respetuosos, siendo niños tolerantes.” (CAF\_4\_Transición, 2025). Con base en todas las contrastaciones, es posible decir que la *Inhibición Interna* no es tan latente en los grados del Preescolar y que debe ser potencializada en los contextos familiares y escolares.

Sobre el código atributo, *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14), el diálogo se manifestó en la enseñanza de valores para la buena convivencia “[...] ellos hacían preguntas y yo les iba explicando qué era respetar, qué era valorar, qué es ser solidario. Entonces, se manejó mucho la parte de los valores, para eliminar o reforzar algunas conductas.” (CAF\_2\_Transición, 2025) y en la mediación de conductas inadecuadas escolares “[...] “¿tú sabes que estuvo mal? “Sí, profe.” “¿Lo vas a volver a hacer?” “No, profe.”, “entonces, por favor, ofrécele disculpas a tu amiguita.”” (CAF\_4\_Transición, 2025); en ambas situaciones, la manifestación de la *Inhibición Externa* estuvo latente ya que se contrastó con estímulos externos como referentes al sentido auditivo para la corrección de ciertas conductas no deseadas por las dos docentes.

De manera detallada, el A1C4 se contrasta con la familia *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8), mediante los posteriores dos códigos atributo que la componen: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15).

Acercas del código atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13), una de las docentes reportó que “[...] que nosotros las hagamos desaprender, no, porque los niños traen de su entorno, lo traen todo, uno aquí trata de darle lo mejor que uno puede, para que el niño también compare, por lo menos la familia [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025), esta situación planteó que se pueden modificar

conductas por medio de la *Inhibición Externa* utilizando la comparación entre modelos de familia como estímulo interferente de la señal recibida por aquellos estudiantes como “buenas familias” y; otra de las profesoras reafirmó la idea anterior cuando mencionó que “[...] hay niños que traen comportamientos de casa que muchos otros tratan de imitar o copiar. Entonces, me tocó entrar, como a estimular con muñequitos o fichas [...]” (CAF\_2\_Transición, 2025) y; en el intento de otra maestra en aplicar estímulos externos para interferir situaciones de agresión bajo la *Inhibición Externa* “[...] entonces, cuando se agreden, los separo. Cuando dicen groserías, hablo con el papá. Cuando se golpean, observador” (CAF\_4\_Transición, 2025)

En lo que toca al código atributo *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15), una de las maestras, señaló que, la observación de las pautas de crianza es relevantes para la adquisición de aprendizajes en la escuela “[...] hay que mirar y hacer como esos contextos, porque uno tiene muchas familias y muchas maneras de ellos criar a sus hijos, realmente uno en eso difícilmente se puede meter, pero uno trata [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025), en donde se contrasta de nuevo a la *Inhibición Externa* y; otra docente, empleó la observación de aprendizajes adquiridos en sus estudiantes a partir de evaluarlos en el tablero “Esta semana, casualmente, estamos en evaluaciones periódicas del tercer periodo y una forma para darme cuenta de que el niño logró el proceso, o la competencia que se esperaba en este periodo, es cuando pasan al tablero.” (CAF\_4\_Transición, 2025)

Con respecto al *Aprendizaje Discriminativo* (A2C1), se derivaron los siguientes criterios de interlocución en las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* con las docentes: 1) experiencias pedagógicas donde los estudiantes respondan de manera similar ante distintas situaciones por medio del aprendizaje previo consolidado y; 2) situaciones educativas donde se manifieste la atención frente a estímulos relevantes. De acuerdo con esto, el A2C1 se asocia con la super familia *Adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa de Preescolar* (SF4) en las siguientes familias (también llamadas Categorías Emergentes): *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7) y *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8).

De modo específico, el A2C1 se contrasta con la familia *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7), a partir de los siguientes códigos atributo que la componen: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14).

Por lo que refiere al código atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13), una de las docentes señaló que, aquellos estudiantes que tenían una formación previa al Preescolar traen saberes previos respecto de distintas áreas de estudio “Algunos, vienen de otro núcleo escolar, ya estuvieron en jardines. Entonces, ellos traen aprendizajes que uno utiliza como insumo, en el proceso de conteo, en la matemática, de pronto, en actividades de lenguaje, en actividades de vocabulario, ellos ya traen unos

conceptos preestablecidos [...]” (CAF\_5\_Jardín\_2025), de esa forma, se ha visto en otras contrastaciones que, algunos saberes previos consolidados en contextos familiares repercuten en los procesos de *Aprendizaje* de los estudiantes en la escuela, de esa forma, se contrasta con la *Generalización*, puesto que, los niños(as) seleccionan los estímulos respecto a las conductas aprendidas en casa, no siempre se trata de conductas innatas de carácter aversivo o agresivo, también, estímulos que ellos controlan relacionados con las diferentes áreas de conocimiento impartidas en la escuela, esto, también se contrasta con la *Atención*, que es el control del estímulo y se relaciona con los saberes que eligen los estudiantes en el momento de realizar las acciones descritas; así, la maestra, reconoce la incidencia de saberes previos en las acciones estudiantiles, otro caso de *Generalización* “[...] siempre vas a evidenciar qué aprendizajes traen los niños consigo, que son aprendizajes que ya se han adquirido y que los ponen en práctica, en todo lo que tú haces.” CAF\_5\_Jardín\_2025).

En lo que toca al código atributo *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14), una de las docentes reconoce la incidencia del contexto familiar respecto a sus saberes previos empleados en el contexto escolar “Aquí no podemos decir que los niños llegan nuevos ni nada, porque los niños han pasado tres años, cuatro añitos en su casa y, también, de acuerdo al contexto familiar que ellos viven, saben muchas cosas [...]” (CAF\_1\_Transición\_2025), así, la mediación del dialogo en casa del estudiante, repercute en el contexto educativo a partir de los estímulos que él elige (*Atención*) y los emplea en el colegio (*Generalización*).

De manera detallada, el A2C1 se contrasta con la familia *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8), mediante los posteriores dos códigos atributo que la componen: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15).

En cuanto al código atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13), una de las maestras señaló que, las salidas pedagógicas funcionan como oportunidades que tienen los estudiantes de poner en práctica sus saberes previos en contextos situacionales reales “En alguna oportunidad, por ejemplo, fuimos a una salida pedagógica, íbamos por toda la 26, tú sabes que cerca del CAN hay una bandera de Colombia muy grande, ellos ya la reconocieron” (CAF\_3\_Jardín\_2025), esto, es clave para controlar las conductas o reacciones instintivas relacionados con la inseguridad a partir de la *Generalización* de estímulos que los estudiantes controlaron con anterioridad en la escuela, o, evitar la activación del *Reflejo de Defensa* respecto a la huida de situaciones desconocidas para los niños(as).

En la misma línea, una maestra señaló la importancia de relacionar los conocimientos derivados de los hábitos aprendidos (en este caso de hábitos alimenticios) para emplearlos en otras actividades cognitivas, como el agarre y la coordinación motriz “[...] una coordinación de llevar tu alimento a la

boca, eso te va a permitir agarrar el lápiz, el color, agarrar la tijera, hacer muchas actividades motrices finas que le permiten al niño el desarrollo cognitivo mucho más apropiado.” (CAF\_4\_Transición\_2025), esto, se contrastó con la *Generalización* de estímulos, puesto que, estas actividades permiten que los estudiantes empleen estímulos adquiridos en otras actividades por medio de la *Atención* y, se reduzcan estados de ánimo como la ansiedad, la inseguridad, aumentando la confianza en la realización de otras acciones y evitando la activación de conductas innatas o reactivas.

Sobre el código atributo *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15), una de las docentes reportó que, se realizan procesos de observación y evaluación de aprendizajes adquiridos de los estudiantes en sus contextos familiares, los cuales pueden ser, descritos en el aula de clases “[...] siempre vas a evidenciar qué aprendizajes traen los niños consigo, que son aprendizajes que ya se han adquirido y que los ponen en práctica, en todo lo que tú haces.” (CAF\_5\_Jardín\_2025). En el marco de esa observación y descripción, otra de las maestras reportó la estrategia de las salidas pedagógicas con sus estudiantes, de las cuales, ellas logran evidenciar los estímulos adquiridos por los estudiantes en clase y su reproducción en contextos ajenos al escolar (*Generalización y Atención*) “[...] reconocen los medios de transporte, ellos van por la calle también, las salidas que hemos podido tener, el Transmilenio, porque ya lo conocen, ya lo hemos visto aquí.” (CAF\_3\_Jardín\_2025)

También, una de las docentes reportó que, actividades relacionadas al desarrollo de la motricidad fina, enmarcada dentro de la dimensión corporal, repercute en acciones realizadas en diversos contextos “[...] trabajar el ensartado de pepitas, de cuencas, de fichas en un lazo, en una lana, en un hilo, eso le ayuda a ellos también a reforzar esa motricidad fina y al amarre de sus zapatos.” (CAF\_4\_Transición\_2025), esto, se contrasta con la *Atención* del estudiante en el momento de controlar el estímulo al realizar su actividad escolar y, la *Generalización*, en cuanto ellos(as) ponen en juego los estímulos adquiridos en otras situaciones (como el amarre de sus zapatos).

De la misma manera, otra de las maestras, manifestó la misma situación anterior, solo que incluyó otras estrategias pedagógicas, como el baile, las cuales posibilitan la realización de otras destrezas en diversos contextos “[...] sobre su manejo corporal con los bailes. Entonces eso hace que tengan más destreza a la hora de correr, a la hora de jugar fútbol, a la hora de montar patines.” (CAF\_4\_Transición\_2025), de igual modo, contrasta con la *Generalización* de saberes al emplearlos en situaciones diversas y, la *Atención* en el control de estímulos de las actividades propuestas por la maestra.

Con respecto al Aprendizaje e Imitación (A2C2), se derivaron los siguientes criterios de interlocución en las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* con las docentes: 1) situaciones educativas donde los estudiantes son más propensos a imitar comportamientos y; 2) situaciones educativas donde se

relacione la potencialidad de la *Imitación en el Aprendizaje*. De acuerdo con esto, el A2C2 se asocia con la super familia *Adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa de Preescolar* (SF4) las siguientes familias (también llamadas Categorías Emergentes): *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7) y *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8).

De modo específico, el A2C2 se contrasta con la familia *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7), a partir de los siguientes dos códigos atributo que la componen: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14).

Sobre el código atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13), una de las docentes señaló que, algunas conductas innatas de agresión son adquiridas en casa y se abordan por medio de procesos pedagógicos para contrarrestar esas reacciones de los estudiantes “[...] hay algunos niños groseros, entonces, yo empiezo a manejarle al niño, [...], ¿quién en la casa es así?” “es que mi papá le pega a mi mamá”, o, “es que mi papá le dice unas groserías grandotas a mi mamá, pero mi mamá no se deja”, (CAF\_1\_Transición, 2025), esto, contrasta con la *Imitación* en cuanto algunos estudiantes son propensos a observar, imitar y mimetizar, conductas adquiridas en casa (agresión) y las reproducen en el contexto escolar; otra de las maestras, afirmó la imitación de sus estudiantes de conductas agresivas verbales en la escuela “[...] pasa también con los comportamientos aprendidos o adquiridos de sus papás, que escucharon decir una grosería y vienen y la imitan acá.” (CAF\_4\_Transición, 2025), de igual forma, se contrasta con la *Imitación* en el sentido de reproducir estímulos observados y adquiridos en el contexto familiar y reproducidos en las aulas de clase y; de igual modo, otra maestra reporta la misma situación y se contrasta con la *Imitación* de conductas agresivas verbales y físicas “[...] los niños, a veces, ven en sus primos, en sus familiares cercanos, a sus hermanos mayores que son groseros, que son de pronto bruscos con los mismos [...] y ellos vienen aquí a replicar eso [...]” (CAF\_3\_Jardín, 2025)

De manera concreta, una de las docentes manifestó que, los recursos tecnológicos como la televisión de igual modo empleados en los contextos familiares fomentan en los estudiantes la mimesis de conductas agresivas “[...] cuando Netflix estrenó el juego del calamar, los niños llegaron con esa canción y de ese juego y, hacían toda la simulación. [...]. Pero, lo único que sé, es que es un contenido muy negativo para los niños. De hecho, es agresivo.” (CAF\_4\_Transición, 2025), aquella situación, contrasta con la *Imitación* en cuanto los estudiantes observan y adquieren mediante la mimesis comportamientos aversivos y reproducidos en las aulas de clase.

Acerca del código atributo *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14), una de las docentes señaló que, algunas conductas innatas de agresión son adquiridas en casa y se abordan mediante

procesos pedagógicos como el diálogo y la formulación de preguntas por parte de la maestra “[...] hay algunos niños groseros, entonces, yo empiezo a manejarle al niño, [...], ¿quién en la casa es así?” “es que mi papá le pega a mi mamá”, o, “es que mi papá le dice unas groserías grandotas a mi mamá, pero mi mamá no se deja”, (CAF\_1\_Transición, 2025), esto, contrasta con la Imitación de conductas agresivas de tipo verbal por parte del estudiante y manifestados en la escuela, así la maestra por medio del diálogo, de la verbalización, fomentó procesos de autoconciencia en el estudiante sobre sus comportamientos.

También, una de las maestras señaló que, a partir del diálogo e incentivos como la canica, podía incentivar a sus estudiantes en procurar normas de convivencia sana como el respeto “[...] el que se porte bien se va a ganar la canica, no le va a pegar al compañero, no le va a quitar las cosas, lo va a respetar, entonces, fui que ellos fueran quitando de esa imitación, ese comportamiento [...]” (CAF\_2\_Transición, 2025), de acuerdo a esto, se contrasta con la Imitación en donde la maestra intenta potenciar la sana convivencia y reducir las conductas agresivas que ella identificó como mimesis de otros estudiantes quienes si presentan esta conducta y; por su parte, otra maestra, por medio del dialogo y la producción de indicaciones, enseña a sus estudiantes hábitos relacionados al cuidado del medio ambiente “[...] también, les digo “hay que apagar la luz, hay que ahorrar agua, hay que estar pendiente de nuestros recursos.” (CAF\_3\_Jardín, 2025), aquello, contrasta con la *Imitación* en cuanto la maestra es un modelo a mimetizar, con buenas rutinas sobre el cuidado del medio ambiente y se convierte en un ejemplo para sus estudiantes.

De manera detallada, el A2C2 se contrasta con la familia *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8), mediante los posteriores dos códigos atributo que la componen: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15).

Por lo que se refiere al código atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13), una de las docentes mencionó que todos los días en su *Trabajo Pedagógico* mimetiza las acciones de las madres de los estudiantes respecto con hábitos de puntualidad y aseo “[...] todos los días jugamos a bañar “Yo soy la mamita”, entonces, abro la puerta y digo “- yo soy la mamita, a ver, niño, levántese rápido, vamos a llegar tarde al colegio, quítate la pereza, quítese el pijama, nos vamos a bañar, a ver, agüita, champú” (CAF\_1\_Transición, 2025), de acuerdo a la anterior situación, se contrasta con la potencialidad que la *Imitación* tiene para contrarrestar las conductas instintivas o agresivas en el momento en que la maestra mimetizó las conductas de las madres de los estudiantes, con el fin de, mantener o transformar la impuntualidad de sus estudiantes.

A su vez, se identificó en dos maestras el empleo de los juegos de roles en su Trabajo

Pedagógico con sus estudiantes. De ese modo, una de las docentes señaló que “[...] en los juegos de roles, cuando los niños están interactuando, ves niñas que se sientan con el muñeco y dicen, “síntese ahí”, o. “me pongo de mal genio”, son cosas que yo he hecho y que ellas transmiten en los juegos de roles [...]” (CAF\_5\_Jardín, 2025) y; otra de las docentes referenció que, mediante los proyectos integradores se pueden generar procesos de caracterización de profesiones comunes en la vida cotidiana “[...] tenemos el proyecto integrador “Yo Quiero Ser”, desde allí, hacemos un juego de roles de diferentes profesiones, de cocinero, de policía, de bomberos, entonces, por eso pienso que sí se da.” (CAF\_6\_Transición, 2025); en ambos casos, se contrastó la *Imitación* representada en el juego de roles como potencialidad en la adquisición de aprendizajes en sus estudiantes, que, desde la observación realizada por los niños(as) conduzcan a mimesis de comportamientos de modelos ejemplares a seguir.

Sobre el código atributo *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15), una de la docentes señaló que, observa el avance de sus estudiantes en la consecución de sus actividades y que algunos de ellos(as) asumen pautas de comportamiento de personajes ficticios provenientes de películas “[...] ya cuando no quieren colorear, entonces, los colores los meten aquí entre los dedos, como imitan a los otros personajes, por ejemplo, Van Helsing [...]” (CAF\_3\_Jardín, 2025), esto, contrasta con la *Imitación* en cuanto a la observación que realizan algunos de los estudiantes en personajes ficticios, adquiriendo pautas de comportamiento observados de manera previa y que son reproducidos en algunas de sus actividades escolares.

También, la docente mencionó que, mediante las intervenciones pedagógicas que propuso evaluar algunas de las conductas innatas como la euforia en sus estudiantes “[...] hay una canción de congelados, a ellos les gusta mucho, eso podría ser eufórico para ellos, porque como siguen el ritmo de la canción, cuando les dice congelados, ellos siguen ese estímulo y hacen como la imitación que el autor les está diciendo [...]” (CAF\_3\_Jardín, 2025), aquella segunda situación, contrasta con la *Imitación* en cuanto a que, la profesora observó las conductas relacionadas a la euforia y las conduce o aprovecha a su favor en sus intervenciones pedagógicas. otra de las maestras relacionó las actividades pedagógicas con la caracterización de pautas de comportamientos, en este caso, de científicos, de sus modos de ser y actuar, como potencialidad que ofrece la *Imitación* y evaluar aprendizaje adquiridos en el colegio “[...] el estímulo didáctico o pedagógico que yo aplico son las exposiciones, entonces, ellos se caracterizan, yo les digo, “bueno, vamos a hablar del día de la ciencia, vamos a hacer ciencia, entonces, vamos a hacer un experimento”, ellos vienen caracterizados como científicos [...]” (CAF\_4\_Transición, 2025)

Con respecto al *Aprendizaje y Refuerzo Operante* (A2C3), se derivaron los siguientes criterios de interlocución en las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* con las docentes: 1) situaciones educativas donde se manifieste el elogio, el ofrecimiento de un tipo de estímulo como recompensa en el

reforzamiento del estudiante, o, supresión de estímulos que sobrecarguen al estudiante como recompensa; 2) situaciones educativas donde se apliquen castigos para la modificación de la conducta y; 3) situaciones educativas donde se manifieste el empleo de refuerzos o castigos según intervalos constantes o variables en la consecución de una respuesta deseada por los docentes. De acuerdo con esto, el A2C3 se asocia con la super familia *Adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa de Preescolar* (SF4) las siguientes dos familias (también llamadas Categorías Emergentes): *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7) y *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8).

De modo específico, el A2C3 se contrasta con la familia *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7), a partir de los siguientes dos códigos atributo que la componen: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14).

En cuanto al código atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13), una de las docentes reportó que, algunas de las pautas de crianza inciden en los problemas de *Aprendizaje* relacionados al uso descontrolado de los estudiantes de celulares y televisores en su contexto familiar cuando algunos niños(as) no tienen ninguna actividad a realizar “[...] ellos se aferran más a lo digital, digamos, a los televisores, a las pantallas, teniendo en cuenta que, de pronto, me imagino, no sé cómo serán las dinámicas familiares, pues trabajan más con celulares, o digamos las familias que dan el celular al niño para que se distraiga. (CAF\_5\_Jardín, 2025), con base en ello, se contrasta con el empleo del *Refuerzo Positivo* en los contextos familiares, porque, se añade un estímulo externo a la situación presentada (celular), esto, refuerza la conducta del estudiante, el cual, requerirá siempre del dispositivo (estímulo) cada vez que presente esa conducta sin recurrir a otros estímulos externos posibles, de ese modo, el *Condicionamiento Operante* de conductas relacionadas a la agresividad verbal y física repercute en la adquisición de aprendizajes en los estudiantes.

Acerca de los estudiantes que están constantemente expuestos a modelos de familia que no tienen comportamientos socialmente adecuados sucede en la medida en que se presenta un reforzamiento de conductas no acordes con normas de convivencia sanas. De ese modo, una de las docentes reportó que, los estudiantes tienden a percibir información a partir de estímulos visuales y auditivos que configuran su desarrollo de hábitos en contextos familiares, que luego, son a reproducidos en la escuela “[...] los niños ven en sus primos, en sus familiares cercanos, a sus hermanos mayores que son groseros, que son de pronto bruscos [...] y ellos vienen aquí a replicar eso [...]” (CAF\_3\_Jardín, 2025). De acuerdo a la situación presentada, se logró contrastar con el *Refuerzo Positivo* ya que, se añaden estímulos relacionados a conductas agresivas de parte de sus familiares, los cuales, el estudiante

percibe como conductas aceptables y las sigue reproduciendo en su contexto escolar, por medio de la agresividad y la grosería, esta forma de *Condicionamiento Operante* repercute en problemas de adquisición de aprendizajes por parte de los estudiantes.

Sobre el código atributo *Mediación del diálogo en el Aprendizaje*, una de las docentes señaló el empleo del diálogo en situaciones que debe fomentar valores de respeto que produzcan conductas relacionadas a la sana convivencia “[...] mucho diálogo, yo les hablo mucho, el hecho de que tenemos que respetar, de manejar los valores, que hay que ser compañeristas, respetar [...]” (CAF\_2\_Transición, 2025), así, se contrasta con el *Refuerzo Positivo* por medio de estímulos, principalmente auditivos y agradables, donde se realiza un proceso de *Condicionamiento Operante* en algunos estudiantes, con el fin de que ellos, manifiesten respuestas deseadas por parte de la docente, aquellos niños(as) que captan el refuerzo mantienen conductas sanas de convivencias, aquellos que no, el *Condicionamiento Operante* ejercido por a docente modifica sus conductas inadecuadas.

A su vez, otra de las docentes manifestó el diálogo por medio de palabras agradables para sus estudiantes al inicio de la jornada escolar “[...] desde que ingresan tú dices “- buenos días, mi corazón, ¿cómo estás?, que tengas un maravilloso día, eres un niño muy juicioso” [...]” (CAF\_5\_Jardín, 2025), esto, contrasta con el empleo del *Refuerzo Positivo*, en cuanto la maestra añade estímulos externos agradables, principalmente auditivos, para mantener conductas relacionadas a la sana convivencia y motivación (seguridad, confianza de sí mismo) en sus estudiantes.

En cuanto a una de las docentes, el empleo del diálogo en los procesos de enseñanza tuvo relación con órdenes sobre algunos de sus estudiantes que no obedecen que no aceptan indicaciones ni instrucciones relacionadas a lo escolar “Cuando veo a alguien corriendo, el castigo para mí es “- ¡usted se viene para acá!, a mi lado”, al otro lo mando al extremo del salón. [...]. [...] es una manera de decirles, bueno, se va a castigar a quien se portan mal.” (CAF\_4\_Transición, 2025), en esta situación particular, se contrasta con los *Castigos Positivos*, en cuanto se añade un estímulo desagradable a la situación por medio de la verbalización de la docente en sus estudiantes, así, el *Condicionamiento Operante* percibido por sus estudiantes es el de la modificación o eliminación de aquellas conductas inadecuadas en el contexto escolar.

De manera detallada, el A2C3 se contrasta con la familia *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8), mediante los posteriores dos códigos atributo que la componen: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15).

Por lo que se refiere al código atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13), una de las docentes manifestó la comparación entre estudiantes, el estudiante considerado “bueno” con conductas

aceptables por la docente, frente al que no lo es, así, la situación ocurre mediante la explicación dada al estudiante sobre las razones de no izar la bandera “[...] los que no han tenido buena conducta, o, han faltado a los acuerdos de clase, o de convivencia me dicen “- profe, ¿yo por qué no icé bandera?” entonces, llego a explicarle que debe mejorar su comportamiento para llegar a ese punto [...]” (CAF\_4\_Transición, 2025).

También, la maestra incentiva a sus estudiantes con detalles cuando los estudiantes realizan de manera acorde sus actividades escolares “[...] premiarlos, estrellitas, dulcecitos, yo hago muchos juegos con ellos, entonces, la letra, el número, el fonema, lo que estemos viendo, participan demasiado.” (CAF\_4\_Transición, 2025). Así, para la primera situación, contrasta con el *Refuerzo Negativo*, puesto que la docente retira un estímulo agradable para sus estudiantes en el momento de no reflejar conductas adecuadas en el aula de clase; por su parte, la segunda situación contrasta con el *Refuerzo Positivo* ya que añade un estímulo principalmente visual, con el fin de condicionar a los estudiantes en el desarrollo adecuado de sus labores académicas.

Continuando con lo anterior, la misma docente reportó que, a sus estudiantes les menciona que pueden acceder a otras actividades cuando finalizan de manera acorde sus pendientes escolares “[...] vienes al colegio, no vas a sentarte a hacer trabajos, pero sí puedes ir a música, a danzas, a artes, a informática, ir a lo que tú quieras hacer.” (CAF\_4\_Transición, 2025), así, esta situación contrasta con el *Refuerzo Negativo* donde se evidenció que la docente retira finalmente los estímulos referentes a pendientes académicos al terminar el periodo escolar, con el fin de, permitir que sus estudiantes accedan a otras actividades planteadas por el colegio. Otra de las situaciones referenciadas por la docente alude a las acciones que empleó ante conductas agresivas por parte de sus estudiantes “Entonces, cuando se agreden, los separo. Cuando dicen groserías, hablo con el papá. Cuando se golpean, observador” (CAF\_4\_Transición, 2025); en esa situación, contrasta con el *Castigo Negativo*, puesto que, se añade un estímulo externo de carácter auditivo (orden) desagradable para el estudiante.

De acuerdo con lo anterior, otra de las maestras declaró su proyecto “la Casa de las Mascotas” donde se empleaba para la motivación y agilidad de los estudiantes en culminar sus actividades escolares “[...] teníamos la casa de las mascotas, cada uno tenía su mascota y cuando terminaban la actividad entonces ellos podían jugar con su mascota [...]” (CAF\_6\_Transición, 2025), en esta última situación, se contrasta con el *Refuerzo Positivo*, ya que, se añade un estímulo externo agradable para los estudiantes (jugar con la mascota), condicionando de forma operante la consecución y finalización de sus labores académicas, por medio de la motivación que esto puede llegar a ser para los niños(as).

Sobre el código atributo, *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje (S15)*, solo una de las docentes mencionó una estrategia pedagógica de cohorte evaluativa con relación directa a los

*Refuerzos Operantes*, para la mantención del nivel académico de sus estudiantes “Digamos que son ciertas estrategias, pueden parecer sencillas, pero que resultan bien acertadas para poder mantener ese nivel en la clase, porque, mis niños a nivel general son muy aplicados.” (CAF\_4\_Transición, 2025), esta situación, contrasta con el tiempo en el empleo de *Refuerzos Operantes*, que, a medida que la profesora observa en sus estudiantes un desnivel en el rendimiento académico, evalúa, describe y, seguidamente, toma la decisión de utilizar algún refuerzo, sea positivo o negativo.

Con respecto al *Aprendizaje, Autoconocimiento y Comportamiento (A2C4)*, se derivaron los siguientes criterios de interlocución en las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* con las docentes: 1) situaciones educativas donde se manifieste algún proceso de observación o autoobservación del estudiante que permita evaluar el proceso estudiantil sobre el *Aprendizaje* y; 2) situaciones educativas del profesorado a través de la interpretación del comportamiento del estudiante para potenciar procesos de *Aprendizaje*. De acuerdo con esto, el A2C4 se asocia con la super familia *Adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa de Preescolar (SF4)* las siguientes dos familias (también llamadas Categorías Emergentes): *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa (F7)* y *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa (F8)*.

De modo específico, el A2C4 se contrasta con la familia *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa (F7)*, a partir de los siguientes dos códigos atributo que la componen: *Conductas instintivas en el Aprendizaje (S13)* y *Mediación del diálogo en el Aprendizaje (S14)*.

Sobre el código atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje (S13)*, una de las docentes reportó que en la escuela tienen población en condición de discapacidad en donde es complejo el manejo de la convivencia en los niños(as) que presentan cierta condición específica “Bueno, todo lo que es la parte de convivencia este año ha sido un poquito difícil porque tuvimos niños de inclusión y tuvimos niños que tienen dificultades por lo menos en la parte convivencial.” (CAF\_1\_Transición, 2025), en esta situación, contrasta con el *Comportamiento* ya que es susceptible de ser observado y medible por el docente, de leer en sus estudiantes el *Comportamiento Presente*, sin embargo, la profesora que reportó la situación, le resulta complejo el manejo conductual con estudiantes en condición de discapacidad y, a su vez, su tratamiento; esta experiencia narrada resulta problemática para la adquisición de aprendizajes en el contexto escolar.

También, otra docente señaló que, los estudiantes replicaron comportamientos aprendidos en casa en la escuela “los niños, a veces, ven en sus primos, en sus familiares cercanos, a sus hermanos mayores son groseros, que son bruscos [...] y ellos vienen aquí a replicar eso, [...]hay cosas que ellos imitan de su familia [...]” (CAF\_3\_Jardín, 2025), esta situación, contrasta con el *Autoconocimiento* al

observar que, las acciones de algunos estudiantes no pasan por un ejercicio reflexivo y deliberado de sus acciones, lo que impide predecir y controlar su propio *Comportamiento*. A su vez, una docente afirmó que, los comportamientos estudiantiles algunas veces son traídos del contexto familiar “[...] pasa también con los comportamientos aprendidos o adquiridos de sus papás, que escucharon decir una grosería y vienen y la imitan acá.” (CAF\_4\_Transición, 2025), esta segunda situación, contrasta con el *Comportamiento*, en la medida en que, la docente evaluó con anterioridad el *Comportamiento Pasado* sobre los antecedentes del estudiante, lo que le permite a ella buscar modos maneras de predecir y controlar el comportamiento del niño en futuras experiencias.

De la misma manera que en las dos situaciones anteriores, otra maestra manifestó que, logró observar las conductas de algunos estudiantes en su contexto familiar, al observar patrones de comportamiento relacionados a la agresividad física “[...] tengo niños en particular, que son niños agresivos en su casa, porque están acostumbrados a que se les den todo, entonces hacen pataleta, pegan, tiran, golpean [...]” (CAF\_5\_Jardín, 2025), esto, contrasta con el *Comportamiento Pasado*, en la medida en que la docente indagó más acerca de las conductas agresivas de algunos estudiantes en su contexto familiar, siendo la descripción de su narración susceptible de ser observada y de la posibilidad de construir estrategias pedagógicas que contrarresten este tipo de reacciones innatas.

En lo que toca al código atributo *Mediación del diálogo en el Aprendizaje* (S14), las problemáticas contextuales en la adquisición del Aprendizaje respecto del diálogo se presentan en el dialogo percibido en el contexto familiar de los estudiantes, que luego, es replicado en la escuela. Así, una de las docentes mencionó una situación en donde ella empleó el diálogo para observar el contexto familiar de su estudiante acerca de posibles conductas de agresión verbal manifestadas en la escuela “- mi amor, ¿a ti te gusta que te griten, te peguen, te digan groserías?, ¿quién en la casa es así?”- el estudiante responde “- es que mi papá le pega a mi mamá”, o “es que mi papá le dice unas groserías grandotas a mi mamá” [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025), esto, contrastó con el *Autoconocimiento*, en la medida en que el estudiante reconoció la incidencia de problemas de conductas agresivas en su familia aunque aún no las interioriza para sí mismo y; el *Comportamiento*, es observado por la maestra a través del dialogo y la producción de preguntas concretas hacia su estudiante, en medio de la situación, ella indagó acerca del *Comportamiento Pasado* del estudiante, sus antecedentes respecto a su contexto familiar para observar las causas de su *Comportamiento Presente*.

También, la misma maestra mencionó que, en varias de sus actividades empleo el diálogo y la imitación de patrones conductuales de las madres en la adquisición de pautas de comportamiento relacionadas a la llegada puntual a clases “[...] todos los días jugamos a bañar “Yo soy la mamita”, entonces, abro la puerta y digo “- yo soy la mamita, a ver, niño, levántese rápido, vamos a llegar tarde al

colegio [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025), de acuerdo a lo anterior, la mediación del diálogo se manifestó en la *Imitación* por parte de la maestra en presentar un modelo o ejemplo a seguir a sus estudiantes, esto, posibilita la consolidación de *Autoconocimiento* en el estudiante en la medida en que se presentan ejemplos de modelos a seguir y sus patrones de comportamiento específicos.

Otro de los ejemplos, fue descrito por la misma docente relacionando la observación de conductas agresivas verbales y físicas en sus estudiantes y la mediación del diálogo a partir de palabras motivadoras y confortantes para con sus niños(as) “[...] las conductas que llevo de los niños que son agresivos, groseros, o peleadores, los manejo de otra manera, abrazándolos, diciéndoles “- yo creo en ti y sé que tú eres muy juicioso, te vas a aportar bien en el recreo” [...]” (CAF\_1\_Transición, 2025), esta situación, se contrastó con el *Comportamiento*, dado que la profesora observó el *Comportamiento Presente* de sus estudiantes y empleo la verbalización para contrarrestar las conductas de agresividad en sus estudiantes.

A su vez, dos de las docentes señalaron el empleo del diálogo en situaciones de concientización de valores que fomentaron la sana convivencia en la escuela. Así, una de las docentes dialogó sobre el tema del respeto a partir de preguntas hacia sus estudiantes en el aula de clases “[...] mucho diálogo, ellos hacían preguntas y yo les iba explicando qué era respetar, qué era valorar, qué es ser solidario. Entonces, se manejó mucho la parte de los valores, para eliminar, o, reforzar algunas conductas [...]” (CAF\_2\_Transición, 2025).

Por su parte, la otra docente manifestó la realización de preguntas donde consiguió que su estudiante reconociese parte del comportamiento inadecuado que tuvo frente a su par académico “- ¿tú sabes que estuvo mal?” “-Sí, profe.” “- ¿Lo vas a volver a hacer?” “-No, profe.”, “-Entonces, por favor, ofrécele disculpas a tu amiguita.”” (CAF\_4\_Transición, 2025); en ambas situaciones, se contrastó con el *Autoconocimiento*, en la medida en que, ambos casos desarrollaron procesos de autoconocimiento por parte de los estudiantes a partir de la concientización de sus acciones manifestadas en el *Comportamiento Presente*.

De manera detallada, el A2C4 se contrasta con la familia *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8), mediante los posteriores dos códigos atributo que la componen: *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13) y *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15).

En cuanto al código atributo *Conductas instintivas en el Aprendizaje* (S13), se derivaron algunas estrategias para contrarrestar las conductas agresivas de tipo verbal y física, con el fin de, potenciar la adquisición de aprendizajes en la escuela. Así, una de las docentes, mencionó el uso de medios tecnológicos a partir de presentar modelos adecuados con pautas de comportamiento aceptables por

medio de la *Imitación* “[...] con los videos, ellos por imitación hacían las cosas también, o, compañeros que trabajan y colorean bien, entre ellos trataban de imitar lo que hacían los compañeros [...]” (CAF\_2\_Transición, 2025).

De acuerdo a la experiencia mencionada, se contrastó con el *Autoconocimiento*, ya que, la *Imitación* es uno de los primeros pasos reportados por varias docentes a lo largo de esta pesquisa teórica de generar procesos conscientes en los estudiantes, primero, por la *Imitación* o mimesis de modelos aceptables, luego, como *Autoconocimiento* del estudiante; a su vez, se contrastó con el *Comportamiento*, en cuanto a que, la *Imitación* de conductas es susceptible de ser observada por la docente y, a su vez, de identificar qué patrones conductuales está manifestado el estudiante.

Por lo que se refiere al código atributo *Procesos de evaluación y autoevaluación en el Aprendizaje* (S15), una de las docentes señaló que, la observación hace parte de ver los avances y retrocesos de cada niño como estrategia de Aprendizaje “la observación, cierto, porque tengo la oportunidad de estar observando el avance que tiene cada niño [...]” (CAF\_2\_Transición, 2025), de acuerdo a lo anterior, se contrastó con el *Comportamiento Presente*, en la medida en que, los avances de los estudiantes respecto de los aprendizajes adquiridos son sistematizados en tiempo real, sobre acciones que los niños(as) están realizando en el momento y; otra descripción de la maestra, tuvo que ver con la observación de las emociones de los niños(as) para la modificación de actividades realizadas en el presente y en el futuro “[...] a partir de las emociones cierto entonces si les gustaba si demostraban alegría o apatía a cierta actividad entonces miraba cómo se las cambiaba o que otra metodología utilizaba para llegar con esta actividad a ellos. (CAF\_2\_Transición, 2025); esto, se contrastó con el *Comportamiento Presente y Futuro*, ya que, a partir de la observación susceptible se modifican las metodologías pedagógicas según el comportamiento que presentan los niños(as), ya sea en el momento o, para futuras intervenciones pedagógicas.

Además, otra de las docentes señaló que, en el Preescolar sólo se emplea la evaluación cualitativa por medio de la observación de actividades escolares realizadas con los niños “Nosotros en preescolar no damos calificación cuantitativa, sino cualitativa. Entonces, a través de la observación uno ve que logra la competencia.” y “[...] que, en el juego, por ejemplo, de los números, entonces, identifiqué los números sin ayuda de la maestra [...]” (CAF\_4\_Transición, 2025); en este caso, se contrastó con el *Comportamiento*, en la medida en que la docente obtiene información de las actividades pedagógicas realizadas (en este caso, del juego) susceptibles de ser observadas y de su posibilidad de medir la adquisición del *Aprendizaje*.

Continuando con la idea anterior, la misma docente reportó dos asuntos, el primero, la constancia en la que evalúa semanalmente “[...] ellos, han ido realizando las evaluaciones esta semana,

ahí, uno se da cuenta el estudiante que fue aplicado, que vino todo el año, que tuvo una asistencia regular [...]” (CAF\_4\_Transición, 2025) y; la implementación de un monitor de clase en las dinámicas de evaluación “[...] implemento el monitor o la monitora, entonces el niño que se está portando bien o está muy juicioso, [...] es el que mantiene el orden, [...], entonces es como ese ejemplo para los demás.” (CAF\_4\_Transición, 2025); en ambos asuntos, se contrastó con el *Comportamiento Pasado y Presente*, en cuanto a que, la docente toma registro semanalmente del antecedente de los estudiantes, el cual, es sistematizado en tiempo presente, semana tras semana y, el empleo de un monitor de clase, el cual tiene la función de vigilar los *Comportamientos Presentes* de sus pares académicos en informar a la docente de irregularidades en el comportamiento.

Además, una de las docentes señaló que, a partir de las *Actividades Rectoras* se pueden observar los avances o retrocesos en el Aprendizaje. Así, “[...] todos los juegos, las danzas, los cuentos, todo eso que se debe trabajar en primera infancia, uno se da cuenta cuando pasa algo [...], entonces uno va mirando estos chicos como han ido captando, por la observación.” (CAF\_1\_Transición, 2025), esta situación, se contrastó con el *Comportamiento Presente*, en la medida en que se registra en tiempo real el avance o retroceso en los procesos de *Aprendizaje* de sus estudiantes.

#### 4.3.4. Síntesis interpretativa, comprensiva y contrastiva de hallazgos centrales sobre el Aprendizaje

De acuerdo con todo lo anterior, se desarrolla la síntesis interpretativa y contrastiva de la fase de *Codificación Selectiva y Teórica*, como contrastación entre los hallazgos centrales consolidados en la primera fase de carácter empírico y situado, frente a, la categoría *Aprendizaje* y conceptos asociados reconstruidos en los enfoques teóricos de Pávlov y Skinner de cohorte teórico y situado en la *Praxis de la Educación*. En ese sentido, un primer hallazgo central, corresponde con la noción de *Aprendizaje* interpretada y descrita de manera previa en las políticas curriculares y educativas, las cuales orientan la construcción de *Artefactos Pedagógicos* y parte del discurso docente en el análisis de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*, frente a la permeabilidad subyacente (en la indagación documental de la fase 1 y 2) y explícita (en el dialogo con las profesoras de Preescolar) del conductismo en sus dos enfoques teóricos.

Pese a que la noción de *Aprendizaje* situada en las políticas educativas y curriculares que orientan la construcción de *Artefactos Pedagógicos* y parte del discurso docente de Preescolar opta por una mirada constructivista y de construcción activa de los estudiantes, se han logrado develar ciertos rasgos del conductismo que aún siguen operando de modo subyacente en las indagaciones documentales y, de manera explícita, en las conversaciones con las profesoras. Esto, se infirió a partir de que las reconstrucciones epistemológicas de ambos autores permean el enfoque constructivista, principalmente en los siguientes aspectos: 1) *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje*; 2) en la

*Incidencia del docente en el Aprendizaje*; 3) en el *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* y; 4) en los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa*.

Respecto al primer autor, el *Aprendizaje* en Pávlov (1929/1997) fue concebido como una larga cadena de reflejos condicionados y su noción de *Reflejo*, el cual se reconstruyó como una descarga por parte de sujeto de manera innata frente a algún estímulo percibido, se descubrió de modo subyacente y explícito en el presente estudio como segundo hallazgo central. De ese modo, el *Control de la Emocionalidad* respecto al *Reflejo* de modo subyacente, se detectó sobre la interpretación que realizada sobre la política educativa y curricular basada en el reconocimiento y existencia de lo innato en el proceso natural de los niños(as) de cero a seis años, frente a lo adquirido como suplemento de la historia social del individuo. Además, se resalta en los documentos examinados que estos impulsos son poco controlados por los estudiantes y que son modificados, transformados o eliminados a lo largo de su paso por la escuela.

De igual modo, la construcción de *Artefactos Pedagógicos* en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes tiende al control de la emocionalidad de los estudiantes, con el fin de, controlar y manipular de modo progresivo reacciones innatas. Además, la se manifestó la activación de *Reflejo de Investigación* (actitudes de interés) y del *Reflejo de Defensa* (propiciar espacios seguros evitando sentimientos de inseguridad) por medio de la consolidación de hábitos y rutinas, los cuales se profundizarán más adelante.

En cuanto al *Reflejo*, su permeabilidad en contraste con los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje directamente en la Praxis Educativa* se detectó de manera directa y explícita en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar a partir de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*. Así, los *Reflejos Excitatorios o Positivos* producen conductas reflejas en los estudiantes al presentarles actividades pedagógicas que desencadenan señales adecuadas con la reacción innata (presentación de videos tristes, relatos de historias y cuentos melancólicos, etc.) y los *Reflejos Inhibitorios o Negativos* cuando las reacciones de los niños(as) no son coherentes frente a algún estímulo que se les fue presentado (al cerrar la puerta el niño presentó conductas agresivas). En cuanto a la mediación del lenguaje, las conductas reflejas y aversivas para el buen desarrollo de las clases en la escuela eran fortalecidas de forma negativa en los contextos familiares sin previa concientización de los impulsos emocionales de los niños(as).

De igual modo, el *Estímulo Externo* fue develado en el *Control de la Emocionalidad*, en la *Incidencia del docente* y en el *Uso de Mediación de tecnología en el Aprendizaje* de modo subyacente en las políticas educativas y curriculares como tercer hallazgo central. De acuerdo a lo anterior, se ha atribuido un papel importante al adulto y a la estimulación que éste debe realizar sobre sus estudiantes

que, entre otros aspectos, obedece a la emocionalidad de los niños(as), a partir de las *Actividades Rectoras* (juego, arte, exploración del medio y literatura) reflejada en planeaciones y propuestas pedagógicas, mediante el empleo de *Estímulos Externos* visuales, auditivos, táctiles, gustativos y olfativos. Por ejemplo, canciones, uso de pinturas, fotografías, actividades de movimiento, los aspectos de alimentación, entre otros. Respecto a los *Artefactos Pedagógicos*, se detectó en las metodologías y recursos tecnológicos la utilización de estímulos principalmente visuales, auditivos, táctiles y gustativos, atribuidos a todas las docentes de la muestra poblacional.

Por su parte, el *Estímulo Externo*, la permeabilidad de este en contraste con los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje directamente en la Praxis Educativa* se detectó de manera directa y explícita en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar, por medio de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*. Así, aspectos relacionados con el uso de tecnología de los estudiantes en los contextos familiares, fomentaba comportamientos y conductas aversivas en la escuela a partir de la imitación de reacciones observadas en casa y en lo que observan en la televisión y dispositivos móviles y; sobre los *Estímulos Externos* que reciben los niños(as) desde sus casas sobre modelos de familia que emplean la agresión verbal en sus dinámicas cotidianas, principalmente, en la recepción de estímulos auditivos y visuales. A su vez, los problemas contextuales mencionados antes, eran trabajados por las docentes de Preescolar a partir de la verbalización y empleo del lenguaje estímulos sonoros para revertir y transformar las pautas de crianza que los niños(as) traían consigo de casa y reproducidos en la escuela (a partir de instrucciones, palabras motivantes y toda señal auditiva que fomente la transformación de rutinas).

Además, los *Reflejos Condicionados-Incondicionados*, como proceso de asociación de hábitos, son descubiertos en el reconocimiento que realizan las políticas educativas y curriculares de modo subyacente sobre el papel fundamental del docente en incidir sobre las conductas y conocimientos que traen los estudiantes en sus contextos familiares, principalmente, sobre conductas innatas y la potenciación y el desarrollo del autocontrol a partir de las pautas de crianza. Por ejemplo, de manera inicial se relaciona con el desarrollo de hábitos acordes a un buen desarrollo académico y convivencial, alimenticios, de cuidado del medio ambiente y la asociación de sonidos con grafías en la cuestión de conocimientos escolares (matemáticas, español, entre otros). Respecto a los *Artefactos Pedagógicos* de las docentes, se develan los mismos a partir de la consolidación de hábitos y rutinas escolares.

También, los *Reflejos Condicionados-Incondicionados*, la permeabilidad en contraste con los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje directamente en la Praxis Educativa* se detectó de manera directa y explícita en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar a partir de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*. Esto, se descubrió directamente en la transformación de hábitos y

rutinas no favorables para el Aprendizaje por parte de las docentes sobre sus estudiantes, las cuales son reproducidas en la escuela. Además, la mediación del diálogo en la modificación de conductas estuvo latente en las experiencias de las profesoras que relataban el empleo de propuestas pedagógicas para la eliminación de conductas aversivas de los niños(as).

Respecto a la *Inhibición Interna-Externa*, como cuarto hallazgo central, se logró detectar en la contención que debe realizar el estudiante y de la incidencia del docente de conductas poco apropiadas para el libre desarrollo el aprendizaje situado en las políticas educativas y curriculares de modo subyacente. Esto, se identificó en el desarrollo progresivo de los estudiantes en contener por sí mismos comportamientos inadecuados en la escuela y del papel del docente basados en la dimensión ética y moral de contener de modo externo dichas conductas. De acuerdo a lo dicho, lo mencionado en los textos indagados resumen la desaparición, transformación o modificación de conductas de los niños(as) correspondientes con la noción teórica de inhibir. De acuerdo a los *Artefactos Pedagógicos* de las docentes, se develan los mismos hallazgos de la fase documental.

Por su parte, la detección de la permeabilidad de la *Inhibición Interna-Externa* en contraste con los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje directamente en la Praxis Educativa* se develó de manera directa y explícita en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar a partir de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*. Así, las profesoras reportaron en sus relatos la incapacidad de inhibir de modo externo el comportamiento aversivo como la agresión verbal y física y posicionan el trabajo mancomunado con las familias para un adecuado proceso de restricción de reacciones negativas para el *Aprendizaje* y; una forma de fomentar la reducción externa de reacciones agresivas en los niños(as) es mediante el empleo del diálogo en la enseñanza de valores y todo lo relacionado con aspectos de disciplina y convivencia (instrucción de palabras como “disculpas”, “por favor”, entre otras).

Seguidamente, respecto a la noción teórica de Aprendizaje reconstruida en Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) concebida como un cambio de probabilidad en las respuestas del sujeto y de modo activo se detectó un quinto hallazgo central. En este, se develó que el *Aprendizaje Discriminativo* en contraste con el *Control de la Emocionalidad e Impulsos, Uso y Mediación de tecnología y Problemas en la adquisición del Aprendizaje*, se manifiesta a partir del acompañamiento que el docente propone en el fortalecimiento de los procesos de discriminación de los estudiantes.

En otras palabras, que ellos mismos de forma activa, a partir de los ambientes de aprendizaje creados por las docentes, retomen los estímulos mas significativos y los generalicen en otras situaciones de la vida cotidiana, permitiéndoles tomar decisiones de modo progresivo sobre sus conductas y sobre la resolución de problemas en contextos similares en los que se aprendió el saber a emplear. Por ejemplo, a partir del reconocimiento de emociones propias pueden reconocer las emociones de otras personas, el

aprendizaje de habilidades como comparar, clasificar, de construcción de patrones, les permite actuar en otros espacios donde sean requeridos. Respecto a los *Artefactos Pedagógicos* de las docentes, se develan los mismos hallazgos investigativos.

Por su parte, la detección de la permeabilidad del *Aprendizaje Discriminativo* en contraste con los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje directamente en la Praxis Educativa* se develó de manera directa y explícita en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar a partir de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*. De ese modo, esta noción teórica es identificada en los relatos de las profesoras que mencionan el empleo de saberes previos a la escuela (hogares comunitarios, jardines, contextos familiares, etc.) como en actividades de vocabulario y una complejidad mayor del lenguaje a partir de su *Generalización* en la escuela y; la Atención de los estudiantes de estímulos con mayor relevancia para ellos(as) para ponerlos en práctica en otras situaciones relacionadas.

En cuanto a la *Imitación*, la *Incidencia del docente* y *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* se detectaron a nivel de política educativa y curricular en lo descrito como dimensión ética y moral a partir de la observación realizada por los estudiantes de su docente y del contexto familiar, social y educativo y en de modo subyacente en la reproducción de conductas y modos de actuar. Un claro ejemplo, son los enunciados de los DBA en Preescolar, donde se impulsan actividades pedagógicas como dramatizar, identificar y asociar sonidos del entorno, repetición de canciones, los juegos de roles, entre otros. Por su parte, a los *Artefactos Pedagógicos* de las docentes, se develan los mismos hallazgos investigativos.

Sobre la detección de la permeabilidad del *Aprendizaje e Imitación* en contraste con los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje directamente en la Praxis Educativa*, se develó de manera directa y explícita en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar a partir de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*. Así, se observaron los casos que exponen las docentes referentes a la mimesis de comportamientos y conductas aversivas y de agresión verbal de los estudiantes los cuales han adquirido en sus contextos familiares, de los recursos tecnológicos como son la televisión, los teléfonos móviles donde se reproducen escenas violentas observadas en series y películas. En todos los casos, la imitación sucede a partir de la observación de los niños(as) de modelos sin atravesar directamente por ellos mismos, los cuales consideran acordes a buenos comportamientos (aunque no lo sean) y los reproducen en el colegio.

Sobre el *Aprendizaje y Refuerzo Operante*, emerge un sexto hallazgo central, así, es posible decir que, contrasta con el *Control de la Emocionalidad*, el *Uso y Mediación de tecnología* y la *Incidencia del docente en el Aprendizaje* de modo subyacente en cuanto el docente, es reconocido a nivel de política educativa y curricular como animador y orientador de los procesos de aprendizaje y se

describe e interpreta que la animación del docente requiere de *Refuerzos Operantes* como estímulos externos, a partir del juego, la lúdica, la creación de ambientes de aprendizaje interesantes-motivantes y, no se menciona de modo directo el empleo del *Castigo* en los documentos indagados. Sobre los *Artefactos Pedagógicos* de las docentes, se devela en mayor profundidad el empleo de *Refuerzos Operantes* y la no presencia del *Castigo* a nivel documental en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar.

Por su parte, la detección de la permeabilidad del *Aprendizaje y Refuerzo Operante* en contraste con los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje directamente en la Praxis Educativa* se develó de manera directa y explícita en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar a partir de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*. De ese modo, se reconoció que los medios tecnológicos como el celular y demás refuerzan positivamente las conductas relacionadas al uso excesivo de éstos, además de lo anterior, las conductas inadecuadas y de carácter agresivas de los niños(as) en sus contextos familiares son reforzadas también al percibir estímulos de carácter auditivo y visual que, al ser reproducidas, los sujetos alrededor de los estudiantes premian o normalizan estas situaciones. En cuanto a la *Praxis Educativa* directa, se percibe el empleo de refuerzos positivos en la motivación, en la atención hacia las actividades propuestas, en la mantención del interés académico y la procuración de la sana convivencia; por su parte, el *Castigo Positivo* es develado en los momentos en que se hace uso de la instrucción para mantener el orden, en separar a los niños(as) con quienes interrumpen la clase, en regaños, entre otros.

Acorde con el *Aprendizaje, Autoconocimiento y Comportamiento*, se detectó como séptimo hallazgo central en contraste con el *Control de la Emocionalidad* y la *Incidencia del docente en el Aprendizaje*, en la medida en que, se develó el empleo de la observación y la descripción de comportamientos de los estudiantes bajo la dimensión socio afectiva al potenciar la autoimagen de los niños(as) situado en las políticas educativas y curriculares como *Desarrollo Humano* al situar las condiciones biológicas (innatas) dentro del *Aprendizaje* de modo subyacente. En específico, se detectó esta noción teórica para observar conductas y comportamientos basados en los antecedentes biológicos (reacciones del niño(a)) y desde lo interpretado poder controlar y predecir acciones futuras. Además, el autoconocimiento es referenciado en los textos analizados como la necesidad del empleo de la *Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación* con el fin de realizar un proceso de asociamiento entre los comportamientos y conductas adecuadas frente a las que no. Con base a los *Artefactos Pedagógicos* de las docentes, se develan los mismos hallazgos investigativos.

Siguiendo con lo anterior, la detección de la permeabilidad del *Aprendizaje, Autoconocimiento y Comportamiento* en contraste con los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje directamente en la*

*Praxis Educativa* se develó de manera directa y explícita en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar a partir de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*. Así, la observación de conductas poco adecuadas para un libre progreso en la adquisición del Aprendizaje de los estudiantes resulta un gran insumo para interpretar el comportamiento presente y pasado y poder producir mecanismos pedagógicos para controlar y predecir conductas futuras; por su parte, el *Autoconocimiento* es evidenciado como el lugar de la observación que hacen los estudiantes, de comportamientos adecuados de sus pares académicos y su correspondiente docente en la medida que van apropiando de modo progresivo ciertos patrones que son aceptables dentro de las cotidianidad de la escuela.

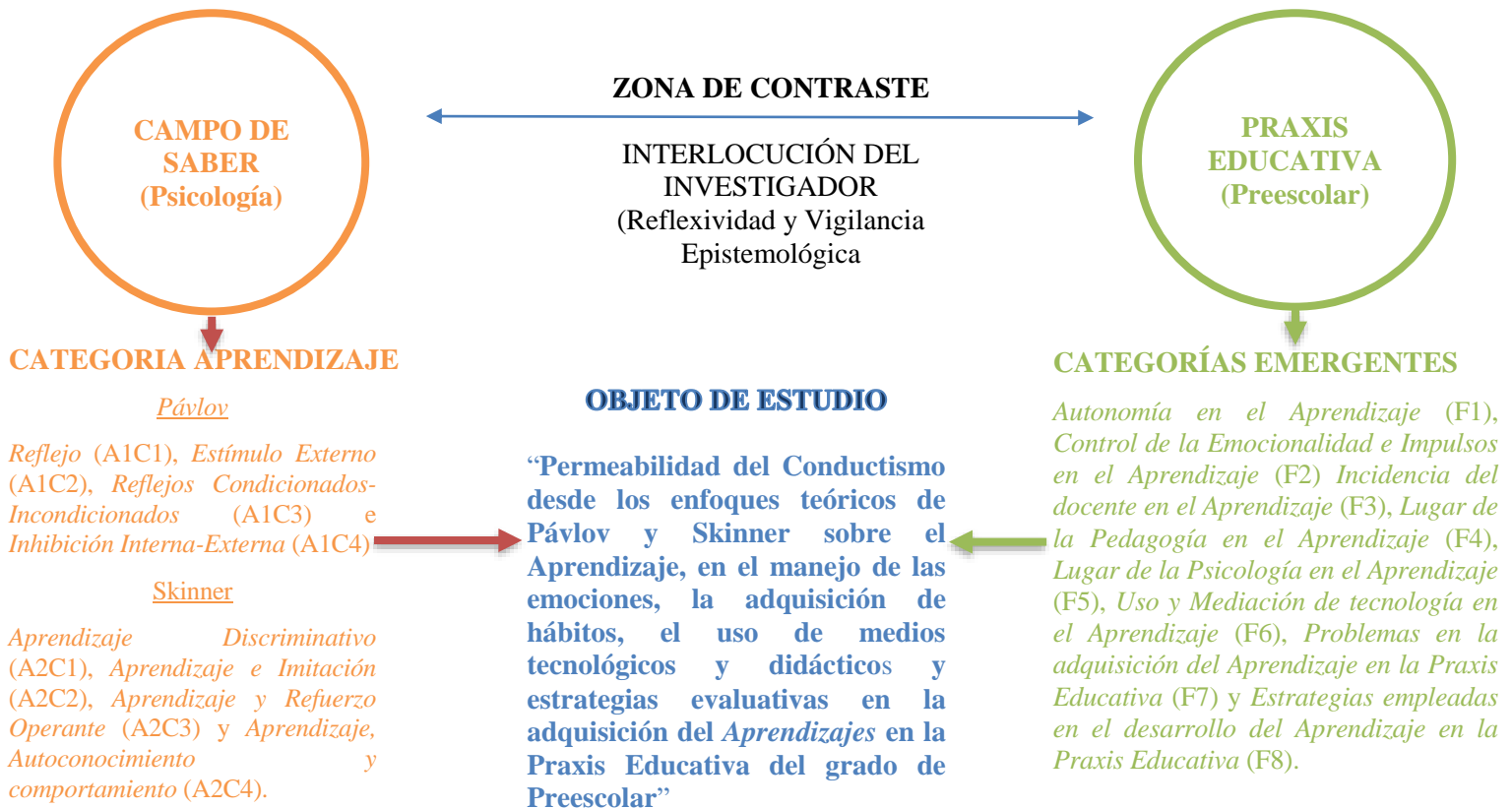
#### **4.4. Objeto de estudio: construcción abstracta entre el Campo de Saber y la Praxis Educativa sobre el Aprendizaje**

Llegados a este punto, el *Objeto de Estudio* de cohorte científico, es un complejo de relaciones lógicas, formales y abstractas que se construye de manera progresiva en el proceso de *Interlocución* del investigador entre el *Campo de Saber* (Bourdieu et al., 1973/2002) y las *Esferas de la Praxis Humana* (Bajtín, 2005). Para el caso del presente estudio, el *Objeto de Estudio* construido es un sistema de relaciones lógicas, formales y abstractas que se consolidaron a partir de la inmersión de investigador en el campo de saber de la psicología, mediante, la reconstrucción de categorías y conceptos asociados al *Aprendizaje* desde dos enfoques teóricos relevantes de la psicología, que, seguidamente, fueron contrastadas sobre cada una de las *Categorías Emergentes* (o familias de códigos) derivados de la *Esfera de la Praxis Educativa* en el grado de Preescolar.

[...] para construir un objeto que, producto de una serie de divisiones reales, permanece como un producto de una serie de divisiones reales, permanece como un objeto común y no accede a la dignidad de objeto científico justamente porque se somete a la aplicación de técnicas científicas. (Bourdieu et al., 1973/2002, p.53)

De acuerdo a la cita anterior, el *Objeto de Estudio* se denominó: **Permeabilidad del Conductismo desde los enfoques teóricos de Pávlov y Skinner sobre el Aprendizaje, en el manejo de las emociones, la adquisición de hábitos, el uso de medios tecnológicos y didácticos y estrategias evaluativas en la adquisición del Aprendizajes en la Praxis Educativa del grado de Preescolar.** A continuación, se diseña la siguiente ilustración donde se representa la construcción del Objeto de Estudio de acuerdo al largo proceso de *Interlocución* del investigador entre el *Campo de Saber* de la psicología y la *Praxis Educativa* sobre el *Aprendizaje* en el grado de Preescolar (Jardín y Transición).

Figura 19. Objeto de Estudio. Elaboración propia.



De acuerdo a la ilustración anterior, se representa un resumen del proceso de consolidación del *Objeto de Estudio*. Así, el Campo de Saber de la psicología se representó con un círculo color naranja, la *Esfera de la Praxis Educativa* se expuso con un círculo color verde y; la zona de contraste o *Interlocución* realizada por el investigador, a partir de la *Reflexividad* y la *Vigilancia Epistemológica* se presentó entre los dos campos relacionados. De ese modo, son las reconstrucciones teóricas realizadas por el estudiante de cada campo, por un lado, la *Categoría Aprendizaje* desde el enfoque teórico de Pávlov (1929/1997), con sus conceptos asociados: *Reflejo* (A1C1), *Estímulo Externo* (A1C2), *Reflejos Condicionados-Incondicionados* (A1C3) e *Inhibición Interna-Externa* (A1C4) y; del lado de Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994): *Aprendizaje Discriminativo* (A2C1), *Aprendizaje e Imitación* (A2C2), *Aprendizaje y Refuerzo Operante* (A2C3) y *Aprendizaje, Autoconocimiento y comportamiento* (A2C4).

Por su parte, se relacionaron las *Categorías Emergentes* construidas desde la *Praxis Educativa* en la interlocución del investigador en el grado de Preescolar: *Autonomía en el Aprendizaje* (F1), *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje* (F2) *Incidencia del docente en el Aprendizaje* (F3), *Lugar de la Pedagogía en el Aprendizaje* (F4), *Lugar de la Psicología en el Aprendizaje* (F5), *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* (F6), *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F7) y *Estrategias empleadas en el desarrollo del Aprendizaje en la Praxis Educativa* (F8).

## V. Conclusiones

En este punto del estudio científico, se desarrollan las conclusiones basadas en la postura epistemológica asumida por el investigador en relación con el campo de saber de la psicología, en la apropiación y reconstrucción de la gramática de dos enfoques teóricos: Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) y su posterior inmersión en la *Praxis de la Educación del Habitus del Trabajo Pedagógico* de docentes de Preescolar sobre el *Aprendizaje*. En ese sentido, la presente pesquisa teórica constituye un aporte pertinente al campo de la Educación y la Pedagogía, en cuanto se realizó un disciplinado, riguroso y sistemático ejercicio de *Interlocución* entre el *Campo del Saber* y la *Esfera de la Praxis Educativa*, el cual derivó en un estudio científico de carácter situado, no generalizable y orientado hacia la comprensión e interpretación de configuraciones pedagógicas relacionadas a la permeabilidad del Conductismo Clásico y Operante vigente hoy por hoy, evitando su visión cronológica lineal del desarrollo de los paradigmas pedagógicos .

De ese modo, el investigador apoyado en la *Vigilancia Epistemológica* y la *Reflexividad* de Bourdieu et al. (1973/2002) se construyó la siguiente hipótesis: *El Conductismo en sus desarrollos científicos ha generado unas teorías sobre el aprendizaje que posiblemente sigue estando vigente en los procesos educativos pese a los nuevos aportes y descubrimientos de la psicología y de las mismas ciencias cognitivas, en tal sentido, es preciso una observación y reflexión con el profesorado pertenecientes al Grado de Preescolar con el fin de hallar algunos indicios y rasgos de los dos enfoques clásicos en la Esfera de la Praxis Educativa.*

Así, el presente estudio de cohorte científico, logró evidenciar con respaldo conceptual y empírico que, las nociones y conceptos reconstruidos desde los enfoques teóricos mencionados sobre el *Aprendizaje*, siguen operando de modo subyacente y explícito en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar en su *Praxis Educativa*. De acuerdo a ello, la pesquisa teórica se enmarcó dentro de los estudios de carácter *Exploratorio* (Sabino, 1992), en razón de la poca información encontrada respecto al tema de estudio, sin la pretensión de una validación causal entre teoría y práctica, ni orientada a la medición de impactos sobre la vigencia del *Conductismo*. Además, la *Teoría Fundamentada* (Trinidad et al., 2006) como técnica de análisis opero de manera complementaria en la construcción de categorías emergentes que permitieron la consolidación del Objeto de Estudio y la producción de hallazgos científicos.

En concordancia con los propósitos específicos formulados en el presente estudio y los hallazgos investigativos producidos, fueron organizados a partir de los resultados obtenidos en las fases propuestas por la *Teoría Fundamentada* y su debida *Reflexividad* y *Vigilancia Epistemológica*. Así, una primera síntesis interpretativa y descriptiva se construyó en la *Fase de Codificación Abierta* en la indagación de políticas educativas y curriculares (fase 1), en el análisis de algunos *Artefactos Pedagógicos* de las

docentes (fase 2) y en la reflexión sobre las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* con docentes de Preescolar (fase 3), resaltando los temas más relevantes de acuerdo al proceso de codificación, a saber, los siguientes: para el caso de la fase 1 y 2, el *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje*, la *Incidencia del docente en el Aprendizaje* y *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* y; concerniente con la fase 3, se identificó los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa*.

Ahora bien, la fase de *Codificación Selectiva y Teórica* se responde completamente con los propósitos específicos formulados en el presente estudio. Así, la *Indagación documental de políticas educativas y curriculares* (fase 1) buscó interpretar la posible relación que existe entre la Categoría *Aprendizaje* y sus conceptos afiliados en las políticas educativas y curriculares con relación directa al *Habitus* y *Trabajo Pedagógico* de las docentes de Jardín y Transición de Preescolar sobre el *Aprendizaje*; A su vez, la fase 2, correspondía en analizar algunos de los artefactos que producen los docentes de Jardín y Transición con el fin de, observar la posible permeabilidad de los conceptos afiliados al *Aprendizaje* en su *Habitus* del *Trabajo Pedagógico* en la *Praxis Educativa*.

Respecto a las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* (fase 3), consistía en reflexionar sobre las diversas experiencias y saberes de las docentes de Preescolar (Jardín y Transición) en el *Habitus* de su *Trabajo Pedagógico* con relación al *Aprendizaje* de los niños y niñas y, la fase de *Triangulación de datos* (fase 4) tuvo el propósito de triangular y contrastar los hallazgos encontrados de la Codificación Abierta en las tres fases anteriores a partir de la recopilación de información desde las distintas técnicas investigativas empleadas, con el fin de, dotar de mayor validez los resultados obtenidos y juicios de valor. A continuación, se presentan los hallazgos centrales de cohorte contrastiva.

Un primer hallazgo central, corresponde con la noción de *Aprendizaje* interpretada y descrita en las políticas curriculares y educativas, las cuales orientan la construcción de *Artefactos Pedagógicos* y parte del discurso docente en el análisis de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*, frente a la permeabilidad subyacente y explícita del conductismo en sus dos enfoques teóricos. Pese a que la noción de *Aprendizaje* situada en las políticas educativas y curriculares que orientan la construcción de *Artefactos Pedagógicos* y parte del discurso docente de Preescolar opta por una mirada constructivista y de construcción activa de los estudiantes principalmente en los siguientes aspectos: 1) *Control de la Emocionalidad e Impulsos en el Aprendizaje*; 2) en la *Incidencia del docente en el Aprendizaje*; 3) en el *Uso y Mediación de tecnología en el Aprendizaje* y; 4) en los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje en la Praxis Educativa*; se logra detectar una permeabilidad del Conductismo subyacente en estos tópicos en dos primeras fases y una permeabilidad explícita y directa en la fase 3.

Un segundo hallazgo central, corresponde con la aparición de la noción de *Reflejo* como una

descarga por parte del sujeto de manera innata frente a algún estímulo percibido, al interior del *Control de la Emocionalidad* de modo subyacente en la política educativa y curricular basada en el reconocimiento y existencia de lo innato en el proceso natural de los niños(as) de cero a seis años, frente a lo adquirido como suplemento de la historia social del individuo y; en los artefactos pedagógicos la manifestación de la activación de *Reflejo de Investigación* (actitudes de interés) y del *Reflejo de Defensa* (propiciar espacios seguros evitando sentimientos de inseguridad) como incidencia del docente en sus prácticas pedagógicas.

En cuanto a las *Conversaciones Abiertas y Flexibles, Problemas en la adquisición del Aprendizaje directamente en la Praxis Educativa* se detectó de manera directa y explícita en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar a partir de en la medida en que, los *Reflejos Excitatorios o Positivos* producen conductas reflejas en los estudiantes al presentarles actividades pedagógicas que desencadenan señales adecuadas con la reacción innata y los *Reflejos Inhibitorios o Negativos* cuando las reacciones de los niños(as) no son coherentes frente a algún estímulo que se les fue presentado y la mediación del lenguaje, como medida correctiva de conductas reflejas y producidas en los contextos familiares sin previa concientización de los impulsos emocionales de los niños(as).

Un tercer hallazgo central, correspondiente con la permeabilidad del *Estímulo Externo*, fue develado en el *Control de la Emocionalidad*, en la *Incidencia del docente* y en el *Uso de Mediación de tecnología en el Aprendizaje* de modo subyacente en las políticas educativas y curriculares y en los artefactos pedagógicos, atribuido al papel del docente y a la estimulación que éste debe realizar sobre sus estudiantes que, obedece a la emocionalidad de los niños(as) a partir de las *Actividades Rectoras* (juego, arte, exploración del medio y literatura), mediante el empleo de *Estímulos Externos* visuales, auditivos, táctiles, gustativos y olfativos y; respecto a los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje directamente en la Praxis Educativa*, se detectó de manera directa y explícita en las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*, en aspectos relacionados con el uso de tecnología que fomentaban comportamientos y conductas aversivas en la escuela a partir de la imitación de reacciones observadas en casa y en lo que observan en la televisión y dispositivos móviles.

Estos *Reflejos y Estímulos Externos*, son contrapuestos por los *Reflejos Condicionados-Incondicionados*, como proceso de asociación de hábitos, que, a nivel de políticas educativas y curriculares se manifiesta de modo subyacente sobre el papel fundamental del docente en incidir sobre las conductas y conocimientos que traen los estudiantes en sus contextos familiares, principalmente, sobre conductas innatas y la potenciación y el desarrollo del autocontrol a partir de las pautas de crianza, observados en conservar un buen desarrollo académico y convivencial, rutinas alimentarias, de cuidado del medio ambiente y la asociación de sonidos con gráficas en la cuestión de conocimientos escolares (matemáticas, español, entre otros) y; la permeabilidad con los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje directamente*

en la *Praxis Educativa* se detectó de manera directa y explícita en la transformación de hábitos y rutinas no favorables para el *Aprendizaje*.

Un cuarto hallazgo central evidenciado con la *Inhibición Interna-Externa*, se detectó en la contención que debe realizar el estudiante y de la incidencia del docente de sus estudiantes de conductas poco apropiadas para el libre desarrollo el aprendizaje situado en las políticas educativas y curriculares y en los artefactos pedagógicos de modo subyacente. Esto, se identificó en el desarrollo progresivo de los estudiantes en contener por sí mismos comportamientos inadecuados en la escuela y del papel del docente basados en la dimensión ética y moral de contener de modo externo dichas conductas.

Referente a los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje directamente en la Praxis Educativa*, se develó de manera directa y explícita en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar a partir de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*, a partir de experiencias relatadas sobre la incapacidad de inhibir de modo externo el comportamiento aversivo como la agresión verbal y física y posicionan el trabajo mancomunado con las familias para un adecuado proceso de restricción de reacciones negativas para el *Aprendizaje* y; que a su vez, eran mediadas por el empleo del diálogo en la enseñanza de valores y todo lo relacionado con aspectos de disciplina y convivencia (instrucción de palabras como “disculpas”, “por favor”, entre otras).

Un quinto hallazgo central, correspondiente con *Aprendizaje Discriminativo* en contraste con el *Control de la Emocionalidad e Impulsos, Uso y Mediación de tecnología y Problemas en la adquisición del Aprendizaje*, se manifestó de modo subyacente en la política educativa-curricular y en los artefactos pedagógicos. Así, se detectó que el acompañamiento docente propone en el fortalecimiento de los procesos de discriminación de los estudiantes a partir de la creación de ambientes de aprendizaje que les permita de modo activa, percibir los estímulos más significativos y los generalicen en otras situaciones de la vida cotidiana. Por ejemplo, a partir del reconocimiento de emociones propias pueden reconocer las emociones de otras personas, el aprendizaje de habilidades como comparar, clasificar, de construcción de patrones, les permite actuar en otros espacios donde sean requeridos.

En cuanto a la permeabilidad del *Aprendizaje Discriminativo* en contraste con los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje directamente en la Praxis Educativa* se develó de manera directa y explícita en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar a partir de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*, a partir de, el empleo de saberes previos a la escuela (hogares comunitarios, jardines, contextos familiares, etc.) como en actividades de vocabulario y una complejidad mayor del lenguaje a partir de su *Generalización* reproducidos la escuela y; la *Atención* de los estudiantes de estímulos con mayor relevancia para ellos(as) y ponerlos en práctica en otras situaciones relacionadas.

En cuanto a la *Imitación*, la *Incidencia del docente y Uso y Mediación de tecnología en el*

*Aprendizaje* se detectaron a nivel de política educativa-curricular y en los artefactos pedagógicos en lo descrito como dimensión ética y moral a partir de la observación realizada por los estudiantes de su docente y del contexto familiar, social y educativo de modo subyacente en la reproducción de conductas y modos de actuar y; la permeabilidad del *Aprendizaje e Imitación* se presenta de modo explícito en los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje directamente en la Praxis Educativa*, referente a las experiencias narradas por las profesoras sobre la mimesis de comportamientos y conductas aversivas y de agresión verbal de los estudiantes los cuales han adquirido en sus contextos familiares, de los recursos tecnológicos como son la televisión, los teléfonos móviles donde se reproducen escenas violentas observadas en series y películas, reproducidos estos en la escuela.

Un sexto hallazgo central, correspondiente con el *Aprendizaje y Refuerzo Operante* se develó al contrastar este con el *Control de la Emocionalidad*, el *Uso y Mediación de tecnología* y la *Incidencia del docente en el Aprendizaje*. Así, se detectó su permeabilidad de modo subyacente en las políticas educativas curriculares y artefactos pedagógicos, en cuanto el docente es reconocido como animador y orientador de los procesos de aprendizaje y se describe e interpreta que la animación del docente requiere de *Refuerzos Operantes* como estímulos externos, a partir del juego, la lúdica, la creación de ambientes de aprendizaje interesantes-motivantes y, no se menciona de modo directo el empleo del *Castigo*.

En cuanto al *Aprendizaje y Refuerzo Operante* en contraste con los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje directamente en la Praxis Educativa* se develó de manera directa y explícita en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar a partir de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*. De ese modo, los medios tecnológicos como el celular refuerzan positivamente las conductas relacionadas al uso excesivo de éstos derivando conductas inadecuadas y agresivas en los niños(as) en sus contextos familiares, esto sucede al percibir estímulos de carácter auditivo y visual que premian o normalizan estas situaciones. En cuanto a la *Praxis Educativa* directa, se percibe el empleo de refuerzos positivos en la motivación, en la atención hacia las actividades propuestas, en la mantención del interés académico y la procuración de la sana convivencia; por su parte, el *Castigo Positivo* es develado en los momentos en que se hace uso de la instrucción para mantener el orden, en separar a los niños(as) con quienes interrumpen la clase, en regaños, entre otros.

Un séptimo hallazgo central relacionado a la permeabilidad del *Aprendizaje, Autoconocimiento y Comportamiento*, se detectó junto con el *Control de la Emocionalidad* y la *Incidencia del docente en el Aprendizaje*, develado en el empleo de la observación y la descripción de comportamientos de los estudiantes bajo la dimensión socio afectiva al potenciar la autoimagen de los niños(as) situado en las políticas educativas y curriculares como *Desarrollo Humano*. También, al situar las condiciones biológicas (innatas) dentro del *Aprendizaje* de modo subyacente. En específico, se detectó esta noción teórica para

observar conductas y comportamientos basados en los antecedentes biológicos (reacciones del niño(a)) y desde lo interpretado poder controlar y predecir acciones futuras y el *Autoconocimiento*, es referenciado como la necesidad del empleo de la *Autoevaluación*, *Coevaluación* y *Heteroevaluación*.

De acuerdo a l *Aprendizaje*, *Autoconocimiento* y *Comportamiento* en contraste con los *Problemas en la adquisición del Aprendizaje directamente en la Praxis Educativa* se develó de manera directa y explícita en el *Habitus del Trabajo Pedagógico* de las docentes de Preescolar a partir de las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*. Esto, se detectó en la observación de conductas poco adecuadas por parte de las profesoras para un libre progreso en la adquisición del *Aprendizaje* de los estudiantes con el fin de interpretar el comportamiento presente y pasado y poder controlar y predecir conductas futuras; Además, el *Autoconocimiento* es evidenciado en la observación que hacen los estudiantes, de comportamientos adecuados de sus pares académicos y su correspondiente docente, apropiando de modo progresivo ciertos patrones aceptables dentro de las cotidianidad de la escuela.

A modo de cierre en la presentación de los principales hallazgos investigativos, el estudio reveló que: 1) en la fase 1, la permeabilidad del Conductismo basado en los conceptos asociados al *Aprendizaje* en Pávlov y Skinner inciden de manera subyacente al concepto propuesto por los documentos indagados, 2) en la fase 2, todos los artefactos pedagógicos de las docentes de Jardín y Transición de Preescolar de la Institución Educativa Distrital evidenciaron de modo subyacente la incidencia del conductismo en los conceptos asociados al *Aprendizaje* y; en la fase 3, todas las *Conversaciones Abiertas y Flexibles* realizadas con las 6 docentes de Preescolar, evidenciaron de modo directo la incidencia del conductismo en la única familia derivada de la *Praxis Educativa*.

Lo que sigue, es la presentación de las limitaciones y potencialidades que develó el presente estudio de cohorte científico, los aportes que se apropiaron por parte del investigador y las preguntas emergentes que son susceptibles de profundizar en posteriores pesquisas teóricas. En ese sentido, se exponen algunos tópicos abordados en las síntesis interpretativas y contrastivas que posibilitaron la detección los hallazgos investigativos, con el fin de, profundizar en algunos temas que emergieron en el actual *Estudio Exploratorio* y que no fueron profundizados en totalidad; lo aportes construidos por parte del investigador fuera de la detección de la Permeabilidad del Conductismo y; algunos cuestionamientos claves para desarrollar en futuros estudios.

Respecto a las limitaciones del presente estudio:

1) Los temas relacionados con la permeabilidad e incidencia del *Conductismo* en niños(as) de Preescolar en condición de discapacidad no fueron abordados en profundidad. Así, algunas de las docentes manifestaron que, dentro de sus procesos y estrategias pedagógicas se acompañaban estudiantes con irregularidades en su comportamiento y conductas agresivas debido a trastornos y

psicológicos manifestados en el aula. Esto, resulta clave para posteriores investigaciones en la medida en que, las Instituciones de Educación Distrital están recibiendo de modo constante este tipo de población con necesidades e intereses particulares y; en las *Conversaciones Abiertas y Flexibles*, se detectaron dificultades en el momento de producir *Reflejos Condicionados*, inhibir comportamientos y conductas aversivas de forma externa e incluso, la posibilidad de enriquecer los procesos pedagógicos de aquellos estudiantes a partir de la selección de *Refuerzos Operantes* acordes a sus necesidades educativas.

2) Otra de las limitaciones del estudio consistió en abordar otros conceptos del campo de saber de Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994), por ejemplo, el empleo de refuerzos negativos, positivos o, castigos aplicados en tiempos variables o constantes para la mantención, eliminación o modificación de conductas, de ese modo, ninguna de las maestras reportó algún dato referente a esta limitación. Con esto se quiere decir que, no hubo alguna experiencia previa de las maestras donde esté presente la consciencia sobre los tiempos en que se deberían emplear los *Refuerzos Positivos* con el fin de aumentar la efectividad de lo que se esté enseñando, simplemente se manifiesta el uso de estos refuerzos de modo indiscriminado; además, las profesoras no mencionaron en sus experiencias el empleo de *Refuerzos Negativos*, entendidos en otras palabras como el retiro de alguna obligación, compromiso o tarea para premiar alguna conducta deseada y susceptible de ser ejecutada en otra situación relacionada; en cuanto al *Castigo*, es necesario formular investigaciones que profundicen en esta noción teórica debido a que resulta indispensable para la Educación Preescolar la desaparición de este tipo de sanciones y reemplazarlas por otro tipo de metodologías.

3) La última limitación, consiste en que el presente estudio no abordó la observación directa de los estudiantes en el desarrollo de sus actividades académicas en tiempo real para detectar la permeabilidad del Conductismo in situ en las acciones de los niños(as) y cómo ellos(as) perciben y asumen los conceptos asociados al Aprendizaje. En otras palabras, la actual investigación sólo se apoyó de la indagación de documentos de política educativa y curricular y lo concerniente al desarrollo de Artefactos Pedagógicos y experiencias docentes, pero, no se abordó una mirada directa sobre la concepción que tienen los estudiantes en el momento de recibir por parte de sus docentes este tipo de metodologías en situaciones de enseñanza-aprendizaje directas.

#### Sobre las potencialidades del presente estudio:

1) Construcción de una estrategia de investigación que puede ser replicada en el grado de Preescolar en otras Instituciones Educativas Distritales, a partir de, los conceptos asociados al Aprendizaje en Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994). Así, este detallado, riguroso y sistemático estudio puede servir de insumo para interpretar y comprender la práctica pedagógica de los maestros en situaciones y contextos específicos de la *Praxis Educativa* en Preescolar,

sin el ánimo de, generalizar los resultados que aquí se construyeron, tampoco, de realizar procesos de medición de impactos sobre la incidencia del Conductismo en el Preescolar, únicamente, como modo de reflexión sobre las acciones de los docentes que se realizan en la vida cotidiana escolar. También, la apertura del análisis sobre la permeabilidad del *Conductismo* podría operar en otros niveles de formación académica, por ejemplo, en la educación básica, educación secundaria, entre otros, a partir de estudios situados y no generalizables de los resultados que aquí se encuentran.

3) La combinación innovadora de presuntos epistemológicos entre las nociones teóricas de Bourdieu (1973/2002) sobre la *Vigilancia Epistemológica* de cohorte científica y las fases de la *Teoría Fundamentada* (Trinidad et al., 2006) como técnica de análisis en la producción de códigos y categorías en Interlocución con estudios situados y no generalizables, enriquecen la rigurosidad y sistematicidad de la producción de hallazgos investigación. De ese modo, pese a que ambas epistemologías aparenten ser contradictorias entre sí, el presente estudio justificó a partir de obras clásicas y contemporáneas, la validez teórica conque se pueden emplear estas teorías, siempre y cuando, la *Reflexividad* y *Vigilancia Epistemológica* operen en todo el proceso investigativo. Con ello, se busca una lectura crítica y sólida de los fenómenos sociales a indagar sin caer en automatizaciones ni simplificación de los fenómenos en el proceso científico del agente en la medida en que los hallazgos investigativos y el *Objeto de Estudio* se configura de modo progresivo y sin usar nociones teóricas preconcebidas para la medición de impactos o la derivación de resultados poco coherentes frente a la experiencia empírica.

4) El descubrimiento sobre los diversos niveles de análisis y comprensiones del investigador entre lo subyacente y lo explícito de la permeabilidad del *Conductismo*. De acuerdo a esto, es importante comprender que los conceptos asociados a la categoría *Aprendizaje* operan en distintos niveles investigativos, de modo subyacente y no conscientes en los documentos de política educativa y curricular y en los Artefactos Pedagógicos construidos por las profesoras de Preescolar y; de modo explícito y directo, en los análisis realizados a partir de las reales experiencias pedagógicas de las docentes donde se reconoce de modo abierto la incidencia del Conductismo Clásico y Operante a partir de las nociones reconstruidas y; Sobre las preguntas abiertas que se produjeron en el desarrollo de la investigación: 1) ¿Las condiciones materiales de las docentes de Preescolar son un factor para que el *Conductismo* siga operando en las Instituciones Educativas Distritales?; 2) ¿De qué manera podrían emplearse los conceptos asociados al *Aprendizaje* en Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971,1976/1980,1974/1994) en ambientes virtuales con estudiantes de Preescolar?.

## VI: Referencias

- Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. XXI Siglo veintiuno editores.
- Bourdieu, P. (1994/1997). *Razones Prácticas Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979/1996). *La Reproducción Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara S.A.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (1973/2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo veintiuno editores Argentina.
- Bustamante, G. (2020). *Cuatro paradigmas de recontextualización. Un análisis de la investigación en educación*. Editorial Aula de Humanidades SAS.
- CAF\_1\_Transición\_2025. (2025, 10 de noviembre). Conversación Abierta y Flexible sobre el Aprendizaje [Conversación personal]. Bogotá, Colombia.
- CAF\_2\_Transición\_2025. (2025, 10 de noviembre). Conversación Abierta y Flexible sobre el Aprendizaje [Conversación personal]. Bogotá, Colombia.
- CAF\_3\_Jardín\_2025. (2025, 10 de noviembre). Conversación Abierta y Flexible sobre el Aprendizaje [Conversación personal]. Bogotá, Colombia.
- CAF\_4\_Transición\_2025. (2025, 10 de noviembre). Conversación Abierta y Flexible sobre el Aprendizaje [Conversación personal]. Bogotá, Colombia.
- CAF\_5\_Jardín\_2025. (2025, 10 de noviembre). Conversación Abierta y Flexible sobre el Aprendizaje [Conversación personal]. Bogotá, Colombia.
- CAF\_6\_Transición\_2025. (2025, 10 de noviembre). Conversación Abierta y Flexible sobre el Aprendizaje [Conversación personal]. Bogotá, Colombia.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2017). *Manual de Investigación Cualitativa Volumen V. El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Editorial Gedisa S.A
- Camargo, A., Hederich, C. y Vargas, O. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y Educadores*, 14(1), 67-82.
- Eisner, E. (1990/1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002) “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa” en Denman, C. y J.A. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El Colegio de Sonora, Hermosillo, Sonora, pp. 113-145.

- Habermas, J. (1968/1990). *Conocimiento e Interés*. Taurus.
- Morales, L. (2009). Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación. *Rev. Reflexiones*, 88(1), pp. 155-162.
- Nacional, M. d. (1998) *Serie Lineamientos Curriculares: Preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.
- Nacional, M. d. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje para el Grado Transición*. Ministerio de Educación Nacional.
- Nacional, M. d. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés*. Ministerio de Educación Nacional.
- Nacional, M. d. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.
- Pávlov, I. (1929/1997). *Los reflejos condicionados. Lecciones sobre la función de los grandes hemisferios*. Ediciones Morata. S.L.
- Pérez, M. (2021). ¿Qué nos importa Skinner, treinta años después?. *Papeles de Psicólogo/Psychologist Papers*, 42(1), pp. 10-20.
- Pozo, J. (1989/1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata. S.L.
- Rios, F. (2017). *IED JUANA ESCOBAR, Plan de Movilidad Escolar*. Dirección de Bienestar Estudiantil
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Editorial Panapo.
- Skinner, B. (1953/1971) *Ciencia y Conducta Humana*. Editorial Fontanella, S.A.
- Skinner, B. (1974/1994). *Sobre el Conductismo*. Editorial Planeta Argentina
- Skinner, B. (1976/1980). *B. F. SKINNER AUTOBIOGRAFÍA 1. Detalles de mi vida* (F. Parcerisas, Trad. Editorial.; 1ª ed.). Fontanella, S.A. (Trabajo original publicado en 1976).
- Trinidad, A., Cabrero, V. y Soriano, M. (2006). *Teoría Fundamentada «Grounded Theory»*. *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?*. Editorial Etxeta.

## VII. Anexos

## Anexo 1

## Criterios de Interlocución

Criterios de Interlocución en Pávlov (1929/1997) en la Praxis Educativa			
Categoría, Autor, Obras, Definición Categoría	Subcategoría	Conceptos Asociados	Criterios de Interlocución
<p><b>Categoría central:</b> Aprendizaje</p> <p><b>Autor:</b> Iván Petrovich Pávlov.</p> <p><b>Obra:</b> <i>Los reflejos condicionados. Lecciones sobre la función de ellos grandes hemisferios.</i> (1929/1997).</p> <p><b>Definición reconstruida:</b> el Aprendizaje es la acumulación y adquisición de <i>Reflejos Condicionados</i> relacionados entre sí en los organismos, los cuales son empleados por ellos a modo de acción refleja ante contingencias de supervivencia suscitadas en el ambiente.</p>	<p><b>Condicionamiento Clásico:</b> es el proceso que realiza un experimentador, investigador o sujeto externo al organismo a condicionar, el cual busca la correcta asociación de Estímulos Neutros en Estímulos Condicionados. Su esquema es: Estímulo (E)-Respuesta (R) (Pávlov, 1929/1997).</p>	<p><b>1. Reflejo:</b> Es [...] la respuesta o reacción a un estímulo exterior [...]” (Pávlov, 1929/1997, p.4).</p> <p><b>1.1. Excitatorios o Positivos:</b> consisten en que la respuesta como acción involuntaria del organismo es naturalmente producido por la manifestación de alguna influencia externa-interna y resulta siendo coherente entre estímulo-respuesta (por ejemplo, la salivación de un canino se espera que produzca salivación ante la presencia de alimento) (Pávlov, 1929/1997).</p> <p><b>1.2. Inhibitorios o Negativos:</b> Son aquellos reflejos que son producidos en el organismo como reacciones opuestas o no coherentes con el estímulo presentado (Baste, como muestra, un hombre que al presentársele una puerta no consiga abrirla y realice otro tipo de acciones) (Pávlov, 1929/1997).</p> <p><b>1.3. Innatos o Absolutos:</b> “[...] son la reacción inevitable por estímulos perfectamente definidos. Ellos tienen relación con las reacciones del organismo en su totalidad, comprendida la conducta general del animal, reacciones a las que se ha llamado instintivas.” (Pávlov, 1929/1997, p.9).</p>	<p><b>1.1.</b> Experiencias Pedagógicas o fragmentos textuales de políticas educativas que hayan generado alegría o entusiasmo en los estudiantes en el Aprendizaje.</p> <p><b>1.2.</b> Experiencias pedagógicas o fragmentos textuales de políticas educativas que se mencionen o hayan producido desatención o desinterés en el Aprendizaje.</p> <p><b>1.3.</b> Experiencias Pedagógicas o fragmentos textuales de políticas educativas donde los estudiantes hayan reaccionado de forma automática.</p>
		<p><b>2. Estímulo Externo:</b> Es una señal producto del ambiente que al ser relevante para el organismo activa sus hemisferios cerebrales y produce reacciones reflejas u/o reflejas condicionadas (Pávlov, 1929/1997). Son de tipo: Auditivo, Gustativos, Olfativos, Visuales y Táctiles.</p> <p><b>2.1. Estímulos Neutros:</b> señal producto del ambiente u ente externo el cual resulta indiferente ante el organismo (Pávlov, 1929/1997).</p>	<p><b>2.1.</b> Estímulos identificados por el profesorado de preescolar o fragmentos textuales de políticas educativas que potencien el Aprendizaje de los estudiantes (uso de imágenes, sonidos, canciones, etc).</p> <p><b>2.2.</b> Actividades que parecían tener un objetivo pero cumplieron otro en el</p>

Criterios de Interlocución en Skinner (1953/1971, 1974/1994) en la Praxis Educativa			
Categoría central/autor/ obras	Subcategoría	Conceptos Asociados	Criterios de Interlocución

<p><b>Categoría central:</b> <b>Aprendizaje</b></p> <p><b>Definición reconstruida:</b> el <i>Aprendizaje</i> es un cambio en la probabilidad de las respuestas de los sujetos. Estas probabilidades, se definen así: “la noción de &lt;&lt;probabilidad de respuesta&gt;&gt;; este es un concepto sumamente importante y, por desgracia, es también muy difícil. Al hablar de la conducta humana nos referimos a menudo a &lt;&lt;tendencias&gt;&gt; o &lt;&lt;predisposiciones&gt;&gt; a comportarse de forma determinada.”. (Skinner, 1953/1971, p.73).</p> <p><b>Autor:</b> Burrhus Frederic Skinner.</p> <p><b>Obras:</b> - <i>Ciencia y Conducta Humana</i> (1953/1971) - <i>Sobre el Conductismo</i>. (1974/1994)</p>	<p><b>Condicionamiento Operante:</b> es “[...] un proceso muy diferente, a través del cual la persona maneja de manera eficiente el ambiente nuevo.” (Skinner, 1974/1994, p. 39). A partir de, las consecuencias producto de sus respuestas ante distintos estímulos, aumenta la probabilidad de que las tareas a las que se enfrenta tengan mayor probabilidad de éxito (Skinner, 1953/1971, 1976/1980, 1974/1994).</p>	<p><b>1. Aprendizaje Discriminativo:</b> Es el proceso que tienen todos los organismos de aprender a responder de distintas maneras ante la manifestación de estímulos externos por medio del discernimiento y la discriminación de estos, con el fin de, adquirir algún tipo de refuerzo gratificante o evitar una consecuencia negativa. (Skinner, 1953/1971, 1976/1980, 1974/1994).</p> <p><b>1.1. Generalización:</b> es la tendencia que tienen los organismos de responder de formas similares a como se actuaba en otras situaciones similares a la actual por medio de lo aprendido discriminativamente, con el fin de, producir una o varias respuestas con mayor probabilidad de conseguir un refuerzo o evitar una posible consecuencia (Skinner, 1953/1971)</p> <p><b>1.2. Atención:</b> es la acción de atender un estímulo y lograr controlarlo “[...] invierte la dirección de la acción al indicar, no que un estímulo controla la conducta de un observador, sino que el observador <i>atiende</i> al estímulo y que, por tanto, lo controla. (Skinner, 1953/1971, p.124).</p>	<p><b>1.1.</b> Experiencias pedagógicas o fragmentos textuales de políticas educativas donde los estudiantes respondan de manera similar ante distintas situaciones por medio del aprendizaje previo consolidado. (el desarrollo de actividades musicales potencia algunos patrones que son empleados en las matemáticas con relación al orden y secuenciación numérica, la utilización de un método empleado en otro contexto similar en la solución de problemas, entre otros).</p> <p><b>1.2.</b> Situaciones educativas del profesorado en preescolar o fragmentos textuales de políticas educativas donde se manifieste la atención frente a estímulos relevantes (escuchar al maestro en clase,</p>
		<p><b>2. Aprendizaje e Imitación:</b> Es un mecanismo que suscita la observación del organismo respecto de las consecuencias (refuerzo como gratificación o castigo como repercusión negativa) de una acción ejecutada por otro organismo, con el fin de, mimetizar, o no, el acto contemplado (Skinner, 1953/1971). En palabras de Skinner (1953/1971) “Tal mecanismo requeriría que el estímulo generado por un estímulo de conducta dado provocara en otro organismo una serie de respuestas que tuvieran el mismo modelo [...] (p,122).</p>	<p><b>2.1.</b> Situaciones educativas o fragmentos textuales de políticas educativas donde los estudiantes son más propensos a imitar comportamientos (juegos, actividades entre pares, fragmentos textuales que aborden el concepto de imitación, entre otros)</p> <p><b>2.2.</b> Situaciones educativas o fragmentos textuales de políticas educativas donde se relacione la potencialidad de la imitación en el Aprendizaje (imitación de un estudiante en la elaboración de una obra teatral, del profesor en su vocabulario, entre otros.</p>
		<p><b>3. Aprendizaje y Refuerzo Operante</b> Es un estímulo que prosigue a una conducta empleada por el organismo, con el fin de aumentar las probabilidades de que la acción realizada se repita en situaciones futuras y aumentar con el fin aumentar (o evitar) la probabilidad de ocurrencia de las tendencias conductuales (Skinner,1953/1971,1974/1994). Es [...] todo</p>	<p><b>3.1.</b> Situaciones educativas o fragmentos de texto de políticas educativas donde se manifieste el elogio, el ofrecimiento de un tipo de estímulo como recompensa en el reforzamiento del estudiante (calificaciones positivas, palabras de motivación, entre otros); o, se manifieste la eliminación de</p>

## Anexo 2

### Instrumentos Conversaciones y Flexibles con las docentes de Preescolar



#### El Aprendizaje: un abordaje desde el Condicionamiento Clásico y el Condicionamiento Operante

**Instrumento de investigación:** “Conversaciones abiertas y flexibles en la cotidianidad de los docentes de Transición y Jardín del grado Preescolar sobre el Aprendizaje.

**Propósito:** reflexionar sobre las diversas experiencias y saberes de las maestras de Preescolar (Jardín y Transición) en el *Habitus* de su *Trabajo Pedagógico* con relación al *Aprendizaje* de los niños y niñas en la *Praxis Educativa*.

El presente trabajo investigativo se fundamenta en el *Campo de Saber de la Psicología Clásica* a partir de la reconstrucción de la Categoría Central *Aprendizaje* y sus conceptos asociados a partir de los enfoques teóricos de Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971, 1974/1994), desde los cuales se desarrolló un ejercicio de *Interlocución Reflexividad* en la *Esfera de la Praxis Educativa* con maestras del Preescolar (Jardín y Transición).

#### Desarrollo de la interlocución:

1. **Antecedentes de la investigación:** el primer momento tuvo que ver con la indagación documental de documentos educativos encontrando que son documentos que describen parte de las orientaciones curriculares y pedagógicas generales sobre el *Habitus* del *Trabajo Pedagógico* del profesorado de Preescolar a desarrollar en la *Praxis Educativa* sobre el *Aprendizaje*. El segundo momento, tuvo que ver con la necesidad del investigador por observar e indagar directamente en la cotidianidad del profesorado en su el *Habitus* de su *Trabajo Pedagógico* en la *Praxis Educativa* sobre el *Aprendizaje*, en los niveles educativos de Jardín y Transición del Preescolar, a partir de la indagación documental de algunos de sus *Artefactos Pedagógicos*.
2. **Momento de Interlocución:**

De acuerdo con lo anterior, se desarrollaron las siguientes preguntas en vista de que es importante para la investigación conocer algunas de las experiencias y saberes que han logrado construir las docentes que ejercen día a día su práctica pedagógica con niños y niñas de Jardín y Transición sobre el *Aprendizaje*: *¿De qué manera las teorías del Conductismo en los desarrollos científicos de Pávlov (1929/1997) y Skinner (1953/1971, 1976/1980, 1974/1994) sobre el Aprendizaje han incidido en el Habitus del Trabajo*

