

**MEMORIA Y TRANSMISIÓN: UNA MIRADA PEDAGÓGICA**

**Ivonne Alejandra Duarte Romero**

**Laura Valentina Guanume Palacios**

**Sara Sofía Irreño Suarez**

**Trabajo de grado para optar al título de:**

**Pedagogo(a)**

**Tutor:**

**David Andrés Rubio Gaviria**

**Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional**

**Programa en Pedagogía**

**Bogotá**

**2025**

*A mis padres y abuela. Esta tesis es el resultado de su esfuerzo, amor, apoyo y sacrificio. Gracias, mamá, porque cada día trabajaste incansablemente y fuiste mi luz en momentos de oscuridad. A mi papá, este trabajo de grado es un tributo a ti, por siempre recordarme que Dios nunca me abandonará. A mi amada abuela, tu amor y paciencia han dejado una huella imborrable en mi vida, y este trabajo es un reflejo de tu dedicación. Los amo con todo mi corazón y esta solo es una mínima forma de agradecer todo lo que han hecho por mí.*

*“Mejores son dos que uno; porque tienen mejor paga de su trabajo. Porque si cayeren, el uno levantará a su compañero; pero ¡ay del solo! Que cuando cayere, no habrá segundo que lo levante.”*

*Eclesiastés 4 9:10*

*Sara Sofía Irreño Suárez*

*A mi madre, a su apoyo y fuerza que hicieron todo esto posible.  
Al amor, a su compañía y paciencia.*

*“Caminante, son tus huellas el camino y nada más;  
Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.  
Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás  
Se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.  
Caminante no hay camino sino estelas en la mar.”*

*Antonio Machado*

*Ivonne Alejandra Duarte Romero*

*Para mi ángel quien me dio la fuerza para culminar este proceso con el dolor en mi corazón de su reciente partida, aunque ya no estés físicamente conmigo abuelito tu espíritu y amor me acompañan siempre, sé que desde el cielo estas feliz y orgulloso de mi. Esto es gracias, por y para ti, hasta siempre. Te amare hasta mi último suspiro.*

*Laura Valentina Guanume Palacios.*

## AGRADECIMIENTOS

*Queremos agradecer de manera conjunta el acompañamiento del maestro David Rubio, porque nos corrigió paso a paso, porque fue guía en cada momento y no dejó de confiar en nosotras, por ser lo que pedagógicamente constituye a un maestro.*

*Por ser mi fortaleza, consuelo y esperanza en este proceso, agradezco a Dios. A mi mamá Jenny, no tengo palabras para pagar por cada sacrificio, por tu amor, esfuerzo y ejemplo de perseverancia. Por ser valiente y vencer los obstáculos más difíciles.*

*A mi abuelita Miriam, tus palabras de aliento, tu paciencia y ayuda constante han sido mi inspiración.*

*Especialmente a ustedes por creer en mí y levantarme cuando yo creí darme por vencida. Con gratitud a mi hermano Esteban y mi papá Luis, por despojarse del egoísmo y apoyar todas las decisiones para que pudiera emprender este camino académico. Cada decisión que tomaron en mi nombre son el fundamento de este logro.*

*A mi mejor amiga Alejandra, por ser un regalo de Dios y el significado de amistad, lealtad y complicidad en mi vida. Aunque hubo miedo no se perdió el camino, porque si estamos juntas al final todo saldrá bien.*

*Por las risas, lágrimas, confianza y consejos agradezco a Laura Valentina. Por llegar justo en el momento indicado.*

*A mi familia, en especial a mi tía Lili, por nunca dejar que me rindiera en los momentos de dificultad, por hacerme ver que siempre hay nuevas oportunidades.*

*A mi prima Cristal, mi abuelo Ángel y mi tía Ángela por enseñarme que la familia siempre me abrazara cuando lo necesite y que el esfuerzo vale la pena si es aquello que te hace feliz. Para mis amigas. A Paula por levantar mi ánimo llenándome de esperanza y Valentina por enseñarme que los momentos se hacen más valiosos en compañía.*

*En memoria de mi hermana Juliana y mi primo Tomas, sus nombres están presentes en mí y hacen parte de lo que soy, incluyendo mis logros. Anhele fervientemente el día en que nos volvamos a encontrar.*

*Sara Sofía Irreño Suárez*

*Agradezco a Dios por darme vida, salud, sabiduría, y dedicación.*

*A mi Ángel Jairo quien es mi mayor fuente de inspiración, y fortaleza.*

*A mí, por luchar por mis sueños desde el amor, el respeto, y la tranquilidad.*

*A mis padres Eduard y Andrea, aquellos que siempre con su amor y apoyo incondicional me inspiraron a ser mejor, gracias por hacer tantos sacrificios por nosotras.*

*A mi hermana y Tari, quienes son las que inundan mi vida de felicidad con la alegría radiante que transmiten.*

*A mi familia, en especial a mi Tía Patricia por siempre estar presente en cada una de mis etapas, y confiar siempre en mí.*

*A mi amor Felipe por siempre creer en mí, por amarme y ser mi bastón en momentos de debilidad.*

*A mi mejor amiga Karen, y sobrino Eilam quienes desde la distancia me acompañaron y me brindaron apoyo*

*A mis amigas y compañeras de trabajo de grado, Sofi y Aleja gracias por el amor, paciencia y disciplina para culminar todo este proceso juntas, al igual que a mis amigas Valentina y Paula.  
Las cinco siempre seremos el mejor equipo.*

*Laura Valentina Guanume Palacios.*

*A Dios por ser mi abrigo y lugar seguro, por poner a todos estos ángeles a mi lado, sirvo a ti  
con amor.*

*A mi mamá Susana, porque gracias a ella llegué aquí, su fortaleza me salvó mil y una veces y  
encuentro en ella la grandeza y el amor infinito. Cada uno de los sacrificios que hiciste por mí  
con todo tu cariño están aquí representados. Esto es nuestro.*

*A mi amor Camilo, porque con su paciencia curó mi corazón y me enseñó que la fuerza y la  
capacidad están en mí. Porque estuvo cada día a mi lado y con su ternura acompañó cada uno  
de mis días, uno a la vez.*

*A mi mejor amiga y colega Sara, porque Dios puso en mi vida la persona más noble y leal que  
conozco, porque juntas siempre es posible. Por ser mi ángel en la tierra.*

*A mis tías Jhan, Yiyo y Mafe, porque con ustedes entendí el significado de tener un amor  
maternal, aunque no soy su hija. Porque están ahí para mí y me brindaron su apoyo en este  
camino.*

*A mi amiga y colega Laura Valentina, por decidir tomar este camino juntas, porque cada idea  
aquí plasmada es el resultado del trabajo en equipo y la amistad.*

*A mi padre, tíos y abuelos, por estar ahí.*

*A cada una de las personas que hizo parte de mi camino, que me dio fuerza y aliento para seguir  
y nunca rendirme.*

*A Martín, por tu memoria y por lo diferente que sería mi vida si estuvieras conmigo.*

*Ivonne Alejandra Duarte Romero*

**CONTENIDO**

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>8</b>
<b>1. LA RELACIÓN DEL APRENDIZAJE CON LA TEORÍA DE LA GESTALT BASADA EN LA MEMORIA .....</b>	<b>16</b>
1.1 Nociones Introdutorias: Lev Vygotsky. ....	16
1.2 Organización perceptual y su implicación con el aprendizaje.....	22
1.3 La teoría de la huella y su relación con la memoria teniendo en cuenta sus implicaciones en el aprendizaje. ....	26
1.3.1. Ley de contigüidad.....	27
1.3.2. Ley de similitud .....	28
1.3.3. Ley de contraste .....	28
1.3.4. Ley de causa y efecto.....	28
<b>2. EL ENFOQUE DE VYGOTSKY SOBRE EL APRENDIZAJE: LAS FACULTADES PSICOLÓGICAS SUPERIORES, MEMORIA Y ZDP.....</b>	<b>31</b>
2.1 La teoría de la Gestalt y su relación con Vygotsky .....	32
2.2 Funciones psíquicas superiores y facultades psicológicas superiores .....	34
2.2.1 Percepción y atención .....	38
2.2.2 Memoria y pensamiento.....	39
2.3 Zona de Desarrollo Próximo y el rol del enseñante.....	42
<b>3. LA MEMORIA COMO EJE DE LA TRANSMISIÓN: UNA VISIÓN PEDAGÓGICA .....</b>	<b>45</b>
3.1 Comprensión de la conciencia según Freire y Vygotsky.....	46
3.1.1 Noción de Conciencia en Vygotsky.....	47
3.1.2 Noción de Conciencia en Freire.....	47
3.2 La Relevancia de la Conciencia en el Proceso Educativo: Una Mirada desde Vygotsky ..	49
3.3 Concepto de transmisión.....	51
3.3.1 Transmisión y Zona de Desarrollo Próximo .....	54
3.4 Relación memoria-transmisión desde Vygotsky .....	55
3.5 Educación, transmisión, memoria.....	56
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>60</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>65</b>
Anexo 1 Base de datos.....	65

Anexo 2 Ficha de registro temático. ....	65
Anexo 3 Ficha temática Pensamiento y Lenguaje. ....	65
Anexo 4 Ficha Temática Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. ....	65
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>66</b>

## INTRODUCCIÓN

*El saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy sólo un objeto de la historia si no, igualmente, su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, constato, pero no para adaptarme sino para transformar.*

***Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido, 2005***

La memoria es un concepto fundamental en el proceso de aprendizaje, porque actúa no solo como un almacén, sino también como un sistema dinámico que permite a los estudiantes acceder a lo aprendido de manera efectiva y aplicarlo en nuevas situaciones. De igual manera, permite consolidar los saberes, estableciendo conexiones significativas y garantizando la continuidad del saber a lo largo del tiempo.

En nuestras conversaciones como pedagogas observamos que el concepto de memoria frecuentemente recibe poca atención en el ámbito pedagógico, a pesar de su importancia en el proceso de aprendizaje. En principio, esta observación nos llevó a analizar la literatura estudiada en el transcurso de nuestra formación académica y despertó un interés profesional por cuestionar la relación entre la memoria y el aprendizaje. Por lo tanto, nuestra investigación se centra en responder: ¿Cómo interactúa la memoria con el aprendizaje en perspectiva de las teorías cognitivas del aprendizaje y cuál es su implicación en la pedagogía? Esta pregunta nos llevó a realizar este trabajo de grado.

En esta consulta de literatura notamos que, en los discursos más recientes sobre educación, la memoria tiende a ser vista de manera rudimentaria y casi como si fuera un obstáculo para el aprendizaje. Un ejemplo de esto son algunos artículos recientes sobre educación. Según un artículo en el diario El País (2018) las nuevas metodologías en educación destierran la memorización y “la educación tradicional” *mata la creatividad* porque los niños pierden su deseo de aprender por las rutinas repetitivas. Otro ejemplo similar se encuentra ubicado en el artículo publicado en el diario

El Confidencial (2001) en donde suprimen la importancia al lugar que tiene la memoria dentro del proceso de aprendizaje de un estudiante, indican esta como una habilidad o una parte del cuerpo que debe estar entrenada para que almacene información exacta, pero en un mundo donde se obtiene la información de forma rápida se indica que el memorizar ciertos datos pueda tener una utilidad limitada, y el ser humano debe tener habilidades como pensamiento crítico, creatividad, adaptación al cambio, este tipo de habilidades se consideran un poco más significativas en estos tiempos actuales. Por último, en un artículo publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo (2021) indican que una de las formas más bajas en el proceso de aprendizaje es la memorización, y que ella crea barreras dentro de la mente del sujeto que impiden que este piense de forma crítica o analítica, y así mismo el sujeto solo se adapte a esta forma de memorización de la información y se le dificulte tener la capacidad de avanzar hacia formas de aprendizaje superiores.

Así como los ejemplos anteriores, hay una lista interminable de casos donde el concepto de memoria dentro del proceso de aprendizaje se trata como un concepto aislado y poco útil. Ahora bien, el concepto de memoria ha sido estudiado a más profundidad por la psicología, mientras que en el campo pedagógico no ha sido tan habitual su exploración. No obstante, esta tesis da la posibilidad de poner en diálogo el concepto de memoria con la pedagogía.

Al pensar en esto evidenciamos que es a través de la memoria que se interioriza y se conservan las experiencias, conocimientos y herramientas que se transmiten de una generación a otra, es decir, que la memoria es importante en los procesos educativos, lo cual nos dirigió a explorar los procesos pedagógicos dentro del aprendizaje y este proceso nos condujo directamente al concepto de transmisión, porque lo que se transmite se transforma, gracias a la memoria. La pedagogía es un campo que se ha estructurado en torno a conceptos fundamentales y dentro de estos, el concepto de “transmisión” emerge como uno de los pilares centrales para la concepción de la educación. La transmisión aborda la forma en que se transfieren conocimientos, valores y habilidades. Sin embargo, como señala Diker (2004) en el capítulo dos de su libro *La transmisión en la sociedad, las instituciones y los sujetos*, es oportuno destacar que la transferencia de conocimientos o información se encuentra entre la dualidad de lo consciente e inadvertido, porque la transmisión “puede resultar de un proyecto determinado o de una propagación invisible” (Diker, 2004, pág. 27). Esto muestra la complejidad del proceso porque la transmisión puede manifestarse de diversas

maneras, intencionales e inesperadas, más allá de la transferencia de conocimiento o información; abarca aspectos tan diversos como la herencia, los valores, los secretos, los mensajes, la cultura. La transmisión en el ámbito pedagógico resalta la relevancia de conservar los saberes, lo cual requiere la presencia de la memoria. Por lo tanto, la noción de transmisión conlleva el concepto de memoria, destacando la conexión esencial entre ambos en cualquier proceso educativo, todo proceso de transmisión implica la presencia de memoria.

Para llevar a cabo este proceso de escritura notamos que existen diversos esquemas de la clasificación de la investigación científica, de los cuales se desprenden distintas características para cada tipo de investigación. La presente investigación es de corte cualitativa porque como dice Javier Gil Flores:

El análisis cualitativo opera en dos dimensiones y de forma circular. No solo se observan y graban los datos, sino que se entabla un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), al que acompaña una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve (Gil, 1996, p. 24).

La metodología, como se menciona anteriormente, corresponde a un enfoque cualitativo, específicamente se orientó al análisis documental como técnica principal. Para Clauso (1993) el análisis documental corresponde a:

La operación por la cual se extrae de un documento un conjunto de palabras que constituyen su representación condensada. Esta representación puede servir para identificar al documento, para facilitar su recuperación, para informar de su contenido o incluso para servir de sustituto al documento (Clauso, 1993, pág. 11).

Dado el carácter del presente estudio, fue necesario fundamentarse en el análisis y la investigación documental. Por tal motivo, se recurrió a fuentes primarias representadas por obras fundamentales del ámbito pedagógico y psicológico. Entre ellas se incluyen: *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (Vygotsky, 1987), *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1997), *Pensamiento y lenguaje* (Vygotsky, 1995), *Psicología del aprendizaje humano* (Pozo, 2014), *Teorías cognitivas del aprendizaje* (Pozo, 1989), *Teorías del aprendizaje* (1989) y *Transmitir* (Debray, 1997).

Estas obras nos facilitaron la lectura profunda de los conceptos elegidos a trabajar. Sin embargo, la decisión de hacer uso de estas obras nace de un trabajo que requirió un estudio minucioso de lo que buscábamos responder con el mismo. Posteriormente a la realización del anteproyecto, y al buscar autores que hablaran de la memoria más allá de los procesos de memorización, descubrimos que Vygotsky tenía varios trabajos dirigidos o que nombraban esta facultad, como él la denominó.

De esta manera fue como entendimos que la memoria funcionaría como un eje articulador entre algunas otras categorías desarrolladas en nuestro trabajo. Por otra parte, gracias a nuestro seminario, optamos por incluir otro de los autores que hablaba de la memoria, especialmente en los procesos de aprendizaje, como lo fue Pozo. Fue en ese punto del proceso cuando cobró fuerza la figura de Freire, cuya obra es ampliamente reconocida por su impacto en el ámbito pedagógico, especialmente su trabajo en torno al concepto de conciencia como concientización.

Ahora bien, en el proceso de la investigación, notamos que la conciencia en Freire se entiende como un efecto de la educación, esto se puede evidenciar en los procesos de alfabetización, lo cual es extraordinariamente próximo al modo como lo entendió en su momento Vygotsky; incluso, fue muy interesante descubrir que tanto Freire como Vygotsky hicieron trabajos con campesinos en la perspectiva de su emancipación. No tenemos evidencia de que Freire haya leído a Vygotsky, pues no lo cita en sus obras, pero se entiende que ambos comparten una perspectiva relacionada con el materialismo histórico y probablemente esto es aquello que les permitió fijar su atención en el concepto de conciencia. De este modo Freire nos pudo dar la perspectiva pedagógica que buscábamos en la investigación para problematizar el concepto de memoria y sus claros vínculos, como se verá en el capítulo tres, con, precisamente ese concepto, en efecto central para el marxismo: la conciencia.

En consecuencia, este análisis nos permitió no solo establecer vínculos entre los aportes de Freire y Vygotsky en torno al concepto de conciencia, sino también construir nuevos puntos de observación que enriquecen nuestra comprensión de la memoria, especialmente en su relación con el aprendizaje y sus implicaciones en el campo pedagógico. Para conseguir estos resultados, realizamos una serie de fichas temáticas que se derivan de una lectura temática.

Para Zuluaga, la lectura puede realizarse de distintas maneras, cada una de ellas con base en la finalidad de la investigación realizada. En este sentido, decidimos realizar una lectura temática, la autora explica que en esta “se aislarán los tratamientos dados a los temas requeridos para establecer cortes en el discurso pedagógico e iniciar la búsqueda del tipo de acontecimiento discursivo en el cual pueden inscribirse” (Zuluaga, 2020)

Esta lectura temática nos permite organizar la información de un texto, de modo que por categorías nos resultase cómodo realizar tan amplia investigación. Lo que nos llevó a un siguiente paso y este fue la realización de unas fichas temáticas (revisar anexos), donde se evidencia la manera en la que se organiza la información para posteriormente iniciar la escritura.

En nuestras fichas temáticas comenzamos una búsqueda rigurosa de textos de memoria y aprendizaje para realizar una base de datos (revisar anexo 1. Base de datos), y es importante nombrar que no son muchos los textos encontrados con esta relación. En este primer filtro encontramos conceptos como la memoria histórica, donde tienen gran importancia las historias de guerra, conflictos y demás dificultades de un territorio para así irlos transmitiendo e informando a las demás generaciones; por otro lado, en textos académicos recientes encontramos el concepto de memorización como aquel concepto que era estigmatizado y se reducía a únicamente a la función que cumplía un sujeto, al momento de memorizar datos o contenidos con el fin de cumplir con una buena nota, o cumplir con una obligación.

Esto nos permitió decidir qué, la inclinación de una parte de nuestro trabajo sería hacia la relación que existe entre la memoria y lo que se nombró anteriormente como concepto pedagógico, la transmisión.

Después de la realización de la base de datos se elaboró una primera lectura temática que se plasmó posteriormente en una nueva ficha de registro temático (revisar anexo 2. Ficha de registro temático), que a su vez representa una selección de textos específicos donde evidenciamos el objeto de estudio, la metodología y las conclusiones de cada uno de los escritos. Dentro de los documentos analizados, encontramos una amplia reiteración sobre Vygotsky, por tal motivo, decidimos realizar unas fichas sobre aquellos textos que encontrábamos más cercanos hacia el

tema de interés del presente trabajo de grado. Una tematización sobre *Pensamiento y lenguaje* y otra sobre *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (revisar anexo 3. Ficha Temática Pensamiento y Lenguaje y anexo 4. Ficha Temática Desarrollo de los procesos psicológicos superiores). Esto se realizó con el fin de revisar cada uno de estos textos y rastrear que nos permitiría plantear lo que buscamos con la investigación.

Para realizar este análisis documental acudimos a la lectura temática como herramienta para rastrear en estas lecturas mencionadas algunas categorías tales como: memoria, facultades psicológicas superiores, conciencia, zona de desarrollo próximo, maestro, transmisión y educación. Llegamos a estas categorías gracias a la lectura realizada a los textos que alojamos en un inicio en nuestra base de datos. Conceptos que en su mayoría atraviesan el proceso del aprendizaje y nos ayudan en la conceptualización de la relación que se buscaba entre la memoria y la pedagogía.

En primera instancia, abordamos el concepto de memoria, con el propósito de realizar una descripción detallada. Para ello, en el primer capítulo retomamos algunos aspectos clave de la teoría de la Gestalt, destacando su relación con el aprendizaje y su vínculo con la memoria. La finalidad de este capítulo es analizar la interacción entre la memoria y el aprendizaje, tal como se había planteado previamente en el anteproyecto. Para fundamentar este análisis llevamos a cabo una revisión de textos académicos, con especial énfasis en el libro *Teorías de Aprendizaje* escrito por Bower y Hilgard (1989).

Después de describir el concepto de memoria encontramos una posible resistencia a la memoria en el campo educativo o pedagógico. En nuestro anteproyecto identificamos que, dentro de la pedagogía, el enfoque psicológico de la memoria se encontraba aislado. Sin embargo, a medida que avanzamos en nuestro estudio descubrimos que el aprendizaje es un concepto que no solo resultó útil, sino que también permitió incluir la memoria sin desvincularla de su dimensión psicológica. La psicología aborda diversos conceptos que nos han permitido comprender algunos de los procesos pedagógicos en el aprendizaje, de modo que, en este proceso de escritura, se construyó un diálogo con disciplinas afines a la pedagogía.

En este proceso de indagación y descripción, en los textos académicos consultados, constantemente nos encontramos a Vygotsky (revisar anexo 1. Base de datos). De tal manera que decidimos realizar un segundo capítulo en torno a el enfoque de Vygotsky sobre el aprendizaje en las facultades psicológicas superiores, la memoria y la ZDP, esto fue importante en la investigación porque en el modelo de Vygotsky la interacción social juega un papel central, más que en cualquier otra teoría del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un espacio clave para fomentar esta interacción entre estudiantes dentro del mismo rango de edad, siempre bajo la guía de un adulto o maestro, lo cual permite el desarrollo dentro de la ZDP.

Por otro lado, se consideró la teoría de la Gestalt para discutir la memoria, porque la lectura temática nos indicó que esta se enfoca en la organización perceptual individual, sin poner énfasis en la interacción social de la memoria.

A partir de los postulados de la obra *Pensamiento y lenguaje* (1995) escrito por Vygotsky se pudo describir la forma en la que se desarrolló la memoria en las facultades superiores y las funciones psicológicas, dando paso a un tema que de igual manera será relevante para la ZDP y es el concepto de conciencia. La conciencia es un concepto que Vygotsky plantea como un sistema de conexiones secundarias entre las funciones psicológicas superiores. Esto explica que la conciencia se manifiesta y toma forma a través de actividades mediadas por herramientas creadas a lo largo de la historia cultural, mediante la interacción social. En esta interacción social precisamente entra el maestro, porque sin maestro no existiría ZDP.

Con este nuevo concepto en nuestro trabajo empezamos a indagar por medio de la lectura temática del texto *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, escrito por Vygotsky, L. S. (1987), la cual nos condujo a ampliar la mirada.

Para este momento el trabajo de grado había girado a otros conceptos de índole más pedagógico y es ahí precisamente donde empezamos a conectar el concepto de transmisión para entenderlo y, por consiguiente, encontrar cuál es su relación con la memoria. Nos dimos cuenta de que para comprender la transmisión era necesario indagar en el concepto de conciencia, ya que esta es posible únicamente si existe memoria.

La memoria, al ser la facultad que permite recordar, reconstruir y transformar el conocimiento es la base que sostiene la transmisión de saberes a lo largo del tiempo. Sin memoria, la transmisión no podría ser más que una repetición mecánica, carente de sentido. Así, la conciencia emerge como un proceso activo, donde el conocimiento no solo se recibe, sino que se interpreta y apropia, generando nuevas formas de comprender y actuar.

Además, esta relación es fundamental dentro del marco de la ZDP, pues sin conciencia y, por ende, sin memoria no es posible alcanzar los niveles superiores de aprendizaje. Por lo tanto, al conectar transmisión, memoria y conciencia, logramos un marco teórico más sólido para analizar cómo el conocimiento se sostiene y se transforma en los procesos educativos, asegurando que la transmisión es un proceso significativo.

Este fue un punto crucial para nuestro trabajo de grado porque exploramos cómo la memoria actúa como un puente que conecta saberes previos, resignificando y transformando el aprendizaje. Asimismo, destacando la relevancia del concepto de la ZDP en los procesos de transmisión mediados por la memoria porque “transmitimos para que lo que vivimos, creemos y pensamos no muera con nosotros” (Debray, R, 1997, pág. 17).

Nos pareció oportuno, por el nivel de relevancia y relación que logramos hallar entre el concepto de conciencia y memoria retornar nuevamente a la lectura temática. La pregunta aquí volvía a ser sobre el maestro y la transmisión, ¿acaso el sujeto podría tomar conciencia por sí mismo sin ayuda de otro? Como se menciona anteriormente para realizar este proceso, el maestro requiere de la memoria y allí es donde dedicamos un fragmento del capítulo a la relación entre educación, transmisión y memoria. Llegando a encontrar que la memoria atraviesa cada uno de los conceptos mencionados y para comprender mejor esta relación tomamos la decisión de agregar un gráfico en nuestro tercer capítulo, el cual desarrolla estas conexiones.

## 1. LA RELACIÓN DEL APRENDIZAJE CON LA TEORÍA DE LA GESTALT BASADA EN LA MEMORIA

La memoria es un concepto muy importante en la historia de varias disciplinas, una de ellas la psicología. En el siguiente capítulo presentaremos conceptos centrales para entender más a profundidad este concepto. En primer lugar, desde los trabajos desarrollados por Vygotsky, a propósito de las facultades superiores, de manera superficial, con un enfoque introductorio, para proporcionar una visión general del tema; en la segunda parte, interesa enfatizar en los aportes de Bower y Hilgard, y su texto clásico *Teorías de aprendizaje* (1989), en cuanto a la relación con este concepto. En este apartado se presentarán los fundamentos teóricos que respaldan la investigación, proporcionando al lector una visión panorámica de las diferentes perspectivas y teorías relacionadas con el concepto de memoria. Investigadores de la psicología han analizado la memoria, entendida como componente fundamental en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo y son estos los que abordaremos a lo largo de este escrito.

### 1.1 Nociones Introductorias: Lev Vygotsky.

Desde el primer referente, Vygotsky, en el desarrollo de la memoria, se destacan dos tipos de memoria fundamentales: la memoria natural o espontánea y en segundo lugar la cultural. Explicaremos más a fondo la memoria natural como aquella que coincide con los procesos neurofisiológicos, y la memoria cultural se concibe como un sistema de medios de memorización que se asimila al proceso de desarrollo. Estas dos concepciones de la memoria son la base de la investigación del autor para dar entrada a una explicación acerca del paso de la memorización natural a la cultural, en la etapa del desarrollo de la infancia. Para esto, el autor nos presenta cuatro etapas fundamentales en este desarrollo, la primera etapa es que la memorización empieza mecánicamente, esta función en nuestro esquema humano se ve como la etapa primitiva en el desarrollo de cualquier función; en segundo lugar, está la etapa de la psicología ingenua, en tercer lugar, se encuentra la etapa de la memorización mnemotécnica y por último la etapa de arraigo o lógica (Vygotsky, 1987).

Para la construcción de estos referentes partimos de la pregunta: ¿Qué es la memoria? Para responderla, inicialmente nos ubicamos en el capítulo diez del libro: *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, escrito por Vygotsky, L. S. (1987) En este capítulo se habla de las funciones mnemónicas y mnemotécnicas directamente relacionadas con la memoria. Allí se presenta la memoria tal y como se distingue desde la psicología, ya que la historia se divide en dos líneas fundamentales: el desarrollo natural y el cultural. Dentro de esta historia se habla de que en la antigüedad se consideró desde la psicología que la memoria es una función orgánica, es decir, que esta tiene bases fisiológicas; más adelante, dentro de esta definición, se incluirá el concepto “mneme” para designar la base orgánica de la memoria, pero se cambiará para nombrar “mneme” al conjunto de funciones orgánicas de la memoria que se “manifiestan en dependencia de unas u otras propiedades del tejido cerebral y nervioso” (p.247).

Vygotsky aclara que, junto a este término, la psicología reconoce la memoria técnica o mnemotécnica como el arte de dirigir los procesos de memorización. Al principio surgió como una habilidad práctica para varias tareas, pero su estudio era limitado y los psicólogos no distinguían su principio (que se da en la cultura) del uso casual de los prestidigitadores y científicos escolásticos, distorsionándolo. Para Vygotsky estos dos conceptos han sido negativos en el estudio de la memoria porque llevó a varios filósofos y psicólogos a plantear que la memoria podía ser doble, es decir, por un lado, la memoria de las representaciones y, por otro, la memoria del pensamiento y que ambos tipos de memoria estaban sujetos a leyes distintas (p.248). Es por esto por lo que en el texto se aborda la mneme y la mnemotécnica como elementos que pueden desatar el problema de los dos tipos de memoria y darle una explicación científica.

Dentro de la investigación se explica que se puede suponer que la memorización se genere de conexiones más antiguas que sustentan la nueva memorización, pero los experimentos, sin embargo, demuestran otra cosa, pues en los casos en los que se realizaron las pruebas, en la mayoría se llegaba a crear estructuras completamente nuevas y no restablecer las antiguas. En este documento se da a entender que se puede ver la memorización como el acto de recordar y que implica la reactivación de estructuras previas en la mente. El ejemplo que menciona Vygotsky es con respecto a un niño frente a la palabra "muerte" donde elige dibujar un "camello", está

recordando una historia en la que ambos elementos están presentes (p.250), pero esto no siempre ocurre.

Por otro lado, se plantea otro escenario posible, por ejemplo, cuando se le niega al niño la posibilidad de elegir un dibujo y se le dificulta memorizar todas las palabras, el niño recurre a la creación de nuevas estructuras. Este proceso de creación de estructuras es importante para el control de la memoria. Por lo tanto, desde la psicología, en tales experimentos no se estudia solo la memoria, sino la habilidad del individuo para crear estas nuevas estructuras a partir de lo que en el texto se menciona como “la palabra dada” es decir lo que se encuentra a disposición desde su ámbito cultural. Esta afirmación nos lleva a lo que Pozo (2014) llama “los niveles de organización de la materia como una jerarquía estratificada”. Esto consiste en que existen cuatro niveles de estratificación jerárquica en el aprendizaje que ayudan a comprender como se produce el conocimiento.

La estratificación jerárquica se basa en los tipos de sistema (sistema físico, informacional, representacional y de conocimiento). Según Pozo, Los niveles inferiores de organización de la materia restringen lo que sucede en los niveles superiores, esto no implica que los niveles sean mejores o peores, pero sí que los niveles con más complejidad se construyen a partir de los niveles inferiores. Es en el nivel representacional donde se puede ubicar “la palabra dada” de la que habla Vygotsky, aludiendo a que “en el principio es el verbo”, que luego se hace carne, se convierte en acción. Según esta idea, quien se apropia del verbo está en posesión del verdadero conocimiento, por lo que aprender es ante todo adquirir conocimiento verbal o simbólico (Claxton, 2015; Pozo, 2016, 2017).

En el texto se señala que, desde la antigüedad, la psicología ha identificado dos tendencias en el desarrollo de la memoria. La primera se relaciona con la intelectualización de la memoria, mientras que la segunda se centra en la naturaleza activa o voluntaria de la memorización. Sin embargo, ningún psicólogo ha logrado definir adecuadamente estos dos procesos de memoria. Las investigaciones suelen dirigirse a que la clave para entender el desarrollo de la memoria se debe dar en los cambios en las técnicas de memorización utilizadas.

En relación con este tema, Rincón (2016) realizó una investigación cuasiexperimental buscando estudiar una posible relación entre la memoria y la formación, entendiendo la formación como “acto de sentido” y a la memoria como la base de la constitución de sentido (Rincón, 2016, p.52). Rincón dice que el sujeto apropia indirectamente y mediada por un dispositivo similar las experiencias de otros por medio del lenguaje; para ello se requiere una estructura cognitiva que le permita relacionar experiencias pasadas con presentes y proyectarse a sucesos futuros. De esta estructura, el autor nos hablará en el capítulo cuatro “Fenomenología de la memoria”; aquí empieza desde algunos cuestionamientos sobre dos ejes: 1) Constitución de objetos mentales y su relación con los actos de memoria, 2) La concepción de la conciencia del tiempo y de la conciencia del propio ego. El trabajo se estructura en tres partes. En la primera se muestra cómo el mundo se da de forma previa a la constitución de objetos y los objetos son apropiados por el sujeto en actos de conciencia (en el presente), relacionados con objetos anteriores (del pasado). En la segunda se presentan algunos elementos de la memoria, las bases de la constitución y las determinaciones temporales. En la tercera se describe la constitución de la memoria como acto formativo y su relación con la conciencia interna del tiempo y la conciencia del ego, usando para ello las percepciones pasadas, lo recordado, las distancias temporales (pasado, presente y futuro) para llegar a la conclusión de que "somos nuestra memoria"(Rincón, 2016, p.52).

Para el autor será importante en el primer segmento resaltar algo llamado el mundo-uno, este mundo es apropiado espacialmente por el sujeto, quien lo va constituyendo cuando este se desplaza en él “Cada marco (marcos referenciales de tiempo y espacio), se relacionan con el anterior y así sucesivamente en tanto persista el movimiento” (Rincón, 2016, p.52) y se percibe a sí mismo como un objeto que se relaciona con otros objetos.

En la segunda parte dice que la memoria se constituye en actos conscientes, preconscientes, objetivantes y no objetivantes, permitiendo al ego recordar experiencias pasadas y construir su identidad en el tiempo. Para Rincón “los actos de la conciencia son vivencias intencionales en las cuales participa el ego” (2016, p.54) es decir, que la memoria no solo nos permite recordar objetos del pasado, sino también el contexto en el que fueron experimentados (la experiencia que se tuvo). Esto se llama "doble intencionalidad" de la memoria, desde el cual el pasado se entiende como una parte del presente y un hundimiento en el tiempo, donde los objetos y el acto de memoria

pertenecen a la misma unidad temporal. Para el autor el ego, o la identidad personal, puede acceder a los recuerdos no solo como objetos pasados, sino también recordando la experiencia en ese pasado.

La conceptualización del tiempo en la memoria se diferencia del marco cronológico, ya que los recuerdos no tienen una temporalidad específica. Sin embargo, los sujetos pueden ubicar los objetos pasados en el tiempo objetivo mediante la secuenciación y la referencia cultural. Para entender un poco más sobre este acto de recordar se evidencia en el texto dos flujos importantes para entender el acto del pasado y futuro, por consiguiente el flujo del tiempo y el flujo de conciencia, estos dos en relación a entender que cuando se desea recordar se trae acotación en el flujo de la conciencia, el segmento vivido, ya que “recordar un acto pasado, implica recordar el segmento transcurrido del flujo de tiempo en el cual dicho acto fue originalmente vivenciado, y, de forma análoga, recordar un segmento pasado del flujo, implica recordar el objeto inmanente que fue constituido” (Rincón, 2016, p.67).

El concepto de memoria también se estudió desde el autor Mendoza (2017), que realiza una investigación cualitativa con método de entrevista semiestructurada y observaciones no participantes con doce profesores de instituciones educativas oficiales de Bogotá, con respecto a las concepciones construidas sobre el lugar de la memoria en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en una rama particular, las ciencias sociales. En primer lugar, el texto hace énfasis en la concepción de memoria individual o psicológica, estas dos encaminadas como un resultado de procesos que ocurren en la mente de cada persona; por otro lado, se realiza una mirada también a una concepción más colectiva o sociológica de la memoria, refiriéndose a la cultura, tradiciones y el entorno. Al abordar la noción de memoria individual, desde un enfoque cognitivo, el autor resalta la relación con la memoria colectiva, en efecto, una construcción social de la realidad, y la influencia que tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular de las ciencias sociales. En la segunda parte teniendo en cuenta el concepto importante tratado en todo el texto se desea indagar acerca del lugar de la memoria, no solo en cuestión de discurso pedagógico, también en cuestión de las implicaciones que tiene este proceso en la enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de mencionar la memoria en el campo de la educación se evidencia una postura encaminada a la educación tradicional. El autor menciona que “en este punto de partida la memoria se estigmatiza, se erige como una barrera del aprendizaje, se limita a una arcaica estrategia de enseñanza ligada a la idea de un currículo enciclopédico de métodos memorísticos, mecanicistas, centrados en el profesor y una enseñanza jerárquica” (Mendoza, 2017, p.10). Por otro lado, se evidencia, cómo algunos modelos como el aprendizaje significativo, la escuela nueva, el aprendizaje por descubrimiento y entre otros, brindan mayor importancia y relevancia a la experiencia, dejando en segundo plano a la memoria. En otra instancia, no se deja de lado que el concepto de “memoria” hoy en día en los ámbitos colombianos por diferentes condiciones políticas y sociales se asume desde la concepción de explicar, recordar y memorar la época de postconflicto.

Por otro lado, en el capítulo diez del libro *Teorías del Aprendizaje*, de Bower y Hilgard (Bower y Hilgard, 1989) se destaca el concepto de memoria desde la teoría de la Gestalt, la cual nació en Alemania bajo la autoría de los investigadores Wertheimer, Koffka y Köhler. Este movimiento hace énfasis en que “las leyes de la organización en la percepción son aplicables al aprendizaje y a la memoria” (p.377), es decir que este concepto va sujeto a la percepción, de tal manera que se aborda en las leyes perceptuales desde lo que se denomina en el texto como “recuerdo”.

Es de gran importancia entender que los psicólogos de la Gestalt se interesaban fundamentalmente por el concepto de la percepción y procesos de resolución de problemas, y aquí el aprendizaje se consideraba como un tema secundario, entendían que todo aquello que se aprendía era producto de las leyes de organización perceptual y que estas mismas leyes son aplicables al aprendizaje y a la memoria. Así, todo aquello que se ejecuta depende de la manera en la que la mente utiliza sus procesos actuales de resolución de problema, cómo analiza la estructura de la situación presente y hace uso de las huellas de experiencias del pasado.

A continuación, se busca dar un contexto de estas leyes de organización conceptual nombradas dentro de la teoría de la Gestalt, esto ya que se encuentra una relación entre aprendizaje, memoria y percepción.

El investigador Wertheim (1979, como se citó en Bower y Hildgard,1989) describe ciertas variables de estímulos, y la forma en que se estructura de cierta manera un campo visual, basándose principalmente en los factores de figura-fondo, los cuales son: proximidad, similitud, dirección común, y simplicidad. Esta relación de figura-fondo es una de las distinciones más primitivas del sistema perceptual humano, la figura es descrita como aquello en lo que se enfoca la atención, y es más notable que el fondo, el aprendizaje se da acerca de la figura en que el sujeto concentra toda su atención. La primera ley es la de la proximidad, en ella se entiende que los elementos de un campo tienden a agruparse de acuerdo con su cercanía o proximidad, en cuanto más cerca se encuentren dos elementos, mayor es la probabilidad de agrupación, se puede identificar este factor de cercanía por estímulos visuales o auditivos. Cabe recalcar que esta ley está en uso constante cuando nos comunicamos mediante la escritura, la lectura y el habla. Por otro lado, la ley de similitud describe la importancia de reactivos similares, en lo que respecta a alguna característica como puede ser forma, tamaño, color, textura o cualquier otra característica similar, esto hace que sea más posible la acción de agrupación. La ley de dirección común describe la continuidad, es mucho más sencillo la agrupación de elementos si se percibe una continuidad de los elementos. Por último, la ley de simplicidad describe que todo permanece constante, el sujeto ve el campo perceptual como si estuviera organizado en figuras simples.

## **1.2 Organización perceptual y su implicación con el aprendizaje**

Desde la teoría de la Gestalt, trabajar el concepto de memoria es fundamental porque este nos permite conectar las experiencias pasadas con el presente, así, modificando la manera en la que el individuo percibe, interpreta y se relaciona con el mundo, tal como lo aborda esta teoría. El contexto en el que se determinan estas percepciones regularmente se ve desde el recuerdo, y es donde la memoria entra a trabajar. Dentro de las teorías del aprendizaje, es de las que posee un mayor campo e importancia se le otorga a la memoria, es por esto por lo que hemos decidido hacer esta conexión.

La teoría de la Gestalt destaca varios factores que afectan el aprendizaje. Uno de los puntos clave es la percepción de la totalidad, ya que esta teoría sugiere que el aprendizaje es más efectivo cuando se comprende el todo en lugar de centrarse en partes aisladas. La forma en que se perciben las

relaciones y patrones influye significativamente en la retención de información. Además, la organización de la experiencia juega un papel crucial; la manera en que se organizan las experiencias y la información facilita el aprendizaje y la comprensión, al crear estructuras coherentes. La resolución de problemas también es fundamental, ya que la Gestalt enfatiza la importancia de la reestructuración de la información, donde el entendimiento puede surgir de nuevas perspectivas sobre el problema. Otro de los factores que afecta el aprendizaje es la memorización mecánica, Wertheimer y otros psicólogos de esta teoría entienden que este tipo de memorización es una forma ineficiente del aprendizaje, ya que en la vida cotidiana las personas aprendían más si llegaban a comprender el significado de algún suceso o algún principio que sustentara esta secuencia que se estaba observando.

Los llamados “problemas usuales del aprendizaje” se pueden explicar de una mejor manera en los siguientes puntos: la práctica, la motivación, la comprensión, la transferencia y el olvido. En la primera, se señala que nuestros recuerdos son resultados de alguna percepción, en este sentido, la repetición de una experiencia se ve acumulada sobre otras anteriores, por lo tanto, se proporcionan reiteradas oportunidades para que el aprendiz mantenga estas nuevas relaciones. En la segunda, se habla de la forma en la que los psicólogos gestaltistas aceptan la ley empírica del efecto, aunque diferían de Thorndike en la interpretación, ya que, efectos secundarios no se ven como automáticos e inconscientes sino más bien, que hacían parte de este acto previo. En la tercera parte, entendemos que los problemas se deben resolver de una manera razonable y estructurada, el aprendizaje por discernimiento se evidencia más en las tareas de aprendizaje que se ejecutan apropiadamente, más que en método de ensayo y error. En la cuarta parte, se nombra que el concepto más cercano a la transferencia es la transposición. Lo que se ha aprendido en una situación es aplicable a otra. Finalmente, el olvido se relaciona con los cambios en la huella. Estas pueden desaparecer porque decaen gradualmente, por asimilación o huellas nuevas. (Bower & Hilgard, 1989)

La organización perceptual es crucial para el aprendizaje. Al enfrentar nueva información se entiende que la mente busca patrones y conexiones con conocimientos previos. Los autores dan a entender que, si la información se expresa de manera coherente es más fácil integrarla al conocimiento que ya existe. Esta coherencia es vital ya que afecta directamente la capacidad que se tiene para recordar la información.

La teoría de la Gestalt sostiene que "la memoria no solo registra datos, sino que también se basa en asociaciones significativas que emergen de la organización perceptual" (Bower & Hilgard, 1989, p. 396). Cuando la información se percibe como un todo organizado es más probable que se retenga en la memoria a largo plazo. Esto se debe a que estas conexiones significativas que se establecen durante el aprendizaje sirven para reforzar la retención de la información. Así, la manera en que se organiza la información tiene un impacto directo en la capacidad para recordarla. "Las representaciones explícitas extraen por tanto sus contenidos, se nutren, de los productos del funcionamiento cognitivo implícito, más primario." (Pozo, 2014) La memoria es un componente esencial en el proceso de aprendizaje y la Gestalt refuerza esta idea al señalar que la manera en que damos orden a la información afecta directamente nuestra capacidad para retenerla. Cuando los estudiantes logran relacionar nuevos conceptos con lo que ya conocen, la información se convierte en parte de una red más amplia de conocimiento, facilitando su recuperación.

La memoria en la teoría de la Gestalt se basa en la idea de que las experiencias se recuerdan mejor cuando se perciben como parte de una estructura coherente. Un aprendizaje significativo está relacionado con la capacidad de captar la estructura global de la información, no solo detalles aislados. Esto significa que recordar algo depende de cómo se integró esa información en un "todo" coherente y significativo. Según Pozo en *Psicología del Aprendizaje Humano* (2014) se puede representar esta información como nuestras propias representaciones del mundo que posteriormente se convertirán en conocimiento, es decir, por medio de estos procesos cognitivos, llegamos a la memoria como codificación de información.

La capacidad de recordar no es solo un proceso de almacenamiento, sino una función activa de organización y significado. El enfoque de la Gestalt en la memoria resalta que aprender no es solo acumular datos, sino transformar esa información en conocimiento útil a través de conexiones significativas. En este sentido, la memoria actúa no solo como un almacén, sino como un sistema dinámico que permite a los estudiantes acceder a lo aprendido de manera efectiva y aplicarlo en nuevas situaciones. Así, al entender la memoria como un pilar fundamental del aprendizaje se refuerza la importancia de estrategias pedagógicas que favorezcan la organización y la significación de la información. A medida que los educadores aplican estos principios en sus

prácticas pueden mejorar significativamente la eficacia del aprendizaje, asegurando que los estudiantes no solo memoricen información, sino que la comprendan y la integren de manera duradera. En un mundo donde la información se multiplica constantemente, entender y aplicar estos conceptos se vuelve más relevante que nunca. Al enfatizar que la memoria es un concepto clave en el aprendizaje, la Gestalt ofrece un marco valioso para explorar cómo los seres humanos perciben, organizan y retienen la información.

Sin embargo, es importante poner especial atención en la manera en la que la teoría de la Gestalt únicamente entiende el conocimiento en relación con la utilidad. La manera en la que el aprendizaje pueda ser eficaz no es de alguna manera una afirmación que consideremos correcta, es términos pedagógicos, el conocimiento es más bien el camino hacia una formación personal, la idea de la eficacia nos lleva a procesos de mercantilización, de la educación de la cual definitivamente tomamos distancia. La teoría nos propone una visión de la memoria que desde el punto de vista psicológico funciona, pero desde nuestro punto de vista se queda corto ante el poder que tiene el conocimiento y la manera en la que este puede transmitirse.

La teoría de la Gestalt comprende una concepción del recuerdo desde la teoría de la huella y esta teoría consiste en que: “La percepción se graba en una huella correspondiente en la memoria” (Bower & Hilgard, 1989 p.387) es decir que, para el movimiento de la Gestalt las experiencias pasadas dejan huellas que perduran e influyen en nuestra comprensión y percepción futura. Todo esto pasa mediante los procesos neurales; entonces, para llegar al recuerdo se debe implicar la activación de una huella de la memoria. En este apartado del libro de Bower y Hilgard (1989) se encuentra el antónimo de recuerdo y se señalan dos causas principales, la primera se basa en la recuperación de la huella en un momento determinado y la segunda, en el decaimiento y desintegración de la huella por las huellas de interferencia. En este mismo capítulo del libro se aborda desde los principios básicos de Wertheimer que la memorización mecánica es una forma ineficiente del aprendizaje, ya que solo se consolida como una vana repetición que no se adquiere simplemente en la vida cotidiana sin sentido, al comprender o entender el significado de las situaciones cotidianas se hace más eficiente el aprendizaje; esta idea se hace relevante no solo para los gestaltistas si no para las escuelas y algunos teóricos de la educación.

### **1.3 La teoría de la huella y su relación con la memoria teniendo en cuenta sus implicaciones en el aprendizaje.**

El propósito de este apartado es analizar la relevancia que se le ha dado en la teoría de la Gestalt a la teoría de la huella y la relación de esta con la memoria teniendo en cuenta sus implicaciones en el aprendizaje, apoyándonos en el capítulo diez del texto de Bower y Hilgard, *Teorías de aprendizaje*.

Para la teoría de la Gestalt es fundamental hablar sobre la percepción y al momento de referirse a la teoría de la huella no se hace una excepción. Según los gestaltistas la percepción se graba en una huella correspondiente en la memoria, esto se debe a que los procesos neurales que se activan durante la percepción perduran por un tiempo y como resultado, la información es almacenada. Esta información almacenada es relevante porque para poder recordarla se debe reactivar la huella (esa huella que se formó mediante los procesos neurales en la percepción original). Entonces, es el recuerdo aquel que activa los procesos neurales para traer de vuelta dicha información, pero es preciso hacer énfasis en que las huellas de la memoria se debilitan con el tiempo, esto quiere decir que al recordar se debe seleccionar la huella necesaria para aumentar su fuerza. Este deterioro de la huella sugiere que el recuerdo no es un simple proceso de restauración de los procesos perceptuales; requiere un esfuerzo para que la huella sea llevada a la conciencia. La Gestalt se ubica desde una teoría antigua de la comunicación (Wiener, 1948) en la cual se asumía que la mente funcionaba como un procesador de información, semejante a un computador. En este sentido Pozo (2023) señala que, en las últimas dos décadas ha habido un cambio en el enfoque del procesamiento de información.

El enfoque del procesamiento de la información ha dado paso a otra perspectiva, según la cual la mente es ante todo un dispositivo representacional, cuya función no es solo traducir la energía en información, sino usar esa información para generar representaciones del mundo con el que interactuamos. (p.11)

En este sentido, resulta fundamental la relación entre memoria e información, una relación importante para esta tesis. Cuando se habla de la memoria en los contextos educativos se argumenta que no es provechoso que el sujeto "memorice información", en lugar de "adquirir conocimiento", pero Pozo en el anterior apartado invita a cuestionar este enfoque al interrogar si

de lo que se está hablando es realmente una memoria carente de contenido y sin sentido, o si, en cambio, los procesos de memoria deben considerarse como mecanismos para generar representaciones mentales del mundo.

Según Kohler (1938) citado en Bower y Hilgard (1989) cuando un individuo hace un proceso neural de percepción, ese proceso crea una "huella" en el sistema nervioso. Esta huella no es solo un registro inmóvil, sino una estructura activa que se basa en el fenómeno de la asociación o coherencia que para los gestaltistas se refiere a cómo nuestras múltiples percepciones son organizadas y estructuradas en una sola unidad, para generar una percepción unitaria, de tal manera que afecta cómo percibimos el mundo y cómo se recupera o se almacena la información en el futuro. Tomando en cuenta el postulado de Kohler se puede entender que la memoria se ve afectada por la percepción unitaria, es decir, que cada persona interpreta un aprendizaje dado de manera diferente, basándose en su contexto cultural y cognitivo. Por lo tanto, dos o más individuos pueden tener la misma experiencia de aprendizaje, pero las huellas que se forman en sus sistemas nerviosos serán diferentes. Esto se debe a que la percepción es un proceso neural subjetivo, pero también es oportuno pensar que en la llamada "percepción unitaria" no se reúnan todas las percepciones que un individuo pueda tener y al recuperar la huella de memoria solo restituya aquello que "se hace más relevante" en el momento, dejando muchas percepciones fuera de su recuerdo.

La memoria, según este enfoque, no solo son recuerdos exactos de los eventos percibidos, sino una reconstrucción influenciada por la percepción unitaria y las asociaciones que se forman a lo largo del tiempo, de tal manera que la teoría de la Gestalt para dar explicación de cómo funciona la percepción unitaria retoma la teoría asociacionista, que se fundamenta en las leyes de la asociación, las cuales se enfocan en cómo nuestra mente organiza la información sensorial y establece conexiones. Estas leyes fueron desarrolladas por autores como: David Hume, John Locke, Skinner y Kohler. A continuación, se presentarán estas cuatro leyes:

### *1.3.1. Ley de contigüidad*

Según Asch (1969) citado en Bower y Hilgard (1989) Esta ley sostiene que los elementos que ocurren cerca unos de otros en el tiempo o en el espacio tienden a asociarse en bloque. Por ejemplo,

dos sílabas sin sentido, se asocian con más rapidez si se pronuncian juntas. En el aprendizaje, esto implica que la relación temporal o espacial entre estímulos influye en cómo los recordamos y los relacionamos, se recuerda todo el bloque o nada.

### *1.3.2. Ley de similitud*

Para los gestaltistas, en esta ley los elementos que son similares (en forma, color, tamaño) se agrupan automáticamente en nuestra percepción. Por ejemplo, en una imagen con círculos y cuadrados, los círculos se perciben como un grupo separado de los cuadrados. Lo cual facilita la organización de la información y permite que la mente reconozca patrones rápidamente.

### *1.3.3. Ley de contraste*

La ley de contraste se refiere a cómo nuestra percepción se ve influenciada por la diferencia entre estímulos. Por ejemplo, un objeto oscuro se percibe más intensamente cuando se coloca sobre un fondo claro. Este contraste ayuda a resaltar características específicas de los estímulos, permitiendo que nuestra mente los analice.

### *1.3.4. Ley de causa y efecto*

Esta ley establece que las personas tienden a asociar eventos que perciben como causales. Si un estímulo A siempre precede a un estímulo B, la mente puede concluir que A es la causa de B. Este tipo de asociación es destacado en el aprendizaje, ya que ayuda a establecer relaciones lógicas y probabilidades entre eventos.

Aunque estas leyes dan una explicación de la percepción unitaria que presenta la teoría de la huella, no es todo lo que debe tenerse en cuenta. Para Harald Hoffding (1892) citado en Bower y Hilgard (1989) se requiere de la especificidad de la codificación al momento de recordar información en la memoria. La especificidad de codificación afirma que la información que se almacena en la memoria se recupera más fácil si el contexto en el que se presenta es similar al contexto en el que se codificó. Es decir, que recordar el contexto en el que se adquirió alguna información es otra

manera de reactivar la huella de memoria. Si nos ubicamos desde el postulado que realiza Hoffding, el ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje es crucial para la recuperación de las huellas de memoria, esto nos lleva a la idea de que el contexto, ambiente o situación puede causar alteración en las huellas de memoria, es decir si se cambia algo en el ambiente, también cambia en la percepción y por ende en la memoria.

Bower y Hilgard, en su obra, no solo destacan la importancia de la recuperación de la huella en la teoría de la Gestalt, sino que también abordan el fenómeno del olvido, describiéndolo como la desintegración de la huella. Esta perspectiva se basa en una hipótesis formulada por Wulf (1922) citado en Bower y Hilgard (1989), el cual sugiere que, si se producen modificaciones repetidas en las estructuras utilizadas para recuperar las huellas, la huella original podría desaparecer e incluso transformarse en huellas incoherentes, es decir, que la repetición de información puede ayudar a fortalecer las huellas, pero también puede llevar a la desintegración de estas si no se hace de manera adecuada.

Por otro lado, los gestaltistas expresaron otra concepción del olvido. Kohler (1938) citado en Bower y Hilgard (1989), hace énfasis en que una huella puede distorsionarse mediante sus interacciones con una gran cantidad de huellas similares, de tal modo que pueden llegar a confundirse unas con otras. Para mitigar el efecto de la interacción entre huellas con algunas investigaciones Von Restorff comprobó que los elementos que se destacan generan un mayor nivel de atención, es decir, cuando un elemento se presenta de manera diferente en comparación con otros (por ejemplo, en color, forma, tamaño o contexto), llama más la atención y, por lo tanto, es más probable que se recuerde. En esto se fundamenta este fenómeno que describe cómo los elementos que se destacan o son únicos dentro de un conjunto son más fáciles de recordar que aquellos que son homogéneos o similares entre sí.

En resumen, la teoría de la huella dentro de la Gestalt evidencia la complejidad y la relación de la percepción, la memoria y el aprendizaje. A través de las ideas de Bower y Hilgard, así como de Kohler y Hoffding, se hace evidente que la memoria no es un proceso lineal, sino una construcción influenciada por múltiples factores, incluidos el contexto y las percepciones unitarias. Las leyes de asociación proporcionan la explicación de cómo organizamos la información y cómo se

establecen las conexiones entre los estímulos. Además, el fenómeno del olvido resalta el efecto de Von Restorff, ya que, demuestra que los elementos que se presentan de manera destacada son más fáciles de recordar, lo que enfatiza la importancia de la atención en la teoría de la Gestalt.

Por último, la teoría de la huella, la memoria y el aprendizaje se fundamentan en factores como la percepción y las leyes de asociación, que son esenciales para la recuperación de la información. La teoría de la Gestalt, junto con los cambios en el enfoque del procesamiento de la información nos lleva a plantearnos la pregunta: ¿cómo se entiende la relación entre percepción y mente? Esta relación es crucial ya que afecta directamente a la memoria, considerando que nuestra interpretación de la realidad puede modificar el cómo se almacena la información.

## 2. EL ENFOQUE DE VYGOTSKY SOBRE EL APRENDIZAJE: LAS FACULTADES PSICOLÓGICAS SUPERIORES, MEMORIA Y ZDP

La memoria, dentro del aprendizaje, puede verse ampliamente desarrollada por una variedad de autores que están interesados en ella como se observó en lo anteriormente postulado, con los autores de la teoría de la Gestalt, posteriormente en este capítulo le dedicamos especial atención a Lev Vygotsky. En el capítulo anterior, se da cuenta del autor de una manera introductoria, de modo que se puede observar la forma en la que desarrolló las facultades superiores y las funciones psicológicas superiores, de las cuales la memoria hace parte. Por este motivo, damos especial atención a estas ideas en el desarrollo de este capítulo. Sus ideas sobre el desarrollo cognitivo y la memoria tienen una larga vigencia en el campo del aprendizaje, en la manera en la que se entienden estos conceptos y cómo se avanza en algunos otros. Un ejemplo de esto es con Brunner (2023) en *Realidad y mundos posibles*, donde se destaca que “el hombre estaba sujeto al juego dialéctico entre la naturaleza y la historia, entre sus cualidades como criatura de la biología y como producto de la cultura humana.”(p.81) El enfoque de la mediación social y la importancia del lenguaje en el conocimiento nos han ayudado a entender que la memoria no es solamente un proceso individual, también es influenciada por el entorno social, por consiguiente, está mediada por el lenguaje y otros elementos cognitivos que son transmitidas socialmente.

Este capítulo está dividido en tres partes generales, la primera parte se basa en la Teoría de la Gestalt, tomando como referente el capítulo 10 del libro *Teorías del aprendizaje* de Bower y Hilgard (2004) donde se hace una contextualización detallada de esta teoría y la manera en la que se enlaza con el aprendizaje. Es importante retomar esta teoría, tratada en el anterior capítulo, con el fin de dar una apertura al problema de la memoria y, en segundo lugar, se explora su conexión con la teoría sociocultural de Vygotsky, tal como se presenta en su obra *Pensamiento y lenguaje* (1995). La segunda parte, va dirigida a la ZDP y el rol del enseñante en el libro *Vygotsky y La Formación Social de la Mente* (1988), tomando como fuente el capítulo 3, donde se realiza una conceptualización sobre el concepto central de la ZDP con las funciones intrapsicológicas e interpsicológicas. Para entender cada una de ellas como puntos de relación con la memoria, y así sea posible dar un contexto de otros conceptos la instrucción y el desarrollo, temas que juegan un papel fundamental y conjunto al hablar de la ZDP. Y, por último, se hablará del control de las

funciones psíquicas superiores, en el texto *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1987) explorando cómo las funciones psicológicas superiores funcionan y se logran desarrollar según Vygotsky. Se abordarán temas claves como la percepción, la memoria, la atención y el pensamiento, destacando su importancia en el proceso de desarrollo cognitivo. Tomando como referente el libro *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1996) se establecerá una clara distinción que Vygotsky realiza entre las funciones psíquicas y las funciones psicológicas superiores. En este marco, el lenguaje juega un papel fundamental, ya que no solo actúa como herramienta para la comunicación, sino que también organiza y estructura el pensamiento, permitiendo que este ordene a su vez la percepción y la memoria, concebida como un proceso fundamental para el desarrollo de otras funciones psicológicas.

## **2.1 La teoría de la Gestalt y su relación con Vygotsky**

Como se examinó anteriormente, dentro de la teoría de la Gestalt se habla de la huella, que tiene una relación directa con la memoria. Es importante plantearlo nuevamente desde un punto de vista que permita correlacionar las teorías: la teoría de la Gestalt y la teoría sociocultural de Vygotsky, que representan dos enfoques fundamentales en la psicología del aprendizaje. Aunque son teorías distintas, buscamos encontrar el punto que tienen en común, ya que ambas comparten preocupaciones sobre cómo los individuos organizan la información y cómo el contexto influye en el proceso cognitivo.

Aunque Vygotsky no aborda de manera sistemática o explícita la teoría de la Gestalt, sí hace algunos acercamientos al respecto, en sus escritos sobre el proceso cognitivo y el desarrollo del pensamiento pueden sugerirnos una mirada hacia los conceptos gestaltistas, viendo una resistencia a la misma. Para Vygotsky “La teoría de la Gestalt sustituyó el principio de asociación por el de estructura, pero no distinguió el pensamiento propiamente dicho de la percepción, la memoria y todas las otras funciones sujetas a leyes estructurales; repitió el modelo de la teoría del asociacionismo al reducir todas las funciones a un nivel.” (1995) Es por esto por lo que se ve en el autor su preocupación por cómo las personas organizan y estructuran la información, sin embargo, a diferencia de la Gestalt, su interés radicaba en la manera en la que la interacción social y el lenguaje hacen parte de estas estructuras cognitivas.

Para el autor, desde la teoría de la Gestalt, se subestiman los conceptos de pensamiento y lenguaje y su relación, es por esto por lo que “A la luz de la psicología de la Gestalt, la relación entre pensamiento y lenguaje aparece como una simple analogía, una reducción de ambos a un común denominador estructural” (Vygotsky, 1995)-. En este sentido, el autor habla de que los psicólogos gestaltistas tenían la percepción de que las primeras palabras significativas de un niño se consideraban similares a las operaciones intelectuales de un chimpancé. Las palabras ingresan como una estructura y adquieren un cierto significado funcional, tal como el palo toma significado para el chimpancé con el alcance de una fruta. Esta conexión entre la palabra y el significado ya no es del todo asociacionista, sino estructural, sin embargo, se especifica que no representa un mayor avance.

El principio estructural se aplica a todas las relaciones entre las cosas en el mismo plano indiferenciado en que anteriormente se había aplicado el principio del asociacionismo, y por lo tanto continúa siendo imposible el tratamiento de las relaciones específicas entre palabra y significado (Vygotsky, 1995).

La mayor diferencia entre Vygotsky y los psicólogos de la Gestalt radica en el papel del lenguaje y la interacción social en el desarrollo cognitivo. Mientras que los gestaltistas enfatizaban los principios de la percepción y la reorganización interna de los estímulos, Vygotsky estaba más centrado en el aspecto social y cultural del aprendizaje. Para él, el pensamiento y el conocimiento se construyen a través de las interacciones sociales y las herramientas culturales, especialmente el lenguaje, por esta razón “Un último rasgo del aprendizaje cultural humano, vinculado también a esa acumulación cultural mediante sistemas externos de representación, es que somos la única especie con una organización social del aprendizaje, basada en instituciones sociales (el clan, la familia, la escuela)” (Pozo, 2014). Se concibe, entonces, que en el modelo de Vygotsky la interacción social es relevante, más que en cualquier otra teoría. Y es donde podemos establecer que la escuela es un lugar fundamental para el fortalecimiento de esta interacción con pares de edades similares, todo guiado por un adulto o maestro, dando entrada a la ZDP. Este enfoque sociocultural no está presente en la teoría de la Gestalt, que se centra más en la organización perceptual individual.

Para Vygotsky existe un concepto muy importante, en el cual se puede observar los puntos anteriormente vistos y es la ZDP. Esta se refiere a ese espacio entre lo que un aprendiz puede lograr por sí mismo y lo que podría lograr con ayuda de un maestro guía, esta zona representa el potencial y las posibilidades del aprendizaje que aún no se han alcanzado, pero es posible llegar a alcanzar por medio de una adecuada asistencia. En este sentido, para Vygotsky (1995) “sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último. Pero al niño únicamente se le puede enseñar lo que es capaz de aprender.” No va directamente dirigido a las funciones que están maduras, sino a las que están en proceso de maduración. Toda posibilidad de instrucción es determinada por la zona de desarrollo próximo.

## **2.2 Funciones psíquicas superiores y facultades psicológicas superiores**

En esta sección del capítulo se abordarán las funciones psíquicas superiores y las facultades psicológicas superiores, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. Se hará una diferenciación de estas, teniendo en cuenta que la memoria es fundamental para las facultades psicológicas superiores, ya que actúa como el eje que conecta y organiza los procesos cognitivos, destacando su relevancia en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, es decir, que sin la memoria las otras facultades no se desarrollan de la misma manera. Estas funciones incluyen la percepción, la memoria, la atención y el pensamiento.

Vygotsky distingue entre funciones psicológicas inferiores, que son biológicamente innatas y compartidas con otros animales, y las funciones psicológicas superiores, que se desarrollan gracias a la intervención de factores culturales y sociales. Estas funciones superiores, como el pensamiento abstracto, la consciencia y la memoria, no solo se construyen a partir de la experiencia individual, sino que se forjan en el marco de interacciones. En este contexto, el lenguaje desempeña un papel esencial, ya que no solo funciona como herramienta de comunicación, sino que también ordena el pensamiento y a su vez el pensamiento ordena la percepción.

La memoria, por ejemplo, es concebida por Vygotsky como un proceso que se vuelve cada vez más complejo a medida que el individuo interactúa en su entorno social y cultural. A lo largo del desarrollo cognitivo, la memoria pasa de ser una función espontánea para convertirse en un proceso

organizado, mediado por signos y herramientas culturales, como el lenguaje y la escritura. Este proceso de mediación no solo facilita el recuerdo, sino que también permite estructurar el pensamiento y ejercer un control consciente sobre la propia memoria, mejorando así la capacidad de autorregulación. Como se menciona en el capítulo anterior, la memoria no es solo adquisición de datos, sino que esta permite estructurar el pensamiento y coordinar procesos mentales complejos, aunque en el contexto educativo se da por hecho que es únicamente funcional para guardar información, es decir, que la memoria dentro de la escuela es vista como un proceso obsoleto en el cual únicamente se guarda información que se transmite desde alguien más, sin un fin específico. Sin embargo, Vygotsky deja en claro que es la base de componentes fundamentales para la educación como lo son el lenguaje y la escritura.

La importancia del control de estas funciones radica en la capacidad del ser humano para organizar sus procesos mentales, una capacidad que es fundamental para percibir aquello que el contexto social y cultural presenta. Vygotsky enfatiza que este control no surge de manera espontánea. A lo largo del capítulo se presentará cómo estas funciones evolucionan desde formas más simples e involuntarias hacia un dominio más complejo y regulado.

Según Vygotsky (1987), en su libro *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, el problema de dichas funciones radica en el fraccionamiento de la psicología en dos líneas, por un lado, la psicología fisiológica, la cual se interesaba por las leyes eternas de la naturaleza, por otro lado, la psicología del espíritu, que por el contrario se interesó por las leyes eternas del espíritu. De tal manera que ambas tenían intereses muy distintos dejando de lado las leyes históricas. Para el autor “la línea del desarrollo histórico o cultural de la conducta corresponde a todo el camino histórico de la humanidad, desde el hombre primitivo, semisalvaje hasta la cultura contemporánea” (Vygotsky, 1987, Pag 31). Es decir, que el desarrollo cultural de los seres humanos también es la historia de la humanidad, por lo tanto, es erróneo para Vygotsky dejar este aspecto por fuera de la psicología, sin tenerse en cuenta en el desarrollo de las funciones psíquicas.

El desarrollo de las funciones psíquicas superiores, para Vygotsky, abarca dos grandes grupos que están conectados y se complementan en el proceso de crecimiento cognitivo de los niños.

Ya que el propio concepto de desarrollo se diferencia radicalmente de la función mecanicista para la cual un proceso psíquico complejo es el resultado de otras partes o elementos aislados, a semejanza de la suma que se obtiene de la adición aritmética de diferentes sumandos (Vygotsky, 1987, Pag 13).

Estos dos caminos de desarrollo nunca se fusionan por completo, aunque permanecen interconectados.

El primer grupo se refiere a los procesos de dominio de herramientas culturales externas que son esenciales para el pensamiento. Este grupo incluye el lenguaje, que nos permite registrar y reflexionar sobre ideas complejas; la escritura, que nos ayuda a organizar y guardar ideas complejas; el cálculo, que estructura nuestro pensamiento lógico y matemático; y el dibujo, que nos permite expresar y representar visualmente lo que imaginamos. Estas herramientas no solo nos ayudan a interactuar con el mundo, sino que también transforman el pensamiento.

Para Bruner (2023), en la interpretación que realiza sobre Vygotsky, el lenguaje es una manera de ordenar nuestros propios pensamientos, ya que es un modo de organizar la percepción y la acción de lo que ya se encuentra en la cultura. Esta idea de Bruner es muy similar a lo que plantea Pozo (2014) en su texto *Psicología del aprendizaje humano*, al referirse a uno de los rasgos presentes en todas las culturas humanas: la acumulación cultural.

La acumulación cultural permite que los humanos aprendan aprovechando la herencia cultural de sus antecesores, es decir, que hay una transmisión de las representaciones culturales. Pero para poder ordenar en el pensamiento aquello que se encuentra a disposición en la cultura, se requiere del lenguaje. Aun así, no basta solo con el lenguaje para transmitir dicha cultura; se necesita algo que pueda plasmar la interpretación de esos pensamientos. Para esto, se generan códigos que permiten trascender las restricciones físicas y cognitivas. Un ejemplo de esto es la escritura y la pintura, las cuales, para Pozo, actúan como “un espejo de la mente”.

El segundo grupo se centra en el desarrollo de funciones psíquicas superiores más abstractas, como la atención voluntaria (la capacidad de concentrarse de manera consciente), la memoria lógica (recordar de forma organizada), y la formación de conceptos (entender ideas). Estas funciones son más difíciles de definir, pero son importantes para el control consciente del pensamiento complejo.

Para Vygotsky, la psicología infantil de su tiempo no comprendía adecuadamente los problemas relacionados con las funciones psíquicas superiores. Mientras que él sostenía que estas funciones estaban profundamente ligadas al desarrollo cultural del niño, la psicología infantil tradicional las interpretaba como algo que surge naturalmente del crecimiento biológico, o como procesos independientes del contexto cultural. Este enfoque no reconocía que funciones como el pensamiento lógico, la memoria organizada y la autorregulación se desarrollan a través de la interacción continua con el entorno social e histórico. Vygotsky se encuentra en contra de esta perspectiva diciendo que se “enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia” (Vygotsky, 1987, p. 12). Y de este mismo planteamiento surge el problema del desarrollo y la personalidad. Para Vygotsky la historia del desarrollo cultural del niño nos conduce a la historia del desarrollo de la personalidad.

Jerome Bruner, en la *Fábrica de historias* (2003), complementa esta visión al señalar que tanto Vygotsky como la psicología infantil tradicional tienen razón, pero desde diferentes perspectivas. Bruner sugiere que la construcción de la identidad no solo se desarrolla a través de procesos históricos y culturales, sino que también se nutre de la capacidad narrativa del ser humano. Como afirma Bruner, “la construcción de la identidad parece no poder avanzar sin la capacidad de narrar” (Bruner, 2003, p. 124). Esto implica que la formación de la personalidad y del yo no solo se forja a través de la interacción social y cultural, como planteaba Vygotsky, sino que también se estructura y se comprende a través de las historias que los individuos cuentan sobre sí mismos y sobre el mundo.

Es precisamente en este punto en el que se puede encontrar la diferenciación entre lo que Vygotsky (1996) llama funciones psíquicas superiores y facultades psicológicas superiores. Estas facultades psicológicas superiores se desarrollan a medida que las funciones psíquicas superiores se consolidan y se relacionan. Por ejemplo, cuando una persona utiliza el lenguaje no solo para organizar su pensamiento (una función psíquica superior), sino también para generar nuevas ideas o crear narrativas complejas, estamos viendo el desarrollo de una facultad psicológica superior.

En Pozo (2014) la base del desarrollo del lenguaje no sería la codificación en los genes, sino la capacidad de representar simbólicamente los episodios que antes solo podían ser representados a través de la mimesis, es decir, que Pozo sugiere que la capacidad del lenguaje humano surge de la habilidad para representar de manera simbólica experiencias, ideas o eventos. Esta capacidad simbólica va más allá de imitar el mundo físico; permite abstraer y conceptualizar. Lo que solía ser solo por imitación empieza a cobrar sentido y constatar significados distintos para cada individuo, lo que produce que el lenguaje represente el mundo a través de la narración y de tal manera aquello que se pueda hacer con el lenguaje sea infinito.

Las funciones psíquicas superiores se refieren principalmente a procesos cognitivos específicos y conscientes que están directamente influenciados por la mediación cultural y social. En cambio, las facultades psicológicas superiores representan un nivel de complejidad mayor, donde estas funciones específicas (percepción, atención, memoria y pensamiento) se combinan para formar capacidades mentales elaboradas, “el camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona. Esta compleja estructura humana es el producto de un proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social” (Vygotsky, 1996, p. 56).

### *2.2.1 Percepción y atención*

Según Vygotsky, en el libro *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1996), la conexión entre el uso de instrumentos y el lenguaje tiene un impacto en diversas funciones psicológicas, afectando la percepción y la atención. Las relaciones y conexiones entre estas funciones no son estáticas, sino que constituyen cambios a lo largo del desarrollo del niño, así como lo hacen las funciones individuales. Vygotsky (1996) señala que la capacidad de nombrar objetos es una función primordial del lenguaje en los niños, ya que les permite identificar y separar un objeto específico del contexto que están percibiendo. Sin embargo, esta habilidad se complementa, los niños perfeccionan sus primeras palabras con gestos expresivos, que ayudan a compensar sus dificultades en la comunicación verbal. Este fenómeno coincide con el planteamiento que realiza Pozo (2014) sobre la mente mítica, que describe cómo el lenguaje oral, en sus primeras manifestaciones, requiere del apoyo de gestos y representaciones miméticas para

transmitir significado. De esta forma, el niño comienza a interpretar el mundo no solo a través de sus sentidos, sino también mediante el lenguaje, que actúa como mediador de su percepción. Así, el niño comienza a percibir el mundo no solo con los ojos, también a través del lenguaje.

Esta transformación significa para Vygotsky (1996) que la inmediatez de la percepción "natural" es sustituida por un proceso más complejo; en este contexto, el lenguaje se convierte en una parte esencial para el desarrollo del niño. Por otro lado, la atención es una de las funciones psicológicas clave para el funcionamiento de actividades cognitivas más complejas. Debido al lenguaje el niño puede dominar su atención para reorganizar y dar sentido a la situación que está percibiendo, además de categorizar objetos, ayudándole a seleccionar y organizar lo que percibe. Esto se relaciona con "ciertas alteraciones básicas en las necesidades y motivaciones del pequeño" (Vygotsky, 1996, p. 65). Es decir, las motivaciones y necesidades del niño influyen directamente a lo que elige prestar atención y en cómo organiza su percepción.

### 2.2.2 Memoria y pensamiento

En *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas* (1987) Vygotsky explica que en la antigüedad la psicología consideraba la memoria como una función orgánica, es decir, con bases exclusivamente fisiológicas. Con el tiempo, se incorporó el término *mneme* para referirse a esa base orgánica de la memoria. La palabra Mnemé proviene del griego antiguo (μνήμη, *mnēmē*), que significa "memoria" o "recordación". Está directamente relacionado con Mnemosine la diosa de la memoria en la mitología griega, quien es madre de las Musas. En la tradición griega, Mnemosine representa la capacidad de recordar el pasado, mantener vivas las tradiciones y transmitir el conocimiento de generación en generación.

Según Suárez y Zapata (2006) La memoria para los griegos adquiere un carácter místico y sagrado. Se describe un simbolismo que sitúa la fuente de Mnemosine en el inframundo, específicamente en el Hades. Aquí, se contraponen dos fuentes: una a la izquierda, rodeada de advertencias, y otra a la derecha, especial y sagrada, que pertenece a Mnemosine. Beber de esta fuente divina simboliza el acceso al conocimiento trascendental, la iluminación y la inmortalidad del alma, al beber del agua fresca de Mnemosine, se garantiza un lugar junto a los héroes y un recuerdo eterno.

Aristóteles también se inspiró en esta concepción para elaborar su tratado sobre la memoria y la reminiscencia. Según él, la memoria es un proceso natural del alma, un "sello" que conserva lo ocurrido, y es esencial para la construcción del conocimiento y la identidad humana. Para Aristóteles, la memoria no solo es un archivo de experiencias, también es una herramienta que conecta el pasado con el presente “la memoria es una posesión de la imagen. Posesión que, redoblada con la reflexión, lleva al conocimiento del pasado como tal, que es el recuerdo” (Samaranch, 1980, pág. 14) Mnemé no solo se refiere a la memoria en términos literales, sino que también es una dimensión simbólica y filosófica en la tradición griega. Mnemosine, como figura mítica, simboliza la memoria como el eje de la continuidad cultural y el acceso a lo divino.

Por otro lado, para Vygotsky (1996), la memoria revela, incluso en las etapas más tempranas del desarrollo, la existencia de dos tipos esencialmente distintos. Uno de estos, que predomina en las personas analfabetas, se caracteriza por la impresión inmediata de las cosas y la retención de experiencias presentes que forman huellas mnémicas, a lo que se denomina memoria natural.

Vygotsky explica que “esta clase de memoria está muy cercana a la percepción, porque surge a partir de la influencia directa de estímulos externos en los seres humanos” (Vygotsky, 1996, pág. 65). Para Aristóteles este tipo de memoria estaba más cercana a la imaginación porque esto “se trata de un proceso creativo donde se reconstruye, desde el presente, algo que se encuentra en la memoria, asociando imágenes captadas y puestas en movimiento” (Suárez, J., & Zapata, L. F, 2006 Pág. 9).

Desde tiempos antiguos, las personas han utilizado métodos como hacer muescas en palos o atar nudos para recordar cosas. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1996), se aclara que Vygotsky no menciona explícitamente estos ejemplos, sin embargo, se sugiere que se encuentran referencias a esta práctica en las obras de Taylor y Lévy-Bruhl. Estas estrategias muestran que, incluso en las primeras etapas de la historia los seres humanos desarrollaron formas de extender su memoria más allá de las capacidades biológicas naturales. A diferencia de los animales, que no muestran este tipo de comportamiento, los humanos han creado estas herramientas externas como parte de su desarrollo cultural.

El uso de estos signos, como marcas o nudos, permite que la memoria se vuelva más sofisticada. Funcionan como herramientas que no solo ayudan a recordar, sino también a organizar la información de manera más compleja. Debido a esto, la memoria humana deja de depender exclusivamente de las capacidades naturales del cerebro y se convierte en un proceso influenciado culturalmente. Para Vygotsky esta distinción es fundamental, ya que “dentro de un proceso de desarrollo general, pueden distinguirse dos líneas de desarrollo distintas, de origen diferente: los procesos elementales, de origen biológico, por una parte, y las funciones psicológicas superiores, de origen sociocultural, por la otra” (Vygotsky, 1996, pág. 78).

Sin embargo, aunque estas dos líneas sean de origen diferente, no se encuentran separadas. Según, Werner (1961) cuando el niño es pequeño, su memoria y pensamiento están estrechamente relacionados. A medida que crece la memoria se integra con otras funciones cognitivas y el pensamiento se hace más complejo, basado en abstracciones y generalizaciones que van más allá de los recuerdos concretos. De tal manera que el desarrollo de la memoria en los niños no solo implica que recuerden cosas, sino que, conforme crecen biológicamente, la memoria interactúa de manera diferente con otras funciones (como el pensamiento y la atención), permitiendo el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas y abstractas. “Para el niño pequeño, pensar significa recordar; sin embargo, para el adolescente, recordar significa pensar” (Vygotsky, 1996, pág. 85). Este postulado refleja cómo las interacciones entre las funciones cognitivas evolucionan a medida que el desarrollo avanza. Es decir, que los cambios que se producen en el interior de la memoria misma también se evidencian en otras funciones.

El dominio de la memoria es fundamental para el desarrollo de otras funciones psicológicas superiores, ya que proporciona la base sobre la cual se construyen procesos como el pensamiento. Al integrar la memoria con el pensamiento el niño no solo recuerda, sino que también es capaz de usar ese recuerdo en otros contextos culturales. Esto permite que otras funciones se desarrollen a partir de la memoria, transformándose en herramientas esenciales para el pensamiento crítico en el futuro. Para Llinás (2002) a esto se le llamaría un tercer tipo de memoria: “Este tercer tipo de memoria es posible gracias a la conjunción de los dos primeros, ya que permite la interiorización de las propiedades de nuestro cuerpo en la red neuronal del cerebro (espacio funcional interno),

como las consiguientes proyecciones que de esta referencia interna se deriven hacia el mundo externo” (Llinás, 2002, pág. 233).

### **2.3 Zona de Desarrollo Próximo y el rol del enseñante**

A continuación, y siguiendo en la línea de Vygotsky, se tomará como fuente el libro de Wertsch (1995), específicamente en el capítulo 3, aquí se pretende brindar un contexto sobre varios conceptos y relaciones que se logran encontrar dentro del texto para describir el concepto de la zona de desarrollo próximo, definida por el autor “Como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial de la resolución de problemas bajo la guía del adulto” (Wertsch, 1995, p.41).

Teniendo en cuenta lo anterior, desde Vygotsky se relacionarán dos funciones importantes para entender la relación entre ellas mismas, y entre la ZDP. Estas funciones son las intrapsicológicas e interpsicológicas, pero el autor indica que no se puede hacer una distinción alejada o determinar cada una de ellas solo por procesos internos o externos, ya que su análisis identificó funciones externas e internas intrapsicológicas así mismo interpsicológicas. Es importante que, para entender esta distinción y relación, se entienda que cualquiera de estas funciones aparece en el desarrollo cultural del niño en dos planos distintos. “En principio, aparece entre las personas y como una categoría intrapsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría interpsicológica” (Wertsch, 1995, p. 37). Vygotsky defiende la teoría de que los individuos no solo aprenden mediante la participación del funcionamiento interpsicológico, hay una conexión entre los dos planos del funcionamiento. Aparte de esta distinción, más adelante se expresa una relación entre adulto-niño, ya que la combinación del comportamiento del niño con la respuesta dada del adulto transforma un comportamiento no comunicativo a un plano interpsicológico y más adelante el niño adquiere un mayor control voluntario en el plano intrapsicológico, sobre lo que anteriormente solo había existido en el plano social. Este papel entre adulto y niño, se puede entender como el papel que rol que ocupa el enseñante dentro de la teoría de la ZDP.

Bruner en el texto *Realidad Mental y Mundos Posibles* logra encontrar una definición más clara sobre lo que pretendemos explicar y es que en esta ZDP se busca que el más competente ayude al

joven y al menos competente a alcanzar el nivel más alto, “La ZDP es la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la solución independiente de los problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la solución independiente de los problemas con la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces” (Bruner, p.83). Entendiendo esta definición esperamos quede más claro el papel que cumple el enseñante dentro de la ZDP, ya que él es aquel sujeto que puede hacer lo que el niño no puede, transferir instrucciones y herramientas para que el niño pueda avanzar en este proceso y así dominarlo hasta el punto de ser capaz de ejecutarlas bajo su control.

Teniendo en cuenta lo anterior, se encuentra dentro del texto un concepto fundamental relacionado con la ZDP y es la instrucción, este juega un papel fundamental ya que “Despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo, estos son solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas que rodean al niño, pero en el curso interno del desarrollo, se convierten, finalmente, en propiedades internas del niño” (Wertsh, 1995, p.42), con el fin de dar claridad a la idea citada anteriormente defendemos la importancia entre el proceso de interacción que se da entre el sujeto (niño) y los agentes que constituyen su entorno para su desarrollo. Estos agentes (adultos) son aquellos que transmiten por medio del lenguaje conceptos, saberes, tradiciones, etc. Pero esta interacción no solo se limita a brindar una nueva información externa, también se espera que el niño por medio de instrucciones o herramientas que pueda brindar el adulto en esta interacción la entienda e interiorice, con el fin de que esta nueva información habite las propiedades internas del niño y conlleve a procesos de desarrollo.

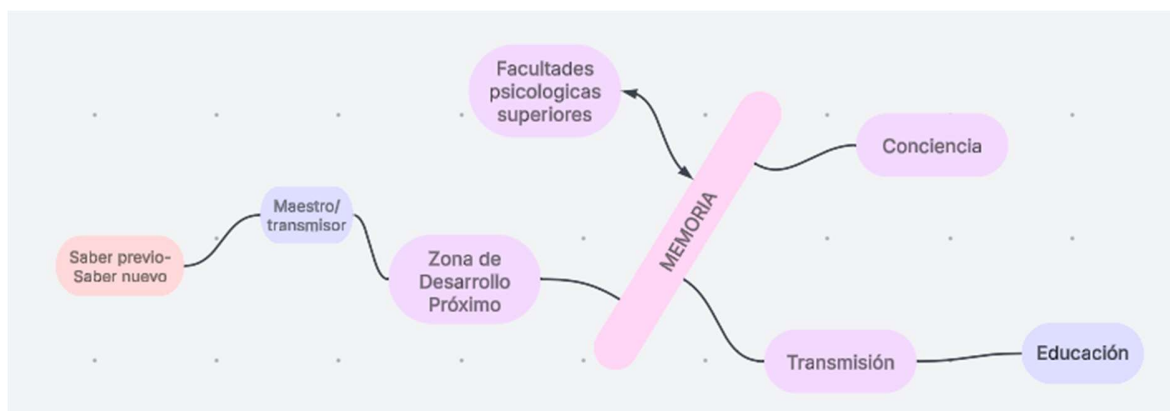
Esta conexión entre ZDP e instrucción la entendemos como la relación que se da entre profesor-alumno cuando una de estas partes obtiene un conocimiento y desea transmitirlo por medio de la instrucción, a la otra parte, que no posee este conocimiento. Otro aspecto importante es comprender que “cualquier instrucción requiere un cierto nivel de madurez de determinadas funciones y se debe entender el nivel evolutivo que deben alcanzar ciertas funciones para que la instrucción sea factible” (Vygotsky, 1995, p.74). En caso de que el niño no haya madurado lo suficiente como para poder entender un tema o saber en específico, la instrucción resultara inútil o invalida. La instrucción y el desarrollo no se encuentran solamente en la etapa escolar del niño, se afirma que estos dos factores se han conectado entre si desde el primer día de vida del niño. De

este modo, el proceso de instrucción tiene un lugar fundamental e importante antes de que el niño entre al proceso de escolarización. “La instrucción no es desarrollo, pero una instrucción debidamente organizada en el niño impulsa el desarrollo mental tras ella, haciendo surgir una serie de procesos evolutivos que, independientemente de la instrucción constituyen un momento universal e internamente necesario para el desarrollo del niño” (Wertsh, 1995, p.43).

### 3. LA MEMORIA COMO EJE DE LA TRANSMISIÓN: UNA VISIÓN PEDAGÓGICA

Para entender el concepto de transmisión y, por consiguiente, cuál es su relación con la memoria, nos resulta imprescindible conectarlo con otro concepto, la conciencia. Anteriormente, pudimos abordar de forma general el concepto de conciencia en *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* escrito por Vygotsky (1987) y se pudo notar que la conciencia es posible únicamente si hay memoria, teniendo en cuenta que de igual manera sin conciencia no se logra el proceso establecido en la ZDP. En este análisis sobre la conciencia logramos encontrar una relación con algunos postulados en el texto *Educación como practica para la libertad* (1997) por Paulo Freire, lo cual derivó en que para ambos autores no existe educación sin conciencia. Un sujeto no puede educarse sin adquirir conciencia.

Es la conciencia lo que nos permite una extraordinaria proximidad entre Paulo Freire y las elaboraciones de Vygotsky. Estos planteamientos resultan familiares teniendo en cuenta que ambos comparten una idea proveniente del materialismo histórico<sup>1</sup> de línea marxista.



**Figura 1. Vitraya: Árbol de memoria.** De acuerdo con este capítulo, a la memoria la designamos como el concepto articulador entre cada uno de los procesos que se nombran: las facultades psicológicas superiores,

<sup>1</sup> La teoría del materialismo histórico refiere que el hombre es un “ente práctico social en viva relación con la sociedad y la naturaleza. Todas las ideologías, los sistemas de ideas (políticas, jurídicas, artísticas, morales, etc.) mediante las cuales los hombres toman conciencia de lo que son o creen ser, no son de por sí autónomos, sino reflejos de la estructura socioeconómica de que brotan.” (Carpio, 1974)

*conciencia, ZDP y el concepto de transmisión, ya que la memoria opera como base estructural de cada uno de los procesos mencionados.*

En este capítulo profundizaremos en los aspectos mencionados anteriormente, para comprender el concepto de transmisión desde una perspectiva pedagógica. Para esto, hemos realizado una figura que denominamos *Vitrava*. Decidimos nombrarla así, haciendo alusión al Árbol de las almas en la película *Avatar*<sup>2</sup>, ya que representa un símbolo de conexión, memoria y transmisión de sabiduría ancestral. Seguiremos por definir qué entendemos por transmisión, considerando su papel en la transferencia de saberes y su relación con la memoria como eje central de este proceso.

A través de este análisis exploraremos cómo la memoria actúa como un puente que conecta saberes previos resignificando y transformando el aprendizaje. Asimismo, abordamos el concepto de la ZDP y la relevancia de esta en los procesos de transmisión mediados por la memoria, porque “transmitimos para que lo que vivimos, creemos y pensamos no muera con nosotros”. (Debray, R, 1997, pág. 17).

### **3.1 Comprensión de la conciencia según Freire y Vygotsky**

En este apartado se busca presentar la noción de la *conciencia* para Vygotsky y Freire, respectivamente, y es que, como nombramos anteriormente, nos resulta importante trabajar este concepto en la medida en que para los autores tiene una relevancia en el proceso educativo. Es una unión pedagógica que nos permitirá realizar una lectura que posteriormente nos ayudaría a entrar en la relación de la memoria con la transmisión. En este sentido, se destaca nuevamente la ZDP, ya que en esta se plantea la imagen de un transmisor/educador que ayuda al individuo a llegar de un saber previo a otro más complejo, relación que es posible gracias a las facultades psicológicas,

---

<sup>2</sup> Película producida y dirigida por James Cameron en el año 2009, la trama de la película se sitúa en el año 2154, donde conocemos a un joven parapléjico, que es seleccionado para participar en el programa Avatar ocupado el puesto de científico que ocupaba su hermano gemelo recién fallecido. Este joven es trasladado hasta Pandora, una luna cercana al planeta cuya atmosfera es letal para los humanos, pero allí se albergan los na'vi una especie humanoide de piel azul con rasgos felinos, Las mentes del joven y de unos científicos son trasladadas a los cuerpos artificiales de unos na'vi creados genéticamente (avatares) mientras ellos permanecen inconscientes en cabinas de enlace. De esta forma, la comunicación con los nativos resultaría más sencilla y así podrían convencerlos pacíficamente de que abandonen el Árbol Madre. Los Omaticaya hacen vida en el amplio interior del árbol, pero allí también se encuentra un mineral de extraordinario valor e importancia para los humanos, hecho que origina los conflictos entre los nativos y los invasores (Ver Cameron, 2009)

en mayor instancia, la memoria (revisar figura 1). Y, por otro lado, se evidencia que, para Freire, la alfabetización es un sinónimo de conciencia, motivo por el cual, hemos decidido incluirlo en la discusión, ya que en el texto *Educación como práctica para la libertad* (1997) se establecen unas relaciones en cuanto a la libertad que puede obtener una persona por medio de la educación, llegando a una conciencia crítica que le permita superar la opresión y emanciparse, pero también, desarrollar un pensamiento que lo haga capaz de entender su contexto con ayuda del lenguaje y la cultura.

### *3.1.1 Noción de Conciencia en Vygotsky*

Vygotsky comprende la conciencia como objeto de estudio legítimo de la psicología científica, y busca explicar tres momentos de la evolución de esta, el primero de ellos es la conciencia como reflejo de reflejos.

Aunque otorgaba un rol al lenguaje en su expresión, ese rol se asemeja al segundo sistema de señales de Pavlov en que la palabra es un estímulo, Vygotsky entiende que esta forma de abordar la conciencia le atrapa el dualismo y el reduccionismo que criticaba (Rodríguez, 2020, p.5).

Así, el autor decide abandonar la idea de la conciencia como reflejo de reflejos ya que no se permitía capturar toda su complejidad. En el segundo momento hacia las fechas 1927 y 1931 el autor elabora una concepción de la conciencia como un sistema de conexiones secundarias entre las funciones psicológicas superiores, dando la explicación que la conciencia se concreta y se expresa en actividades que están mediadas por instrumentos producidos por la historia cultural, cuyo conocimiento y dominio se desarrolla por interacciones sociales. En tercer y último lugar, el autor aborda una concepción de conciencia como un sistema semántico y propone el significado de la palabra como una unidad de análisis para tender una relación entre el pensamiento y lenguaje. En esa vía, defiende que “El sentido del mundo y nuestra capacidad de acción están condicionados por la conciencia que tengamos de esa relación” (Rodríguez, 2020, p.6).

### *3.1.2 Noción de Conciencia en Freire*

Para Freire la conciencia puede entenderse como uno de los objetivos a los que puede llegar el hombre después de tener una educación que forme de manera crítica al sujeto. El pensador pbrasileiro tenía la idea de que la educación tradicional simplemente se ejecutaba de una manera

en la que el estudiante recibe información que no le genera ninguna distancia y, mucho menos, una postura crítica importante. Es como si fuese una vasija lista para ser llenada. Es por esta razón, que el autor creía importante que el hombre debía aprender de su realidad social, para así dejar esa “conciencia ingenua”, como él la denomina. Se entiende que, para Freire, existen tres tipos de conciencia: la conciencia mágica o transitiva, la conciencia ingenua y la conciencia crítica. Para Freire, la conciencia mágica: “capta los hechos otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad” (1997 p.102). En segundo lugar, la conciencia ingenua “[por el contrario] se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada” (Freire, 1997 citando a Vieira, 1961. p.101)). Finalmente, la conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales” (Freire, 1997 p.101).

El autor buscaba con el término de conciencia una educación que le sea útil en su medio social, para que las personas logaran llegar a una crítica y se alejen de manera efectiva de lo que él denominaba ingenuo o mágico.

La relación entre lenguaje y conciencia en Freire y Vygotsky se articula en torno a la idea de que el primero organiza el pensamiento y permite la toma de conciencia. Desde la perspectiva de Freire, implica una relación activa entre el lenguaje y el pensamiento, donde el acto de nombrar el mundo no solo describe la realidad, sino que también la transforma. Por su parte, para Vygotsky (1995) el lenguaje es el puente que conecta el pensamiento y la realidad, permitiendo que las funciones psicológicas superiores se desarrollen y se organicen en un sistema que habilita la toma de conciencia. Podemos, por tanto, decir que la educación es la transformación de un sujeto “hacer de alguien algo distinto” y precisamente para llegar a este punto “ese alguien” debe tomar conciencia de sí mismo y de su entorno “Para Freire, la conciencia individual se desarrolla en intercambios humanos en los que la educación informal o formal es promotora” (Rodríguez Arocho, 2020, p. 128). Por tal motivo, no existiría educación sin conciencia. Un sujeto no puede educarse sin adquirir conciencia, la toma de conciencia no solo es un objetivo educativo, sino también su motor principal. A través del lenguaje los individuos no solo comprenden el mundo,

sino que también adquieren la capacidad de darle un significado y transformarlo, haciendo de la educación un acto liberador.

### **3.2 La Relevancia de la Conciencia en el Proceso Educativo: Una Mirada desde Vygotsky**

Tomando como referente el libro *Pensamiento y lenguaje* de Vygotsky (1995), se puede abordar la relevancia de la conciencia en el proceso educativo desde una perspectiva que se encuentra sujeta al desarrollo del pensamiento y las funciones psicológicas superiores. Vygotsky plantea que la conciencia no es un estado innato, sino que se desarrolla y se organiza a partir de las experiencias y aprendizajes previos del individuo. En este sentido, el autor subraya que el niño solo puede tomar conciencia de aquello que ya posee en su inventario cognitivo. Es decir, para que una función psicológica pueda ser controlada y funcional de manera consciente, debe haber sido previamente activa y espontáneamente empleada.

Si el niño ha dominado cualquier estructura superior que corresponde a su toma de conciencia y dominio en el campo de unos conceptos, no tendrá que volver a realizar ese mismo trabajo con respecto a cada uno de los conceptos espontáneos que se han formado con anterioridad. Por el contrario, basándose en las leyes estructurales fundamentales, transferirá la estructura que se ha formado a los conceptos elaborados anteriormente (Vygotsky, 1995, pag.145).

Para poder comprender esto más a profundidad, Vygotsky (1995) hace una diferenciación entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos. Los conceptos espontáneos son aquellos que el niño adquiere de manera natural a través de su experiencia cotidiana y sin una enseñanza formal. Aunque el niño pueda usar estos conceptos para interactuar y representar ideas, no es completamente consciente de cómo opera su pensamiento en relación con esos conceptos. Esto significa que el niño conoce el objeto representado por el concepto, pero no es plenamente consciente del concepto como una construcción cognitiva. En otras palabras, no comprende cómo ese concepto se forma, organiza y puede ser definido. Por ejemplo, un niño aprende espontáneamente lo que es un árbol, puede identificar un árbol en diferentes contextos, pero su comprensión es limitada, en sí el niño no reflexiona sobre qué define a un árbol de manera abstracta, ni establece conexiones lógicas con otros conceptos, como "planta" o "ecosistema". Se debe tener en cuenta que para Vygotsky “el niño debe alcanzar en los conceptos espontáneos el umbral en que resulta posible la toma de conciencia” (Vygotsky, 1995, pag. 146).

Por otro lado, los conceptos científicos son aquellos que se adquieren a través de la enseñanza formal y requieren consciencia. Este desarrollo de consciencia comienza donde los conceptos espontáneos todavía no están completamente estructurados, es decir, en la capacidad del niño para reflexionar sobre el concepto mismo, definirlo verbalmente y usarlo de manera lógica y coherente. El desarrollo del concepto científico está ligado a la toma de conciencia, ya que el niño comienza a entender cómo opera su pensamiento al construir y emplear conceptos. Este proceso implica operaciones que no son espontáneas, como analizar, definir o aplicar el concepto de manera intencional en situaciones complejas, como resolver problemas y establecer relaciones. Vygotsky (1995) destaca que el desarrollo de los conceptos científicos no solo amplía el conocimiento, sino que también lo ayuda a tomar conciencia de su propio pensamiento, permitiéndole un control sobre sus funciones psicológicas superiores (incluyendo la memoria). Volviendo al ejemplo del árbol, el niño en la escuela aprende que el árbol es una planta y realiza fotosíntesis, pero también conecta el concepto de árbol con otros, como "ecosistema" y además puede explicar por qué los árboles son importantes para el medio ambiente o describir cómo un árbol es diferente a otras plantas. Como se puede ver en este ejemplo la memoria se encuentra presente en ese umbral para pasar de concepto espontáneo a concepto científico:

Los conceptos históricos del niño inician su camino de desarrollo sólo cuando su concepto del pasado está bastante diferenciado, cuando su vida y la de las personas cercanas a él y de quienes le rodean se ha fijado en su conciencia dentro del marco de la generalización primaria de «antes» y «ahora» (Vygotsky, 1995, pag.148).

Es decir que para adquirir conciencia, según Vygotsky, se requiere de esta función psicológica superior y al pasar este umbral también se obtiene mayor control de esta, ya que “Se puede ver la memorización como el acto de recordar y que implica la reactivación de estructuras previas en la mente” (p. 250) porque el desarrollo del concepto científico no elimina el espontáneo; más bien, lo organiza. Lo que comenzó como una experiencia intuitiva (ver y nombrar un árbol) se convierte en un conocimiento estructurado y consciente que permite al niño emplear el concepto de manera coherente y voluntaria.

Este postulado de Vygotsky es muy similar a lo que Pozo (2014) llama los niveles de organización jerárquica (físico, informacional, representacional y de conocimiento), según este autor los

conocimientos no se adquieren de manera lineal, sino que se organizan en niveles de complejidad. A medida que los niños adquieren conciencia de sus conceptos, estos pasan de un nivel básico (espontáneo) a un nivel más avanzado (científico) que les permite operar con mayor control.

Así como en los niveles jerárquicos de Pozo, los conceptos espontáneos pueden ser la base para la construcción de conceptos más complejos y estructurados, lo que se alinea con la idea de Vygotsky de que el concepto científico no elimina al espontáneo, sino que lo organiza y lo amplía. Este proceso permite que el niño no solo memorice datos, sino que sea capaz de emplear esos datos de manera lógica, abstracta y controlada.

El lenguaje va a jugar un papel importante en este proceso, ya que para Vygotsky este le da orden al pensamiento y la conciencia se desarrolla solo cuando el individuo puede controlar y reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos, pero para Pozo (2014) el lenguaje es aquel que le da lugar a una nueva forma de representar el mundo, cuyo soporte son las narraciones. Nuevamente regresando al ejemplo del árbol mencionado anteriormente, el concepto de “árbol” se reestructura, se enriquece y se vuelve más abstracto. Esta toma de conciencia del concepto está mediada por el lenguaje, que le permite nombrar, definir y analizar el concepto. Es decir que para Pozo sin el lenguaje como intermediario no es posible llegar al último nivel de estratificación que es el de conocimiento o mente teórica, pero tampoco se podría llegar a lo que Vygotsky llama concepto científico o conciencia. Ambos enfoques coinciden en que la conciencia representa la capacidad de controlar y usar el conocimiento de manera intencionada y que depende del desarrollo de estructuras cognitivas jerárquicas, pero que el lenguaje es fundamental en la organización del pensamiento.

### **3.3 Concepto de transmisión**

La transmisión, según Debray (1997), implica transportar información a través del tiempo, lo que permite conservar saberes, valores y tradiciones más allá de las generaciones inmediatas. Este proceso adopta dos formas principales: la primera es puntual o sincronizadora, descrita como una red de comunicaciones que conecta principalmente a contemporáneos, especialmente a los más jóvenes, estableciendo un vínculo entre un emisor y un receptor que en la actualidad tiene la

capacidad de construir un significado del mensaje a recibir, dejando el papel pasivo a un lado, estando presente simultáneamente en ambos extremos de la línea. Esta forma de transmisión se sitúa en el presente, promoviendo una conexión inmediata y tangible.

La segunda forma de transmisión es diacrónica y móvil, caracterizada por la capacidad de establecer un puente entre los vivos y los muertos, vinculando generaciones separadas en el tiempo. En este caso, la transmisión adquiere un carácter más simbólico, ya que se realiza en ausencia física de los emisores originales. Este vínculo no solo conecta el presente con el pasado, sino que también da continuidad y sentido al legado cultural, transformándolo en un patrimonio que trasciende los límites físicos.

Este concepto de transmisión está profundamente relacionado con la concepción griega de la memoria, que era entendida como un sello del alma capaz de mantener vivo lo ya ocurrido. Según los griegos –como ya se dijo en las primeras páginas– esta función era atribuida a Mnemosine, la personificación de la memoria, considerada la única fuente capaz de preservar la tradición. Suárez y Zapata (2006, p. 8) explican que la memoria no es simplemente un almacenamiento pasivo de información, sino un proceso que conecta el pasado con el presente, dotándolo de significado.

De este modo, la memoria y la transmisión se entrelazan (revisar figura 1), compartiendo la noción del tiempo como elemento central en sus definiciones. La memoria, como señala Aristóteles, "no es ni una sensación ni un juicio, sino un estado o afección de uno de los dos cuando ha pasado el tiempo" (Suárez & Zapata, 2006, p. 8, citando a Aristóteles). En otras palabras, la memoria es un acto que trasciende el presente, permitiendo que las experiencias y conocimientos acumulados en el pasado adquieran un lugar en el presente.

Así, transmisión y memoria se relacionan para preservar, transformar y dar continuidad a la tradición, cultura y aprendizaje humano asegurando que tanto los saberes inmediatos como los legados sigan vivos a través de las generaciones.

Esta temporalidad, en la cual Debray (1997) hace énfasis, es importante para el concepto de transmisión, ya que esta no es efímera. Se podría decir que una de las restricciones de la

transmisión es que sea intemporal y pueda retomarse desde cualquier época, precisamente que pueda convertirse en sempiterno. Para el autor, no todo puede llamarse transmisión. Un ejemplo claro de esta distinción es la comunicación en el medio ambiente y entre los animales. Por ejemplo, cuando un grupo de aves emite señales de alarma para advertir la presencia de un depredador se está comunicando una información importante, pero esto no constituye una transmisión en el sentido estricto. La transmisión, según este enfoque, implica la capacidad de transportar información a través del tiempo, vinculando generaciones y preservando conocimientos, lo cual no ocurre en este caso, ya que las señales de alarma solo tienen un propósito inmediato y no dejan un legado.

Por otro lado, la transmisión se observa claramente en la escritura de libros o la creación de obras artísticas que capturan ideas, valores o conocimientos de una época. Por ejemplo, cuando Charles Darwin publicó *El origen de las especies*, no solo comunicó sus teorías sobre la evolución, sino que dejó un legado científico que ha influido profundamente en la biología y otras disciplinas durante generaciones. Este tipo de transmisión trasciende el tiempo, permitiendo que sus ideas sean estudiadas, discutidas y ampliadas por otras generaciones, asegurando su impacto en la humanidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge una pregunta fundamental: ¿quién cumple la función de transmitir? Para responderla es necesario reflexionar primero sobre el lugar donde se genera la transmisión. Según Debray (1997), la transmisión es un elemento esencial de las civilizaciones, que opera a través de cuerpos específicos. Estos cuerpos pueden ser colectivos o individuales, como el cuerpo místico, el cuerpo docente, los hechiceros, los clérigos, los pilotos o los maestros. Cada uno de ellos actúa como un agente de transmisión que garantiza la continuidad de conocimientos, valores y tradiciones.

La transmisión, en este contexto, cumple una función importante, la cual es conservar la identidad de un grupo o institución (escuela, iglesia, nación). Estos cuerpos transmisores no solo comunican información, sino que también mantienen vivo un *corpus* de saberes y prácticas que define a la comunidad.

Por lo tanto, quienes desempeñan el rol de transmisores son aquellos que poseen un profundo conocimiento del *corpus* que da forma a la identidad del grupo, en este caso, desde una mirada pedagógica, el maestro. Estas personas o instituciones no solo actúan como portadores de conocimiento, también como cuidadores, mediadores y preservadores de lo transmitido. Para que sea relevante, significativo y lógico con los valores del grupo al que pertenecen, este rol como mediador será retomado más adelante en este capítulo al presentar la relevancia de la zona de desarrollo próximo (ZDP).

### *3.3.1 Transmisión y Zona de Desarrollo Próximo*

La transmisión es un concepto fundamental en la pedagogía, ya que es el concepto que nombra y nos permite identificar la transferencia de saberes, habilidades y valores entre generaciones. Este proceso abarca dinámicas complejas que integran aspectos cognitivos, sociales y culturales, lo que significa que no puede reducirse a una simple transferencia de datos. Entre estos aspectos cognitivos destaca la memoria, que, según Wertsh (1995), es un proceso dinámico que se construye y transforma a través de interacciones sociales y culturales.

En este contexto, los mediadores culturales, como el lenguaje, juegan un papel importante, ya que no solo facilitan el acto de recordar, sino que también permiten reinterpretar, resignificar y conectar los aprendizajes previos con nuevas experiencias. En este sentido, la ZDP resulta relevante, ya que opera como un espacio de transición donde los aprendizajes se consolidan mediante la interacción social, específicamente bajo la guía de un adulto o un agente más capacitado.

Como señala Debray (1997), "la transmisión es esencialmente un transporte en el tiempo" (p. 17), ya que no solo preserva el conocimiento, sino que lo transforma hacia el futuro, asegurando su continuidad en nuevos contextos. Este enfoque resalta cómo la transmisión y la memoria trabajan conjuntamente para dar sentido al aprendizaje, vinculándolo con las experiencias y desafíos de cada generación. En este proceso, la memoria no solo permite la recuperación del saber previo, sino que también proporciona una base para que la transmisión sea significativa y contextualizada. Así, la memoria no es un fin en sí misma, sino un proceso fundamental para la transmisión.

Para entender esta relación entre la ZDP y la transmisión es importante retomar el concepto, recordando que la ZDP es definida como: “La distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía del adulto” (Vygotsky, 1996, p.129). Conservando esta definición la transmisión es parte fundamental para la ZDP, ya que se pretende que por medio de la transmisión de información se genere un desarrollo en el sujeto que no se podría completar sin la guía del adulto o persona que tiene y reconoce la información. Es decir, esta persona es aquella que le transmite al niño instrucciones o herramientas para que el niño pueda realizar esta actividad, y de esta forma interiorizar la información o el saber y así mismo pueda ejecutarlas bajo la guía de alguien mientras el sujeto alcanza la zona de desarrollo real.

### **3.4 Relación memoria-transmisión desde Vygotsky**

La transmisión para Vygotsky es indiscutiblemente un proceso fundamental en el aprendizaje y el desarrollo humano, desde el cual se enfatiza el papel de la interacción social y la mediación cultural. Ya que para el autor el conocimiento no se adquiere de forma aislada. Este es transmitido y se construye por medio de las relaciones con los demás, y depende también de los contextos sociales y culturales.

Es evidente que la relación entre la memoria y la transmisión es posible, sin embargo, desde el lugar del aprendizaje. Es importante aclarar, además, los puntos en los cuales converge la transmisión con la memoria, y es por esta razón que tomaremos nuevamente este autor como referencia.

La memoria es un elemento clave en el proceso de la transmisión. Es a través de ella que se interiorizan y se conservan las experiencias, conocimientos y herramientas que son transmitidas de una generación a otra. Como se ha observado en los anteriores capítulos, la memoria no es únicamente una habilidad puramente biológica, sino que está estrechamente relacionada con la cultura y la interacción social.

El lenguaje, para Vygotsky, es una herramienta por la cual se estructura la memoria. Dejando de lado ese proceso de recordar información de manera pasiva, es con estos símbolos que se vuelve un proceso activo y consciente, esencial para la transmisión de conocimiento. Por este motivo, Vygotsky (1995) nos dice que “La transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo.” (p25)

Las herramientas culturales (lenguaje, escritura, diagramas) son mediadoras de la memoria, permitiendo así que los seres humanos puedan organizar y ampliar también la capacidad de esta. Por esta razón, el lenguaje permite recordar y compartir todas estas experiencias colectivas, mientras que la escritura, por otro lado, transmitirá esos mismos conocimientos de manera casi permanente en el tiempo. En este sentido, la memoria tampoco es simplemente un acto individual, es influenciada por interacciones sociales. La transmisión es, entonces, el puente para que las personas aprendan no solamente a recordar, sino también a recordar con medios que fueron proporcionados por su propia cultura, he aquí el carácter colectivo de la memoria en lo que se conoce como desarrollo humano.

### **3.5 Educación, transmisión, memoria**

En este apartado buscamos establecer una relación más clara entre algunos temas fundamentales de nuestro texto, considerando la memoria como el eje articulador de todos ellos. Estos temas incluyen educación, conciencia y transmisión.

A partir de los textos mencionados anteriormente analizamos y defendemos la conexión entre estos conceptos, destacando cómo se complementan entre sí. En este sentido, identificamos un punto que los une: la interacción social y el lenguaje. Ambos elementos resultan fundamentales en cada uno de estos, ya que constituyen el medio a través del cual el saber y la cultura se transmiten y transforman, como lo señala Debray: “La especie como un solo pueblo, la coexistencia de su pasado y su presente en una visión de porvenir. Es la instrucción, como iniciación a la duración. Es la telepresencia de los muertos, sinónimo de cultura (Debray, 2007, pág. 3).

Este enfoque permite comprender cómo la memoria, a través de la interacción social y el lenguaje, es esencial para la transmisión del saber y la construcción de la conciencia, porque en “las relaciones algo se da con lo que se ofrece, que va más allá de la cosa en sí. Algo se pone en lo que se recibe, que agrega sentido a la cosa en sí, un valor agregado” (Frigerio, 2004, pág. 16). Como se mencionó en apartados anteriores, tanto Pozo como Vygotsky coinciden en que la conciencia representa la capacidad de controlar y utilizar el conocimiento de manera intencionada, dependiendo del desarrollo de estructuras cognitivas jerárquicas. Además, se destaca que el lenguaje juega un papel fundamental en estas estructuras y en la organización del pensamiento, lo cual también era un tema de interés para Freire, porque la conciencia se articula en torno a la idea de que el lenguaje organiza el pensamiento y permite la construcción de conciencia. De otro lado, desde la perspectiva de Freire, la relación entre lenguaje y el pensamiento ha de ser activa, donde el acto de nombrar el mundo más allá de describir la realidad, también la transforma, consolidando así su importancia en los procesos de aprendizaje, dando a entender que esta transformación es posible al adquirir de la conciencia.

Partimos del hecho de que la memoria es la herramienta fundamental para evidenciar y afianzar el proceso de transmisión de saberes. Más que un simple almacenamiento de datos, la memoria permite retener y preservar el saber que será transmitido a las generaciones futuras. En este sentido, quien posee el saber asume la responsabilidad de compartirlo, asegurando su vigencia en el presente.

Como señala Frigerio (2004), Vinculada al conocimiento, la transmisión tuvo épocas en las que nombraba un estilo de relación pedagógica que reducía a los sujetos a una posición estática y fragmentaba los saberes, transformándolos en contenidos estructurados para la enseñanza. Bajo esta perspectiva, la transmisión se entendía como un acto en el que alguien posee un saber y lo pasa a otro, quien lo recibe. Es aquí donde se conecta con la educación porque “la enseñanza (con sus contenidos y sus métodos propios) puede ser pensada y valorada entonces como trabajo de la transmisión, a partir de una mirada retrospectiva” (Frigerio, 2004.pag 47). De tal manera que al evidenciar cómo se conserva la transmisión a lo largo del tiempo podemos valorar la enseñanza como un proceso en el que se comparte y se preserva el saber de una generación a otra.

En cuanto a la educación, es evidente la relación con los dos temas en cuestión, ya que en el acto de enseñar se presenta de forma clara cómo en la memoria de cada sujeto existen diferentes experiencias, conocimientos y saberes (conocimientos previos) que, por medio de la transmisión de un adulto o un ser más capaz, espera ser transmitidas a un sujeto que pueda interiorizar, entender y complementar lo recibido en su memoria y anclarlo con sus experiencias, saberes, o conocimientos, para que se tome conciencia y llegue a un nivel de conocimiento o concepto científico, como lo llama Vygotsky (1995). Entendemos que el acto de transmitir no se trata solo de saberes o conocimientos; incluye también transmitir tradiciones o costumbres dentro de una comunidad, en este sentido, en la educación logramos encontrar una relación evidente entre la memoria, transmisión y educación.

La relación entre educación, transmisión y memoria reside en su papel conjunto en la construcción de la conciencia (revisar figura 1). La transmisión educativa no solo preserva el pasado, sino que también transforma el presente a través del lenguaje: “Comunicar, en nuestro juego de conceptos, es el acto de transportar una información en el espacio, y transmitir, transportar una información en el tiempo. Sin duda, hay que comunicar para transmitir” (Debray, 2007, pág. 1). En este sentido, la memoria actúa como el eje que conecta estos procesos, haciendo de la educación un acto continuo de resignificación y liberación, ya que como lo plantea Vygotsky (1995) a lo largo del desarrollo cognitivo, la memoria pasa de ser una función espontánea para convertirse en un proceso organizado, mediado por signos y herramientas culturales, como el lenguaje y la escritura. Este proceso de organización es esencial para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, ya que la memoria no solo permite recordar lo aprendido, sino que facilita la capacidad de reflexionar, analizar y operar sobre el conocimiento de manera más compleja y autónoma.

El lenguaje, al ser un mediador cultural fundamental, no solo facilita el acto de recordar, sino que permite la organización del pensamiento, la elaboración de conceptos más abstractos y el actuar sobre la realidad de una manera más consciente. De tal forma que la educación puede entenderse como un proceso de transformación de la conciencia, en el cual el individuo adquiere la capacidad de recordar lo transmitido, reinterpretar y actuar sobre su realidad.

Para Freire “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1997, pág.1). La conciencia no solo se adquiere para completar procesos de aprendizaje, sino para que el sujeto se apropie de su lugar en el mundo, dándole sentido a su existencia y permitiéndole actuar con autonomía. La transmisión no solo permite que los nuevos se sumergen en el mundo, también les permite construir su propia perspectiva sobre él, al integrar de manera activa los saberes heredados con sus propias experiencias y reflexiones. Este proceso de construcción implica un diálogo entre lo que se recibe y lo que se transforma, favoreciendo el desarrollo de una identidad crítica que es capaz de cuestionar, interpretar y transformar la realidad en la que vive. Como lo menciona Frigerio (2004):

Transmitimos huellas, atmósferas, relatos. ¿Podemos tomar conciencia de todo ello? ¿Podemos reapoderarnos de todo ello? Y si no hay más que una manera de instituir, el "cómo" actualiza una ambición: ¿con vistas a qué instituímos? ¿En un sometimiento avasallante o por y para la institución de sujetos libres? Ahí es donde "la ética" confirma ser también política, si su punto de mira son los sujetos "responsables" (Frigerio, 2004. Pág. 34).

Al adquirir conciencia del saber transmitido dejamos de ser simplemente "los nuevos" en el mundo y asumimos la responsabilidad de preservar ese legado. Esto implica reconocer y rescatar lo que se nos ha dado, evitando que se pierda con el tiempo. Este proceso guía la manera en que nos desenvolvemos en el mundo que se nos muestra y orienta cómo estructuramos y organizamos nuestra percepción de la realidad, con el fin de formar sujetos verdaderamente libres y responsables.

## CONCLUSIONES

Entendemos que la memoria en el ámbito pedagógico, y de alguna manera en el sistema educativo, se ha visto ligada directamente con procesos de memorización obsoletos y arcaicos; definición que, a nuestro modo de ver simplifica un concepto tan valioso dentro del aprendizaje, dándole así poco valor y denostando su importancia en los procesos educativos individuales.

Desde la teoría de la Gestalt, trabajar el concepto de memoria es fundamental porque este permite conectar las experiencias pasadas con el presente, así, modificando la manera en la que el individuo percibe, interpreta y se relaciona con el mundo, tal como lo aborda esta teoría. El contexto en el que se determinan estas percepciones regularmente se ve desde el recuerdo, y es donde la memoria entra a trabajar. Dentro de las teorías del aprendizaje, una de las que funciones que obtiene mayor campo e importancia es la memoria, es por esto por lo que hemos decidido hacer esta conexión.

La memoria, finalmente, es un concepto clave que logra vincular las facultades psicológicas, la conciencia, el saber, la ZDP, la transmisión y en última instancia, la educación. Es importante aclarar también, que, desde nuestro punto de vista, no es una relación entre todos los conceptos, más bien es una relación entre los conceptos y la memoria. En cada uno de estos procesos la memoria es la que hace posible que se lleven a cabo, funcionando no solo como un lugar donde hay experiencias alojadas, sino como un proceso por el cual cada ser humano es capaz de almacenar conocimientos, saberes, experiencias y de ese modo transmitirlos a otros. Por esta razón, concluimos que el concepto principal de esta tesis funciona como un articulador entre todas las concepciones que se tocan a lo largo de nuestra tesis (ZDP, conciencia, transmisión, educación). De tal manera que la memoria es la que permite el paso a las facultades psicológicas superiores (atención, memoria, pensamiento, lenguaje, etc.) y la conciencia, por otra parte, también es posible gracias a la memoria.

La relación entre educación, transmisión y memoria reside en su papel conjunto en la construcción de la conciencia. La memoria no solo permite recordar lo aprendido, sino que da paso a la capacidad de reflexionar, analizar y operar sobre el conocimiento de manera más compleja y autónoma. Identificamos dos puntos donde se logran unir estos tres grandes conceptos, la

interacción social y el lenguaje. Por medio de estos conceptos entendemos que la memoria es la encargada a través de ellos de lograr una transmisión del saber y asimismo construir una conciencia.

Se destaca que la memoria es una herramienta fundamental para el proceso de transmisión porque a través de ella es que se conservan las experiencias, conocimientos y herramientas que son transmitidas de una generación a otra, estableciendo un puente entre los vivos y los muertos, de tal manera que la memoria no es simplemente un almacenamiento pasivo de información, sino un proceso que conecta el pasado con el presente, dotándolo de significado. Este significado se concreta con mayor satisfacción cuando el maestro decide preservar el conocimiento al transmitirlo, asegurando así su continuidad en nuevos contextos, dándole posibilidad de existencia en el futuro. Es por esto por lo que entendemos que quien posee el saber tiene la tarea de compartirlo a generaciones futuras evidenciando la tarea del maestro en la historia.

En cuestión de la memoria, logramos comprender una relación respecto a un concepto pedagógico importante y es la transmisión, aquel concepto visto como el que ofrece una herencia, pero, más que esto, una habilidad de transformar y resignificarla. Una parte importante también para entender este concepto es que la transmisión al poder ser transformada no tiene un propósito fijo, no se puede fijar una direccionalidad dado que sus efectos dependen del sujeto y cómo este interiorice el saber transmitido y, de la misma forma, si este decide o no transformarla.

Para que se pueda hablar de transmisión es importante entender que se debe tener una relación entre un sujeto, un objeto y una temporalidad. La transmisión no siempre funciona de la misma manera. Aquella “memoria cultural” puede tener cambios dependiendo de la persona que lo reciba, ya que cada uno privilegia distintos escenarios. Es por esto por lo que el sistema tradicional de emisor/receptor no es suficiente para explicar esta complejidad. Esto porque en este sistema simplemente hay un mensaje que se transmite sin posibilidad a un cambio o interpretación. Por esta razón, para la transmisión, se necesita algo más contemporáneo, ya que el segundo (receptor) es el que se encarga de darle un significado a la información recibida, de tal manera que en algún futuro sea posible transmitirla nuevamente.

La transmisión permite que los saberes, valores y tradiciones perduren en el tiempo. Es un acto que, lejos de ser efímero aspira a la intemporalidad, asegurando que el conocimiento se modifique y así continúe su curso a través del tiempo, para seguir siendo esencial para la educación, es decir, que para que la transmisión perdure en el tiempo, esta debe estar vinculada siempre con la memoria. Así, no existiría transmisión si no se recurre a la memoria, porque la transmisión también es el acto de recordar constantemente. Cabe destacar que la transmisión no se basa en una percepción de la memoria histórica propiamente, más bien, hace uso de la facultad como perpetuadora de saberes a lo largo de las generaciones, sean familiares, académicas o comunales.

Es importante destacar que la transmisión no debe entenderse como un simple acto de repetición o de copia del conocimiento. La transmisión, más bien, implica una interpretación, una apropiación y una adaptación de los saberes, que siempre está mediada por la memoria. La memoria no solo recuerda, sino que también reconstruye, reorganiza y transforma el conocimiento, lo que garantiza que la transmisión no se convierta en un acto vacío, sino en un proceso vivo y dinámico, siempre en evolución.

Por tanto, la conexión entre educación, transmisión y memoria se fundamenta en su capacidad para trabajar juntas en la construcción de la conciencia humana. La educación no es solo un proceso de acumulación de datos, sino una interacción social y lingüística en la que la memoria desempeña un papel fundamental. Por ejemplo, la inteligencia artificial tiene una mayor eficiencia con respecto a la memoria humana. Sin embargo, por el momento no es su asunto la emancipación y, por consiguiente, no tendrá acceso a una conciencia. Esta interacción permite que los individuos no solo recuerden, sino que comprendan, reflexionen y, lo más importante, puedan transformar su realidad. La memoria, como herramienta de transmisión, asegura que el conocimiento siga vivo y sea relevante a lo largo del tiempo, permitiendo que las generaciones futuras accedan a un saber que no solo es el legado del pasado, sino también la base para construir el futuro.

La ZDP, según Vygotsky, representa un punto importante en el aprendizaje, desde la cual el maestro lleva al estudiante a la construcción de nuevos saberes, partiendo de un saber anterior. Sin embargo, este proceso no sería posible sin la intervención de la memoria, la cual actúa como un puente entre los conocimientos previos y los nuevos aprendizajes.

La memoria permite consolidar los saberes estableciendo conexiones significativas y garantizando la continuidad del saber a lo largo del tiempo. Logramos evidenciar a lo largo de este trabajo de grado que la ZDP es de los conceptos vygotskianos que más interactúan con la memoria, ya que esta no es posible sin los saberes previos alojados en ella, tanto del estudiante, como del adulto/maestro. Aunque el autor históricamente se posiciona en una línea socio constructivista, la visión del constructivismo aquí dada, no es la del estudiante que construye conocimientos de manera propia. El estudiante llega a estos nuevos saberes gracias a un maestro/transmisor que es el encargado de brindarle al niño las herramientas posibles para esta conexión.

Finalmente, los mediadores culturales, como el lenguaje, son esenciales para permitir el proceso de aprendizaje, ya que no solo ayudan a recordar, sino que permiten reinterpretar y conectar conocimientos previos con nuevas experiencias. La ZDP juega un papel clave al funcionar como un espacio de transición en el que los aprendizajes se refuerzan mediante la interacción social, especialmente con la guía de un adulto o de un agente más capacitado.

Para Vygotsky y Freire, la conciencia es un concepto fundamental en los procesos educativos, porque la conciencia se desarrolla solo cuando el individuo puede controlar y reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos, a través de ella el aprendizaje cobra sentido y se convierte en el inicio del desarrollo del pensamiento. Es decir que sin conciencia no se puede pasar el umbral para llegar al pensamiento crítico. Tanto Vygotsky como Freire enfatizan la importancia de la conciencia en el proceso educativo, donde el lenguaje actúa como un puente esencial para la toma de conciencia y la transformación del individuo. Esta conexión subraya que la educación no solo se trata de la adquisición de conocimientos, sino de un proceso liberador que permite al sujeto comprender y transformar su realidad.

Resulta relevante destacar que, para Vygotsky, la conciencia es un proceso vital que se desarrolla por medio de la interacción social, para este autor, el conocimiento no es algo que únicamente se transfiere de un maestro a un alumno sin razón, sino que es algo que es posible construir por medio de herramientas tanto culturales como por medio del lenguaje.

Freire, por su parte, ve a la conciencia como un concepto central en la educación. Para él la educación implica un proceso de concientización en el cual cada individuo toma conciencia de su realidad. Sin embargo, esta conciencia no es únicamente individual, también hace parte de un mecanismo colectivo. Es por esta razón que, exponemos que la alfabetización hacía parte de la concientización, a la que Freire pretendía llevar a las personas, un nivel de conciencia tal que les permitiese reconocer sus condiciones. Conciencia que los hacía capaces de comprender su contexto y así mismo ser actores a los que se les permita cambiarlo, siendo críticos.

En definitiva, esta investigación no solo es un aporte a la comprensión de la memoria en los procesos pedagógicos, especialmente en la transmisión, sino que también nos ayuda a sentar las bases para futuras indagaciones en el campo de la pedagogía que profundicen en esta relación. Se espera que lo que presentado en esta investigación sirva para los pedagogos en formación y que así mismo se motiven nuevas propuestas en el campo.

## ANEXOS

Anexo 1 Base de datos.

Anexo 2 Ficha de registro temático.

3 Ficha temática Pensamiento y Lenguaje.

Anexo 4 Ficha Temática Desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (2002). *Fábricas de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2023). *Realidad y mundos posibles*. Gedisa.
- Bower, G. H., & Ernest, R. (1989). *Teorías del Aprendizaje*. Trillas.
- Carpio, A. (1974) *Principios de filosofía: una introducción a su problemática*. Paidós.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Manantial.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica para la libertad*. Siglo Veintiuno editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo Veintiuno editores.
- Frigerio, G. & Diker, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Ediciones Novedades Educativas.
- García, A. C. (1993). *Análisis documental: el análisis formal*. *Revista general de información y documentación*. 3(1), 11.
- Llinás, R. (2002). *El cerebro y el mito del yo*. Norma.
- Mendoza Torres, D. F. (2017). *Mnemotopía: el lugar de la memoria en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales*. Universidad de los Andes.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Ediciones Morata.
- Pozo, J. I. (2023). *Nuevas formas de aprender para la sociedad del conocimiento*. *Revista Encuentros multidisciplinares*.
- Rincón Acuña, J. C. (2016). *Memoria y formación: una aproximación desde la fenomenología y la inteligencia artificial*.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.

- Rodríguez, W. C. (2020). *Comprensión de la conciencia como objeto de estudio y de práctica en la psicología y la educación: aportes de Freire y Vygotsky*. Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Samaranch, F. (1980) *ARISTÓTELES: Del sentido y lo sensible, de la memoria y el recuerdo*. Editorial Aguilar.
- Suárez, J. & Zapata, L. F. (2006). *La Memoria: un acercamiento entre Aristóteles y la neurociencia*. *Psicología desde el Caribe* (18), VII-XI.
- Torres, A. (2018). “*Es perverso decir que no hay que aprender las cosas de memoria*” El país. [https://elpais.com/economia/2018/02/02/actualidad/1517574177\\_327564.html](https://elpais.com/economia/2018/02/02/actualidad/1517574177_327564.html)
- Vygotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico-Técnica.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Werner, H. (1961). *Psicología comparada del desarrollo mental*. Science Editions.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y La Formación Social de la Mente*. Paidós.
- Zuluaga, O. L. (2020) *Filosofía y pedagogía. Didáctica y conocimiento*. Editorial Magisterio.