Carretera, filosofía y ciencias de la educación. Asignatura didáctica 3. Ideología subyacente en el paradigma estímulo-respuesta. Ana Sacristán Lucas. Fecha de grabación 14 de octubre de 1983. Fecha de emisión 3 de noviembre de 1983. Fecha de emisión 4 de noviembre de 1983. Como muy probablemente sabéis, las teorías de aprendizaje conexionistas y conductistas se caracterizan por una preocupación básica centrada en los estímulos y respuestas de los aprendices, despreocupándose de las variables relativas al sujeto que aprende. Son teorías que muestran una clara predilección por la metodología experimental, lo cual ciertamente condiciona los tipos de aprendizaje que estudian. El hecho de ceñirse a lo observable, como la mente considerada que puede ser ync configuration blanca, también está rodeado de posibilidades extremadairas. Si vosotros queréis saber cosas básicas acerca de qué es el stan", es importante que entiendan, pues hemos todas Jetty Western todos los díasARY, sepaiyaим eightyeven, performing 63 key tips UCN 80S subs Excel takin 480 Toni gran Polices Rot yeah基督教育 Ben 10 cienciye 15.

parte los posibles objetos de estudio. Las actividades de aprendizaje que estudian son más bien de tipo periférico y se desinteresan claramente por los procesos internos que ocurren durante el aprendizaje. Esta corriente cobra un gran auge con el nacimiento de la psicología científica y la creación de laboratorios para el estudio de la conducta. En contraposición a los asociacionistas antiguos, centrados más en los fenómenos mentales, el asociacionismo conductista parte y se centra en el comportamiento o conducta corporal. Su objeto de estudio sólo son las conductas observables. Tienen de común todas estas teorías el estudio del aprendizaje con animales casi de forma exclusiva, al menos en sus orígenes. Su modelo de cientificidad es el de las ciencias positivas. La psicología científica, entre comillas, es aquella que puede hacerse con el método científico positivo a partir del que la educación toma lugar. La psicología científica es la que se basa en la orientación de los seres humanos.

El mundo es lo que puede observarse y manipularse en el laboratorio. La psicología tiene que descubrir las leyes psicológicas que lo gobiernan y la educación debe convertirse en una tecnología de la enseñanza que aplica esas leyes. De acuerdo con este modelo, como dice Wige, los conductistas han empleado términos como reflejos, impulsos, reacciones, medición, datos, cuantificación, secuencias conductuales, refuerzo, etc., para dar un lenguaje científico a sus construcciones teóricas. El ser humano es un complejo mecanismo que puede ser estudiado y dirigido mediante leyes de comportamiento y la educación es, precisamente, el gobierno científico de la conducta. En cuanto a la educación, la educación es un sistema de la educación. En cuanto a su metodología, ya decíamos antes que estudian y experimentan fundamentalmente con animales. Suponiendo que el aprendizaje humano es, básicamente, el mismo que el aprendizaje animal, la diferencia no sería cualitativa sino de grado. Dada esta equiparación, se niega la existencia de intencionalidad en el aprendizaje.

La única finalidad que lo guía es, por tanto, la reducción de necesidades. El sistema teórico de Skinner se monta a un mero nivel descriptivo, empeñado, por otra parte, en el análisis minucioso de una realidad. El comportamiento no sería sino parte de un universo ordenado y preestablecido que solamente requiere para su comprensión y manejo una descripción minuciosa. Su teoría científica versa sobre ese análisis descriptivo de un orden previamente establecido en base al hallazgo de los componentes más elementales de la conducta. Insistimos, no interesa la actividad mental en el aprendiz. El aprendizaje es cuestión de

selección de respuestas y de establecimiento de cadenas de elementos específicos. La conducta del sujeto no importa en sus orígenes y motivación, sino en tanto es algo observable y, por lo mismo, susceptible de ser reforzada o no. Una personalidad desviada del orden establecido es observada y puede ser reconducida al camino correcto. Todo es cuestión de administrar los resultados.

refuerzos en el momento preciso. El ser humano es un mecanismo complejo cuyas piezas pueden componerse y descomponerse, pero dada esa complejidad que se pone de manifiesto en el comportamiento, lo que hay que hacer es operacionalizar al máximo los contenidos de conducta, descomponer a ésta en sus elementos más simples, pues sólo así será posible el control del comportamiento. Esta interpretación del hombre es puramente mecanicista y determinista. Para ellos, toda conducta tiene una causa que puede encontrarse en los refuerzos y es inevitable que esa conducta se produzca dada la situación contingente que la motiva. El ambiente es el que determina la acción humana y por lo mismo la pedagogía lo que tiene que hacer es ocuparse de estructurar ese ambiente. Esta dirección pedagógica vendrá de un análisis de las consecuencias de las prácticas de una cultura dada, pero el paradigma estímulo-respuesta no le importa el valor de estas prácticas culturales. Las teorías de Skinner han tenido una amplia acogida en el pensamiento pedagógico, fundamentalmente centrada en lo que es la cultura, la cultura de la cultura,

problemas de aprendizaje didáctico y en la modificación de conducta en los ambientes escolares. Tanto el problema de la enseñanza como el de la conducción, entre comillas, de los alumnos se reduce a una cuestión de administración de refuerzos. El adiestramiento aprendido de los animales es equivalente al adiestramiento del alumno. La equiparación para este paradigma es lícita desde el momento en que su interés se centra en la manifestación física de la conducta y como ésta es igualmente medible y descriptible es por lo tanto equiparable. Lo importante para Skinner es estudiar la conducta que exhibe el alumno y organizar un programa de refuerzo para conducirla por un derrotero previamente diseñado. El problema pedagógico se reduce pues al análisis de la conducta, al inventario de refuerzos en la situación escolar y a la administración de éstos. Así, para el paradigma estímulo-respuesta es errónea la concepción de aprender por medio del hacer o del aprender por la experiencia porque no puede admitirse desde su postura que el individuo organice la experiencia personal de la conducta. El problema de la conducta es que el alumno no puede entender la conducta internamente.

Veamos una larga cita al respecto. Dice Skinner. Dice Skinner. Dice Skinner.

indicación que no pueda reducirse a ese plano por el seleccionado. La concepción científica de la conducta conlleva una práctica igualmente científica, determinista, opuesta a cualquier otra práctica que tenga como fundamento la esencia en la libertad humana. Pues esta esencia es para él una ilusión que ha explicado ampliamente en su obra, más allá de la libertad y de la dignidad, como sabéis. Pero el hombre autónomo no existe, sino que es producto de los refuerzos que recibe. La libertad que el hombre dice apreciar es ficticia porque se debe a un control que para él no es manifiesto. Por lo mismo, el intento de crear ambientes educativos donde los alumnos puedan ser libres es una pura ilusión que conduce inevitablemente al fracaso. Dice Skinner de nuevo, las escuelas las fundan agentes bien intencionadas que desearían que los alumnos que las frecuentasen fuesen libres, pero las escuelas van haciéndose cada vez más disciplinadas a medida que igualmente van

haciéndose patentes las exigencias de la sociedad. La libertad es la enseñanza. Cuando los previsores padres comienzan a hablar de la libertad,

a preguntarse cosas como ¿cuántos de sus alumnos pasan a las universidades? o ¿a qué universidades van? Se abandona la meta del estudiante libre. Es decir, Skinner niega la posibilidad de la creación de esos ambientes educativos basándose en la incapacidad de atracción que tendrán para los estudiantes, incapaces ellos a su vez de cumplir con las exigencias de la enseñanza. Skinner sigue una vez más ciego a aquello que no sea la conducta fáctica observada. Se pone de manifiesto la imposibilidad para nuestro autor de comprender algo fuera de sus parámetros. La opción pedagógica de Skinner tiene casi siempre por fundamento, aparte de su propio esquema explicativo, el recurrir al fracaso de la escuela tradicional y sus procedimientos. Su pedagogía es una alternativa unilateral que no se detiene nunca en el análisis del fracaso que detecta. La eficacia de su postura es la máxima justificación de su bondad ya que ésta sólo se contabiliza en términos pragmáticos de conducta y no en función de la conducta. La función de la conducta es la función de la conducta.

extraños e ilusorios valores. Es verdad que la posición skeneriana no niega la existencia de procesos mentales ni la dimensión ética. Lo único que ocurre es que en su esquema no son considerados y de ahí, por tanto, su parcialidad. Es cierto que es conveniente hasta cierto punto especificar los objetivos en términos conductuales, pues es una forma de precisar el plan didáctico y facilitar su programación. Pero hay que destacar la imposibilidad de reducir toda la complejidad teleológica didáctica a objetivos operativos en términos de conducta. Además, como las recientes investigaciones están demostrando, hay toda una posición ideológica subyacente a la cuestión de la especificación de objetivos de conducta. Este punto es sumamente importante porque los partidarios del paradigma que venimos analizando se presentan a sí mismos como un grupo sin ideología, exclusivamente volcado a la reforma educativa en nombre de la eficacia y el rendimiento. Los conceptos de ciencia, entre comillas, y de la educación, son los que más se han presentado en la historia. Y es por eso que los partidarios de la educación han sido los que más se han presentado en la historia. Y técnica, entre comillas, son los que los defienden de toda...

crítica o intromisión peligrosa. Sin embargo, queremos rebatir desde aquí la opinión de que la ciencia es un concepto o una actividad neutral. Las llamadas ciencias humanas no se desembarazan de un coeficiente ideológico fácilmente, contienen ideologías. Hay que creer sin más a los especialistas. Nuestro país ha vivido en el terreno educativo un auge impresionante de taxonomías y objetivos de toda índole con los que, como dice Julia Varela, se busca organizar un saber elementalista materializado en destrezas perfectamente objetivables. Se instaura el saber parcializado, los mecanismos de control individual, la eficacia. En definitiva, son las categorías de selección y adaptación las que priman. Selección de los mejores y adaptación a un medio naturalizado que se supone ofrece a todos múltiples posibilidades de realizarse, de ser feliz. Todo ello teniendo como marco el paradigma de la objetividad científica.

como medio la medida y como espacio privilegiado de investigación los laboratorios experimentales de estudio de la conducta. En este sentido el conductismo es sumamente peligroso dado que sustituye el concepto de esencia sostenido por la metafísica decimonónica por las aptitudes responsabilizando así al individuo de sus capacidades en

consecuencia de sus éxitos y sus fracasos. Es el sistema del mérito individual. De ello puede inferirse que el efecto político de estas teorías y técnicas consisten en impedir por una parte que los alumnos busquen, encuentren y desarrollen formas de solidaridad entre ellos y con los profesores y participen realmente en su propio proceso de formación y en la gestión de los centros. Y por otra la tendencia a convertir a los profesores en expertos que puede conducir a ampliar el ya tradicional foso que los separa de los alumnos. Nos parece que la debilidad fundamental de la

las teorías que estamos analizando, reside en la diferencia entre lo que es educar y lo que es modificar la conducta. ¿Existe un acuerdo generalizado, podemos preguntarnos, acerca de lo que constituye una educación valiosa y relevante en la actualidad? Hay sobrada evidencia de que esto no es así. ¿Qué ocurre si un estudiante no está de acuerdo con los objetivos de conducta que se le intentan imponer? ¿Y qué sucedería cuando los estudiantes necesitasen pensar sus propias iniciativas en lugar de seguir simplemente instrucciones? Además, ¿existe una sola secuencia instructiva que sea la mejor para todos los alumnos o un camino óptimo para la asignatura? Los entusiastas del aprendizaje programado lineal suelen afirmar que esta respuesta debe ser afirmativa. El razonamiento es que cualquier conducta terminal requerida puede ser modelada aplicando una apropiada sucesión de refuerzos, es decir, una secuencia. Pero el hecho de que existe una secuencia de refuerzos que no es la mejor para todos los alumnos, no es un error. Si existe una inmensa variedad de caminos disponibles para un alumno, molesta bastante

a los que creen en el enfoque sistemático, ya que hasta ahora ninguno ha ofrecido una explicación de cómo modificar esta realidad con su esquema. Por ejemplo, puede explorarse la noción de aprendizaje humano como una forma de procesamiento de información. Siguiendo adelante con nuestro análisis, los objetivos pueden ser útiles ciertamente como instrumentos a través de los cuales un profesor puede mostrar a sus colegas y a los estudiantes lo que espera como resultado del aprendizaje. Pero hay ciertos límites a esta comunicación que rara vez se comentan en la bibliografía especializada. Los objetivos siempre pueden ser interpretados de varias maneras o incluso ser mal interpretados. Esto ocurre porque son ambiguos hasta cierto punto y a veces no es conveniente, aunque fuera posible, una especificación más detallada. Hay un límite en el punto hasta el que cualquier persona humana puede entender la intención de otro. Por eso es una tontería suponer que la cualidad de la comunicación es una forma de entender la realidad. El acuerdo en torno a una lista de objetivos constituye una comprensión generalizada de la comunicación.

generalizada de las intenciones que se tienen. Se necesita algún otro camino para reducir las posibilidades de malentendidos, darse cuenta de que cada persona y cada visión del mundo personal son distintas y sus presupuestos implícitos son únicos. Por ello, como mínimo, los programadores pueden intentar explicarse entre sí. Sus presupuestos revelan así por qué eligieron unos objetivos y no otros. Tales presupuestos implican mecanismos para interpretar los objetivos y así reducir su ambigüedad. Por ello, los objetivos conductuales no son un sistema de comunicación a toda prueba. Necesitan el apoyo de extensas y profundas discusiones entre las partes interesadas. Otra de las objeciones que puede hacerse es que las listas de objetivos no representan adecuadamente la estructura del conocimiento. Este es sin duda un problema de fondo raramente explicito. Puesto que el conocimiento presupone una coherencia entre ideas, un entrelazamiento entre

las partes para formar un todo con sentido, como dice McDonnell Ross, es difícil saber por qué los partidarios del enfoque sistemático son tan proclives a hacer listados de esas estructuras. Los objetivos conductuales se presentan en listas que destruyen virtualmente cualquier estructura que pueda existir. Las listas de objetivos conductuales se parecen a un apilamento y dicen poco sobre las relaciones complejas que existen entre las ideas careciendo de una estructuración superior. Nos parece importante hacer hincapié en el concepto de operacionalismo en el punto en el que nos encontramos. La noción de objetivos conductuales se relaciona estrechamente con la postura filosófica del operacionalismo. Es una relación embarazosa ya que sabemos que el operacionalismo tiene algunos graves defectos y es considerado por los filósofos de la ciencia en general como una teoría herida de muerte. La normativa operacionalista parece liberar a los científicos de la teoría de la operacionalismo. científicos de la necesidad de tratar con cualidades ocultas.

Por ejemplo, constructos teóricos, el conocimiento, la comprensión, etc. Pero un examen más detallado revela problemas importantes. Por ejemplo, ¿qué es lo que considera exactamente como una operación? ¿Qué ocurre con los conceptos en los que no hay que hacer operaciones? ¿Quiere decirse que en esta circunstancia no hay ninguna clase de discurso científico posible? Esto entronca con un problema muy relacionado, a saber, ¿por qué los fines triviales son los más fáciles de expresar en términos de conducta? Porque están siempre cerca de la base empírica, mientras que los fines de largo plazo o de alto nivel pueden ser demasiado abstractos o muy alejados de sus indicadores empíricos. Con todo esto no pretendemos decir que los objetivos conductuales no tengan ningún valor, como tampoco se pone en duda que el enfoque sistemático representa una base empírica. Por lo tanto, no se puede decir que los fines de largo plazo o de alto nivel sean los más fáciles de expresar en términos de conducta.

todos tradicionales estaban plenamente justificadas. Nadie desea dar marcha atrás. Pero la aplicación de los objetivos conductuales del enfoque sistemático necesita ser matizada atendiendo a las deficiencias inherentes a este planteamiento. La cuestión que se plantea es ¿pueden esos defectos ser reparados o son límites que el enfoque sistemático nunca superará? Esto último es lo que creemos. Pensamos que los objetivos conductuales nunca lograrán lo que sus defensores esperan porque sus defectos son de base. Radican en los mismos presupuestos de que parten. Esto es, los defectos del operacionalismo, el modelo pobre de interacción profesor-alumno y la suposición de que las listas pueden representar la estructura del conocimiento. Estos límites están fuertemente enraizados en el esquema de los objetivos conductuales y no pueden ser superados. Como casi estamos llegando al final, vamos a hacer una serie de puntualizaciones últimas. En cuanto a la Coca-Cola, el perfil que tenemos aquí está en el stomaco de un robot deonerío, que es el sistema de operacionalismo, que tiene un presidentsor en el enfoque, que es el relación entre ciencias sociales

y ciencias naturales, consideramos que, a pesar de que comparten una finalidad común, por ejemplo, el descubrimiento de leyes generales, esto no implica que deberían compartir a sí mismos iguales procedimientos. No hay ninguna razón lógica que permita suponer que esto sea cierto. Si los fenómenos educativos se interpretan como artefactos sociales, es decir, hechos por personas, entonces ya no existe razón alguna para suponer que los

métodos de las ciencias naturales sigan siendo pertinentes. Si los fenómenos educativos son considerados diferentes de los fenómenos físicos o químicos, es bastante legítimo que se les aplique procedimientos diferentes. El valor metodológico en la investigación educativa, insistimos, no tiene nada que ver con las prácticas de las ciencias naturales. Al contrario, el valor de un procedimiento, su confiabilidad y su validez, se establece por referencia a los fenómenos que intenta comprender y la comprensión que se propone desarrollar. En segundo lugar, nos parece inaceptable el reduccionismo metodológico del paradigma estímulo-responso. En segundo lugar, nos parece inaceptable el reduccionismo metodológico del paradigma

El reduccionismo metodológico, en palabras de David Hamilton, es un procedimiento donde, para facilitar el análisis, los fenómenos bajo examen son considerados más inertes de lo que en realidad se cree. Este planteamiento tiene una relación muy directa con la suposición de que los conceptos teóricos pueden definirse por referencia directa a los atributos empíricos observables, y ya hemos comentado esta problemática más extensamente. No podemos aceptar, en manera alguna, que el comportamiento públicamente observable sea una base suficiente para el desarrollo de una teoría comprensiva del aprendizaje. La unión entre el concepto y la medida, siguiendo de nuevo a Hamilton, tiene al menos dos consecuencias importantes para la investigación educativa. En primer lugar, el análisis siempre encuentra dificultades a la hora de conceptualizar sus objetivos, por ejemplo, niños, docentes, etc., a no ser como conjuntos de medidas. En segundo lugar, el análisis siempre encuentra dificultades a la hora de conceptualizar sus objetivos, por ejemplo, niños, docentes, etc., a no ser como conjuntos de medidas. En tercer lugar, el conceder prioridad a las categorías de datos observables, el paradigma estímulo-respuesta y todas sus secuelas.

y derivaciones reduce inevitablemente los fenómenos no observables a un nivel más bajo de significación. Creemos, ya por último, que las lógicas subyacentes a este paradigma son las del control y la dominación. En la teoría de la imaginación existe una racionalidad de la ciencia distinta a la que sostiene la racionalidad tecnológica y operacionalista.