

## ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO PARA COMPRENDER LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Grasiele Camapun Billerbeck<sup>1</sup>  
Marinir de Assunção Peixoto<sup>2</sup>  
Sheila Klener Jorge de Sousa<sup>3</sup>

**RESUMEN:** Este artículo presenta una perspectiva de análisis epistemológico para la comprensión de los procesos operativos de aprendizaje y formación humana en las modernas organizaciones productivas y de servicios y, desde un meteórico fundamento constructivista, examina su vigencia para mejorar la acción que realizan sus integrantes para el logro de sus metas y objetivos. Al mismo tiempo, cuestiona la forma actual de formación centrada en la lógica técnico-instrumental sustentada en una epistemología pedagógica lógico-empirista. En el caso de una propuesta de diseño de un modelo socioeducativo como el explicado anteriormente, necesariamente se introduce en el desarrollo de conversaciones en torno al conocimiento y las formas de adquirirlo, tema que en el desarrollo actual de la filosofía de la acción comunicativa y de la Las actividades activas de las ciencias cognitivas son objeto de discrepancias y controversias en el campo de la pedagogía. Por tanto, la justificación para diseñar un modelo nos lleva inevitablemente a adentrarnos en la perspectiva epistemológica que lo sustenta. De esta manera, el marco teórico será un intento de establecer la posición epistemológica constructivista que desarrollaremos en la comprensión del proceso de aprendizaje organizacional, con el fin de ubicar el artículo en el contexto de una investigación psicopedagógica. Finalmente, se propone una propuesta metodológica y un procedimiento de investigación derivado del enfoque epistemológico constructivista y social.

**Palabras clave:** Educación. Empirismo. Psicopedagogía.

<sup>1</sup>Graduação em Teologia 2010/ Sistema Vinha de Ensino - Goiânia. Graduação em Pedagogia 2019 /Faculdade Evangélica do Piauí - Cuiabá. Especialista em Educação Infantil 2022 / INVEST - Fac. Ciência e Tecnologia - Cuiabá.

<sup>2</sup>Graduação/ Licenciatura em Pedagogia, ano 2015. Promovida pela Universidade Anhanguera - UNIDERP. Pós -graduação lato SENSU em Educação Infantil, ano 2021. Promovida pela Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia.

<sup>3</sup>Graduada em Geologia -UFMT/1998. Mestre em Geociências-UNESP/Rio Claro /2001.

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma perspectiva de análise epistemológica para a compreensão dos processos operativos de aprendizagem e formação humana nas modernas organizações produtivas e de serviços e, a partir de uma fundamentação metateórica construtivista, examina sua validade para melhorar a ação que seus membros realizam para alcançar seus objetivos. metas e objetivos. metas. Ao mesmo tempo, questiona a forma atual de formação centrada na lógica técnico-instrumental baseada em uma epistemologia pedagógica lógico-empirista. No caso de uma proposta de design para um modelo socioeducativo como o exposto acima, ele se introduz necessariamente no desenvolvimento de conversas em torno do conhecimento e das formas de adquiri-lo, tema que no atual desenvolvimento da filosofia da ação comunicativa e de As atividades ativas das ciências cognitivas são objeto de discrepâncias e controvérsias no campo da pedagogia. Portanto, a justificativa para desenhar um modelo inevitavelmente nos leva a mergulhar na perspectiva epistemológica que o sustenta. Dessa forma, o referencial teórico será uma tentativa de estabelecer a posição epistemológica construtivista que desenvolveremos na compreensão do processo de aprendizagem organizacional, a fim de situar o artigo no contexto de uma investigação psicopedagógica. Por fim, propõe-se a proposta metodológica e um procedimento de pesquisa derivado da abordagem construtivista e epistemológica social.

**Palavras-chave:** Educação. Empirismo. Psicopedagogia.

## I. INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo proponer una investigación para fundamentar y diseñar un modelo de intervención socioeducativa con enfoque constructivista, para su aplicación en la educación. Desde nuestro punto de vista, hay dos grandes tipos de problemas que enfrenta la escuela moderna (o posmoderna) hoy que justifican investigar cómo impactan los procesos de aprendizaje formales o informales que tienen lugar en ella.

La primera se relaciona con el proceso de globalización de la economía mundial y la segunda se vincula con los cambios epistemológicos que la ciencia en general y las ciencias sociales en particular han venido manifestando de manera creciente en los últimos cincuenta años. En cuanto a estos últimos, están fechados más allá del espacio temporal indicado.

Lo que es importante resaltar es que estos cambios que se traducen en cambios en las metodologías, en lo que respecta a las ciencias de la educación, su impacto en ellas es más lento y, en particular, no se traducen tan rápidamente en el desarrollo de técnicas que apoyen los procesos de aprendizaje. .

Los procesos de aprendizaje se ven afectados por la enorme complejidad que generan en el mundo moderno los cambios de paradigma en la ciencia y los cambios en las formas de integración de la economía mundial. Quizás estos sean factores determinantes en la crisis que atraviesan los sistemas educativos de muchos de nuestros países.

Esta crisis se expresa, entre otros aspectos, en el hecho de que la gama de conocimientos y prácticas sociales que demandan no se adquiere en su totalidad en las instancias formales de adquisición del aprendizaje. Esto determina que el proceso de aprendizaje debe completarse en forma de desarrollo de habilidades y destrezas específicas para que los estudiantes se desempeñen en el “mundo real”.

Es a esta dimensión del aprendizaje a la que puede contribuir el desarrollo de un modelo socioeducativo. Es por ello que los desarrollos y cambios que se producen en el campo de la pedagogía y la psicopedagogía deben tenerse en cuenta a la hora de plantear diseños de modelos de aprendizaje.

Esto cobra especial relevancia cuando se aplican en el espacio formativo donde muchos han convertido en slogan la afirmación muy difundida hoy en día de que las personas que perduran en el tiempo son las que aprenden. Pero esta afirmación no va acompañada de las aclaraciones conceptuales previas que hagan comprensible, tanto el diseño de un modelo de formación educativa como su desarrollo y aplicación práctica como metodología pedagógica.

Un proceso de aprendizaje ocurre a través de la interacción entre varias personas. De esta forma, es casi obvio que sólo aprende si sus miembros aprenden: sin aprendizaje individual no hay aprendizaje sano y el aprendizaje no se expresa automáticamente cuando sus miembros aprenden, aprende no sólo porque algunos de sus miembros realizan mejor sus tareas , pero también cuando, en relación con el resultado de esta mejora, se observen efectos en otros miembros.

En resumen, el aprendizaje es socialmente interactivo, tiene lugar en un contexto intersubjetivo. Por otra parte, para que un modelo de aprendizaje contribuya y sea efectivo, es necesario precisar en qué proceso del sistema productivo o de servicios centrará su interés el desarrollo de habilidades y competencias, desarrollar

las condiciones de aprendizaje y luego definir los parámetros que definirlo en términos teóricos, metodológicos y metateóricos.

¿En qué proceso puede enfocarse un modelo socioeducativo? Es un complejo social que ha evolucionado en el tiempo histórico hasta adquirir una connotación que requiere un análisis de sus alcances y dimensiones en el mundo actual.

## 2. EL MARCO METATEÓRICO Y TEÓRICO

Se presenta la propuesta de diseño de un modelo socioeducativo aplicado a las organizaciones productivas a la luz de la definición de avances en la investigación psicopedagógica en este campo.

La investigación socioeducativa se define como la propia animación sociocultural. Se argumenta que se trata de un enfoque de transformación humana y social con una intención claramente definida y puesta en práctica con una metodología participativa y grupal (SAUL, 1988).

También se señala que en el futuro las prácticas propias de este enfoque de intervención, como la mediación, deberán incorporarse al tejido social, posibilitando programas específicos que busquen identificar los significados e interpretaciones que construyen los actores involucrados en los conflictos. a través de la comunicación ternaria. .

Finalmente, argumenta que este enfoque permite que los sujetos tengan una actitud permanente frente al cambio. La naturaleza de un modelo propuesto de intervención social implica una posición implícita o explícita respecto de la perspectiva científica adoptada para su diseño y aplicación (SOUZA, 1995).

La propuesta de elaboración de un modelo socioeducativo en este artículo se plantea desde una perspectiva constructivista en las ciencias sociales. Este camino explicativo nos obliga a recorrer un camino que, para sustentar la propuesta, necesariamente nos llevará a entrar en el dominio propio de una reflexión epistemológica. ¿Por qué sería válido y necesario plantear una perspectiva epistemológica en una investigación, para realizar una propuesta de acción en el campo de las ciencias de la educación? En nuestra opinión, existen tres órdenes de consideraciones para llevar a cabo este paso. La primera es claramente de naturaleza

epistemológica. La presente propuesta para el desarrollo de un modelo socioeducativo será considerada desde una perspectiva constructivista en la ciencia.

Una propuesta de esta naturaleza tiene que ver con los procesos de aprendizaje o adquisición de conocimientos, este último campo de la epistemología. Por tanto, introducirnos en el discurso epistemológico necesariamente nos ubicará dentro de las ciencias cognitivas, nombre con el que hoy se designa al análisis científico del conocimiento en todas sus dimensiones (LUCKESI, 2000).

Los procesos de aprendizaje siguen un curso de desarrollo similar, ya que de alguna manera apuntan a lo mismo. Las teorías del aprendizaje operan como una réplica de la teoría de la ciencia. Esto le da a este artículo un carácter interdisciplinario. El segundo es más precisamente de naturaleza disciplinaria. La propuesta es el desarrollo de un modelo socioeducativo dentro de las escuelas, resolviendo ineludible hacer referencia al debate epistemológico más específico dentro de las ciencias psicológicas y su relación con las ciencias cognitivas (GOULART, 1987).

En primer lugar, es necesario explicar, desde una perspectiva epistemológica, el estado de intervención de los modelos teóricos y las metodologías pedagógicas y psicopedagógicas aplicadas en los espacios educativos para que puedan generar diálogo social.

En segundo lugar, permitir a los agentes educativos explicar cómo reconocen e integran las bases epistemológicas que legitiman los distintos modelos teóricos en ciencias de la educación, haciendo transparentes los diferentes aspectos metodológicos que desarrollan en su acción pedagógica, para no confundirlos o separarlos de la otros aspectos ideológicos (ENGUIITA, 1989).

En tercer lugar, que los agentes educativos demuestren que están en condiciones de disponer de los elementos conceptuales-metodológicos mínimos que les permitan distinguir el campo de conocimiento que seleccionan en su ejercicio profesional y en la línea de investigación en la que se desenvuelven.

Entre las preguntas centrales que los epistemólogos tratan de responder están:

Para J. Dancy, ¿qué creencias están justificadas y cuáles no? Si hay algo que podemos saber, ¿qué es? ¿Cuál es la relación entre ver y saber? En WV Quine dirá que

su respuesta epistemológica para fundar o cuestionar la base de la ciencia es consecuencia de su teoría del significado y la traducción (DAMASCENO, 1987).

Para Bateson, a su vez, sus respuestas epistemológicas giran en torno a las reglas que rigen el funcionamiento de la cognición humana. Algunos autores buscarán formas de evitar una definición "in strictu sensu", dada la paradoja de la variedad de visiones "epistemológicas" desde las que se define la epistemología.

Elegirán el camino más corto de búsqueda del origen etimológico del término epistemología. Esta es de origen griego y se constituye con el prefijo "epi" que significa "arriba", "afuera" o "encima" y la palabra histamein que significa "permanecer", y así, siguiendo esta interpretación, la epistemología asociada a conocimiento, de la expresión griega, sugiere la habilidad o capacidad de "estar por encima o por encima" del objeto de conocimiento (LUCKESI, 2008).

Este espacio o distancia sería una condición previa para responder a la pregunta sobre el conocimiento, es decir, ¿cómo sé lo que sé? En esta perspectiva analítica, la epistemología sería el saber del saber. Sin embargo, también es común reconocer el origen griego de la palabra, pero traducido como episteme, "conocimiento" y logos, "teoría".

Si esta disciplina se sigue rastreando no solo en su significado, sino en su desarrollo como disciplina, este es el uso más común de la palabra, entendiéndola como una rama de la filosofía que se ocupa de los problemas filosóficos que rodean a la teoría del conocimiento. .

En este contexto de comprensión, la epistemología se ocupa de la definición del conocimiento y los conceptos relacionados, las fuentes de ese conocimiento y los criterios, los tipos de conocimiento posibles y el grado en que cada uno puede producir certezas sobre el objeto conocido (HOFFMANN, 2006).

Siguiendo esta inquietud es que el problema fundamental que explica la epistemología es el de la relación sujeto-objeto. En esta comprensión de la epistemología, el ser cognoscente se denomina "sujeto" y cualquier proceso o fenómeno sobre el cual el sujeto eleva su actividad cognoscitiva se denomina "objeto". De esta manera, el problema epistemológico se presenta en la relación entre quién sabe y qué es cognoscible. En definitiva, se trata de la naturaleza, propiedades específicas y

carácter de la relación cognitiva, así como de las características de los diferentes elementos que intervienen en esta relación.

Hay una coincidencia en los estudios sobre el desarrollo de la epistemología, en que esta, como disciplina, inicia su proceso de autonomía en relación con la filosofía y adquiere su condición de teoría del conocimiento a partir de Descartes (1596-1650). Sin embargo, en los últimos tiempos han surgido voces que cuestionan si tal autonomía se ha logrado y afirman que el intento de pasar de la opinión (doxa) al conocimiento (episteme) ha fracasado (HADJI, 2001).

Richard Rorty, (1967) por ejemplo, sostiene que la filosofía derivó de la preocupación por establecer una separación entre lo que da el mundo y lo que la mente le agrega. Se trata, señala, de establecer la objetividad de las pretensiones de conocimiento de las diferentes disciplinas empíricas. Agrega que pensar que el conocimiento constituye un problema y que debemos tener una teoría al respecto presupone la idea de que el conocimiento es una representación del mundo. Esta embestida que sacude la epistemología tiene un rumbo claro. Señala el lugar que alcanzó la concepción cartesiana en la historia de la epistemología y que dio origen a la moderna filosofía de la mente o de la conciencia.

De hecho, Descartes (citado en Rorty 1967) y más tarde en Principia Phylophia desarrollan la oposición radical entre espíritu y materia, entre *res cogitans* y *res extensa*. Estas dimensiones como sustancias completas están en el hombre con una conexión, no relativa a la constitución de su ser, sino sólo operativa, lo que da origen a la teoría psicológica de la interacción. Un conjunto de desarrollos teóricos críticos y objeciones de diversas fuentes restaron paulatinamente a la fuerza y rigor iniciales los fundamentos básicos de la 'concepción heredada'. Así, la idea de "reconstrucción racional", la asunción empirista de la noción de "objetividad", la concepción de que la ciencia es sólo un sistema de enunciados, y fundamentalmente la restricción al contexto de justificación, han ido recibiendo, ya sea conjuntamente o por separado., cuestiones críticas desde diversos campos teóricos (JOSÉ, 1999).

Sobre este escenario se construyó el debate epistemológico de nuestro tiempo. Para llegar a donde está hoy, es necesario seguir este debate. Esta no es una tarea fácil, pues, como señalan muchos autores, como hemos llegado a apreciar, la historia de la

filosofía está marcada por la rebelión de los filósofos contra las prácticas de los filósofos anteriores y por los intentos de transformarla en Ciencia. O, en una disciplina donde existen procedimientos de decisión universalmente reconocidos para probar tesis filosóficas”. En Descartes, en Kant, en Hegel, en Husserl, en el Tractatus de Wittgenstein, y de nuevo en Investigaciones filosóficas, se encuentra el mismo tipo de repugnancia ante el espectáculo de filósofos enfrascados en debates interminables sobre el mismo tipo de cuestiones (2004).

El remedio típico para esta situación es la adopción de un nuevo método: por ejemplo, el método de las "ideas claras y distintas", el "método trascendental" de Kant, la "reducción" de Husserl, el primer intento de Wittgenstein de mostrar la falta de sentido de la teoría filosófica tradicional. tesis, dada su forma lógica, y el segundo, mostrar el absurdo de estas tesis, diagnosticando las causas por las que fueron propuestas. Luego se hace un enunciado insinuando lo que constituirá su posición final y que lo llevará a proponer la superación de la epistemología: el sentido propio de "filosofía" es la realización de cierta tarea sutil mediante la aplicación de un cierto conjunto de orientaciones metódicas (PIAGET, 1973).

Sin embargo, el debate continúa y gira en torno a dos tradiciones explicativas que se disputan el escenario de la ciencia. Jonathan Dancy (1985) señala que la posición más influyente en epistemología es la que domina el "fundamentalismo clásico", posición que suele traducirse al portugués como "fundacionalismo" o "fundacionalismo" para moderar la carga semántica que la traducción literal de El inglés implica. Esta posición da expresión a un supuesto central del empirismo, la opinión de que todo nuestro conocimiento se deriva de la experiencia.

Por otro lado, en su comprensión de la epistemología como el estudio del conocimiento y la justificación de las creencias y en oposición al fundacionalismo, existe un conjunto de teorías que se agrupan bajo el nombre de teorías de la coherencia, una proposición es verdadera o justificada si sólo si es miembro de un conjunto coherente de creencias (VYGOTSKY, 2000).

Siguiendo el camino de la superación de la epistemología y reflexionando sobre lo que denomina “el callejón sin salida del conocimiento individual”, el psicólogo Kenneth Gergen (1996) señala que su disciplina se enfrenta a un callejón sin salida, se



encuentra en un punto en el que tanto las cláusulas del conocimiento especializado como las el enfoque individualista del conocimiento que defendían ya no convencía. Se necesita una concepción alternativa del conocimiento y formas relacionadas de práctica social, agrega. Desarrolla su trabajo de investigación en torno a la exploración de una alternativa constructorista social para las ciencias sociales y humanas. Argumenta que no se puede mantener el optimismo de que la herencia de Occidente, que otorga centralidad al individuo singular y sus instituciones concomitantes, pueda seguir prevaleciendo en un mundo de creciente interdependencia (SKINNER, 2003).

Con esta atribución, la psicología trata, en la medida de lo posible, de dotar a la cultura de conocimientos y conceptos útiles en los procesos de adquisición y uso del conocimiento, dotando a la cultura de los medios más eficaces a través de los cuales las personas pueden obtener conocimiento de su entorno, recoger y almacenar información. , considerando contingencias en detalle, recordando hechos necesarios, resolviendo problemas, haciendo planes racionales y poniendo esos planes en acción. Todas las instituciones auxiliares, desde la educación, el derecho y la economía hasta la religión y la vida familiar, deben estar atentas para beneficiarse de estas ideas y conceptos, sin embargo, como podemos señalar como resultado de sus investigaciones, son todo menos optimistas. Como homenaje a la investigación científica occidental, la ciencia psicológica se nutrió de las dos tradiciones que hemos señalado: la tradición empírica y la racionalista o lógica (NUNES; SILVEIRA, 2009).

Desde la segunda mitad del siglo pasado, la psicología ha abrazado el empirismo y apoyado el desarrollo dominante del conductismo en esta etapa de su historia. A fines de ese mismo período, hace su entrada la tradición racionalista, configurándose en las corrientes cognoscitivas que, en sus diversas manifestaciones, tienen preeminencia hasta el día de hoy en el campo de la ciencia psicológica. El constructorismo social propone que, una vez agotados los impulsos epistemológicos de la tradición, emergen perspectivas que se abren a nuevos discursos sobre el conocimiento, las ciencias humanas y la apertura a una práctica social y cultural transformadora.

Avanzaremos examinando los desarrollos valorativos sobre el estado del conocimiento individual, porque provienen del campo de la psicología, pero también

porque esta disciplina es una de las que mayor desarrollo ha buscado como científico sistemático y ha aceptado el desafío de brindar relatos válidos y fiables de los procesos mentales individuales. Esta reflexión lo lleva a expresar cómo se puede proponer una comprensión epistemológica desde la psicología como área temática, ya que el construccionismo social comparte el discurso rortiano de la deconstrucción de la tradición epistemológica moderna del fundacionalismo clásico (FONTANA, 1997).

En pos de la respuesta a la cuestión del conocimiento, la investigación se enfrenta a una aporía. Asumiendo que esta búsqueda para superar el estado de ignorancia, quien parte de allí en el camino para encontrar una respuesta, y parte de un conocimiento cierto: sabe que no sabe. Esta situación de “desplazamiento de la ironía” que enfrenta tanto a la psicología como disciplina como al sujeto cognoscente que quiere dar cuenta de cómo se adquiere el conocimiento individual y lo deja de la siguiente manera. Como no sabemos cómo el sujeto adquiere el conocimiento, a medida que avanza este proceso, superamos el estado de ignorancia. Al afirmar que el proceso de investigación genera conocimiento, los científicos afirman el “saber del saber”. Pero, en cambio, si un sujeto no sabe nada sobre el conocimiento, cómo se adquiere, cómo se utiliza, no podrá afirmar que sabe o sabe (BRUNER, 1976).

Y, si, por el contrario, afirma tener un acceso privilegiado al conocimiento, si declara que sabe que sabe, debe suponerse que tal afirmación se basa en el conocimiento del proceso de generación del conocimiento. Se concluyó en este punto, señalando que los psicólogos han afirmado la necesidad de investigar este aspecto central del funcionamiento humano, la respuesta a la pregunta sobre el conocimiento: ¿cómo sé lo que sé? Como una forma de suavizar el impacto de esta “ironía”, pero extrayendo las exigencias del conocimiento de otras fuentes, en todo caso, esta coincidencia, que puede ser buscada explícitamente, implica que puede darse en las premisas desarrolladas, pero no necesariamente en todos sus aspectos consecuencias. El desarrollo es particularmente interesante en la medida en que, en un intento de responder a las exigencias del conocimiento justificador, los psicólogos construyeron lo que él llama órganos auxiliares o de apoyo para el discurso de las ciencias psicológicas (AUSUBEL, 1980).

El citado autor señala que estos han sido principalmente de dos variedades: uno metateórico y otro metodológico. En un primer contexto como cuerpo auxiliar o soporte del discurso metateórico, sitúa las explicaciones y entendimientos de la filosofía de la ciencia, particularmente los desarrollos de los empiristas lógicos.

La psicología recoge en esta fuente no sólo la comprensión dictada por el sentido común, sino también las dos grandes tradiciones filosóficas: la tradición analítica anglosajona y el racionalismo continental. En un segundo contexto, como órgano auxiliar, se aprovecha de que ambas tradiciones se basaban en la lógica de la metodología empírica y, por tanto, en el experimento de laboratorio. Esta explicación adquiere mayor coherencia si nos situamos en el período histórico en el que se produce este proceso de desarrollo de las ciencias psicológicas, es decir, en el esplendor de las ciencias naturales y la atribución de su éxito a la aplicación del método empírico. Un hecho no superado hasta el día de hoy, aquel al que han convergido los psicólogos en sus explicaciones de la vida mental, tanto metateóricas como metodológicas (CURY, 2008).

Desde nuestro punto de vista, el aporte más importante y significativo de esta lectura sobre el conocimiento lo da el siguiente paso que se relaciona con la consideración de cada uno de estos cuerpos auxiliares del discurso en las ciencias psicológicas, esto es, teoría psicológica, metateoría científica y teoría de la metodología, como constituyentes de lo que él llama el "núcleo de la inteligibilidad", proponiendo que es un cuerpo de proposiciones interrelacionadas compartidas por los participantes de un enclave científico, proporcionando a sus miembros un sentido de explicación y/o descripción y podemos Continúa diciendo que "participar en el seno de la inteligibilidad es "interpretar/dar sentido" a través de los criterios de una determinada comunidad" (FERNANDEZ, 1999).

En el caso de la psicología, una teoría de la vida mental, una teoría de la ciencia o una teoría del método forman un conjunto de proposiciones interrelacionadas que dan a una comunidad de interlocutores un sentido de descripción y/o explicación dentro de un campo dado. Este nos parece un concepto lo suficientemente fértil como para apoyarse en él y desarrollar a partir de él lo que sería una comprensión epistemológica de un modelo de aprendizaje. Las prácticas discursivas que sustentan

la actuación en el campo de las ciencias psicológicas y que también son asumidas por la psicopedagogía y por la pedagogía misma, se presentan como inteligibles sin mostrar los vínculos con hechos que ocurren fuera de este núcleo. Estas disciplinas, en su desarrollo actual, continúan vinculadas al fundacionalismo, es decir, asumen el a priori de las representaciones mentales que luego se vinculan al empirismo (LOPES, 2003).

Este es el componente metateórico del núcleo de la inteligibilidad que nunca se cuestiona y, por lo tanto, funciona como un supuesto subyacente de la metodología y la teoría que lo sustenta. Estos núcleos de inteligibilidad epistemológica (en adelante NIE) mantienen altos niveles de autonomía, pero pueden relacionarse en aspectos que no se dan en su propia práctica discursiva. Sin embargo, no exigen que estos vínculos se mantengan vigentes, como es el caso de la teoría de la evolución de las especies y de la selección natural, que hoy encuentra fuertes cuestionamientos, sin dejar de ser aprendida y enseñada en el campo pedagógico. La teoría de la comunicación mantiene el mismo estatus de práctica discursiva, tributaria de la teoría de los sistemas abiertos, que operan con entradas y salidas, lo que aparece cuestionado en las investigaciones cibernéticas de segundo orden que operan con la concepción de sistemas cerrados (GOULART, 1998).

A pesar de la capacidad de autovalidación que desarrollan las NIE, contienen simultáneamente en sí mismas el potencial para su disolución. Respondiendo a la pregunta de por qué sucede esto, podemos apoyarnos en la afirmación de la primera en su desarrollo del concepto de razón práctica, en cuanto que el "deber" hacerse deja abierta la posibilidad de actuar contra ese "deber". En la medida en que una comprensión del ser requiere una comprensión simultánea del no ser o de la ausencia. Este argumento pretende mostrar que la construcción de un NIE depende de lo que no es, es decir, adquiere su sentido de lo que no es o, en general, de sus contrarios y ausencias. Por tanto, la proposición de cualquier teoría, filosofía del conocimiento o teoría de una metodología implica, al mismo tiempo, exponer las razones y argumentos del desafío (BARBOSA, 2013).

Ante este razonamiento y siguiendo esta línea de pensamiento, creemos necesario realizar un abordaje epistemológico previo a la concepción de un modelo de aprendizaje, independientemente del espacio en el que se aplique. Tomar una posición

epistemológica en el campo de la pedagogía define cómo se concibe en un modelo la relación entre el conocedor y el objeto conocido. Al mismo tiempo, especifica cuáles serán las características específicas de la relación cognitiva y qué elementos mediarán en esta relación. Argumentamos que, por las características del debate epistemológico a nivel de las ciencias sociales en el mundo actual, esta es una zona gris en la actividad pedagógica y eventualmente responsable de gran parte de la crisis educativa en nuestras sociedades.

### 3. GIROS EPISTEMOLÓGICOS

Asumimos como principales cambios por su enorme impacto en las ciencias psicopedagógicas, los conocidos bajo el nombre de “giros” epistemológicos, asumiendo como centrales: el denominado “giro lingüístico” y el que sus más relevantes teóricos denominan el “giro lingüístico”. giro antológico “retroceso de la modernidad” y convergencia entre ambas. Tangencialmente, también nos referiremos en este análisis a otros dos “giros” que, a nuestro entender, se dan precisamente por lo señalado, en cuanto al carácter simultáneo y paralelo de estos cambios radicales en la epistemología y que se conocen como el “giro hermenéutico” y el “giro pragmático” (SILVA, 2009).

La historia de la filosofía en el contexto de un marco teórico para la fundamentación de un modelo de aprendizaje, comenzaremos examinando los supuestos del giro lingüístico, que resignifica la discusión de la teoría del conocimiento, y distinciones tradicionales como sujeto-objeto, representación, conciencia, pues a través de una reformulación lingüística de los términos del problema. El giro del lenguaje se entiende como la realización del análisis lingüístico para el análisis de los problemas filosóficos tradicionales de una forma que no sería posible sin el uso explícito del lenguaje. El giro del lenguaje sustenta la tesis de que es posible, entonces, formular problemas en el lenguaje de una forma que no sería posible si no se considera al lenguaje mismo en la formulación del problema (SAVIANI, 2011).

Actualmente hay acuerdo en considerar la novedad de que el giro del lenguaje abarcó dos tradiciones filosóficas: la continental y la analítica. La tradición analítica es considerada la más importante en el mundo de habla inglesa. Es dentro de la tradición analítica que los científicos cognitivos debaten el concepto de mente. Los

factores que impulsaron estas discusiones se refieren básicamente, por un lado, al uso de la lógica simbólica como instrumento de análisis y, por otro lado, al interés por el lenguaje y al uso del lenguaje.

Así, la Filosofía Analítica del Lenguaje ha sido entendida como un marco en el que se propone que es posible establecer de manera absoluta el significado, la referencia, el contenido y la estructura de una lengua en una lengua de fondo. En cuanto a la tradición continental, se interesó menos por el análisis lógico del lenguaje y orientó sus desarrollos hacia la búsqueda de una descripción más completa de las características esenciales de la existencia humana (LÜDKE, 1996).

Es en esta dirección que suele mencionarse que en la tradición continental surgieron dos escuelas de padres que situaron la experiencia humana en el centro de su interés: la escuela fenomenológica y la escuela existencialista. Desde finales del siglo XIX, el creador y principal exponente de la primera es sin duda el filósofo E. Husserl. Su atención se centró en el análisis de la experiencia en cuanto a su contenido y los procesos en los que se van configurando estas experiencias. Su influencia fue decisiva en el surgimiento de la escuela existencialista, cuyos máximos exponentes fueron Heidegger y Sartre, quienes, más que contenidos, se centraron en el análisis del contexto de la experiencia.

Dentro de la tradición continental ha surgido recientemente un movimiento emergente que ha ido adquiriendo cada vez mayor importancia, dando forma a la “escuela hermenéutica”, mayoritariamente asociada a Gadamer y recientemente al filósofo francés Jacques Derrida. Su creciente importancia se debe al interés por el proceso de interpretación de los textos, así como por la tradición histórica hermenéutica, pero extendiendo esta interpretación a la cultura en general (GOUVEIA, 1976).

Centralmente, esta escuela, que también marca un “giro” importante en la filosofía de nuestro tiempo, afirma que el texto, o más bien, la cultura debe ser “desconstruida” para acceder a los supuestos fundamentales sobre los que descansa. Tales supuestos no requieren justificación o refutación, sino simplemente ser expuestos. En este sentido, la hermenéutica marca un “giro epistemológico” de gran importancia por su convergencia con el “giro ontológico”. En todo caso, a efectos de

nuestro análisis de la epistemología, es sin duda la tradición analítica la que mayor influencia ha ejercido en el desarrollo de las teorías pedagógicas como metateoría filosófica. De ahí la importancia de analizar la influencia del giro lingüístico en los cambios epistemológicos de la ciencia, para observar cómo se manifiestan en las teorías y metodologías que utiliza la ciencia de la educación (GATTI; ANDRÉ, 2011).

Es posible observar que tanto la pedagogía como la psicopedagogía enmarcaron buena parte de su desarrollo en torno al análisis filosófico del lenguaje. Sin embargo, no son sólo los filósofos analíticos los que transitan por el lenguaje para encontrar sus aspectos formales y avanzar en su interpretación. Los análisis de los filósofos difieren, por ejemplo, de los de los psicólogos que se interesan más por los procesos mentales que hacen posible el uso del lenguaje, que por el interés de los primeros centrado únicamente en estudiar el lenguaje como un objeto digno de ser analizado por sí mismo. . Así, aunque partiendo de preocupaciones diferentes, el interés investigativo de los filósofos del lenguaje, lingüistas y psicólogos converge en la psicopedagogía y la pedagogía (DEMO, 2003).

Volviendo al examen del desarrollo de los grandes cambios en la epistemología, ambas variantes, la filosofía analítica del lenguaje y la hermenéutica, desarrollaron los aportes del “giro del lenguaje”, derivado de los primeros trabajos de Frege en el campo. Frege distinguió significado y referencia en el análisis de un término, en el análisis clásico de Venus, lucero del alba y lucero de la tarde. El modelo de análisis del significado y la distinción entre significado y referencia constituyen los parámetros para el desarrollo de la teoría del significado. La línea de la filosofía analítica condujo a Russell, y por tanto a Wittgenstein, Carnap y Hempel, en el desarrollo de la filosofía del lenguaje ideal, cuyos resultados se expresaron en la Concepción heredada de las teorías. En otro sentido, el desarrollo del lenguaje dio un giro a Husserl, Heidegger, Gadamer, apuntando en la dirección de la filosofía existencial-fenomenológica en la dirección de la hermenéutica.

#### 4. FILOSOFÍA DEL LENGUAJE IDEAL

Durante el primer período de la filosofía analítica, fue la filosofía analítica del lenguaje ideal la que dio lugar a un programa de investigación ligado al positivismo.

La filosofía analítica del lenguaje ideal se entiende como una variante de la filosofía analítica del lenguaje, según la cual el significado se establece como resultado de la aplicación de un conjunto de reglas lingüísticas. Desde el enfoque de Russell sobre la estructura profunda del lenguaje natural, que se refiere a la formulación de un lenguaje lógico subyacente, la filosofía del lenguaje ideal opera en el contexto de un lenguaje de fondo ideal (ARANHA, 2003).

De ahí surge el positivismo lógico, que posteriormente dio origen a la línea del empirismo lógico y es esta línea de la filosofía analítica del lenguaje la que está en continuidad con los desarrollos de la filosofía analítica de la ciencia que culminan en la concepción heredada de las teorías. Si consideramos este enfoque referido a un contexto de aprendizaje, es pertinente señalar que los fundamentos metateóricos de un proceso de aprendizaje y de los diferentes paradigmas de la ciencia comprometidos con las premisas y desarrollos del giro del lenguaje en la señalada tradición de la analítica La filosofía del lenguaje, (como problema central que aborda la relación entre el pedagogo y el sujeto de aprendizaje), se relaciona con la elaboración del sentido, es decir, lo que se puede decir en la articulación del lenguaje. Así, esta variante representa los parámetros de los posibles desarrollos de las teorías del significado (MIZUKAMI, 1996).

De lo dicho se sigue que la línea de la filosofía analítica del lenguaje ideal tiene como tendencia central básicamente el problema del significado, según la tradición de la correspondencia referencial. En este ámbito se cuestiona el papel del lenguaje natural, debido a la ambigüedad y las paradojas, por lo que se propuso un lenguaje ideal, lógicamente perfecto, bajo la superficie del lenguaje natural. Russell, desarrolló la teoría de la denotación y la teoría de las descripciones definidas, con las cuales fue posible abordar metodológicamente, a través del análisis lógico de los enunciados, según su estructura lógica subyacente, los problemas de ambigüedad, para establecer la referencia de términos para el mundo así, el camino abierto por Frege, al distinguir significado y referencia en un término, se continuó estableciendo un marco en la línea de precisar un significado aclarando la referencia de los términos (MINAYO, 2001).



## CONSIDERACIONES FINALES

Para cerrar este artículo, sacaré algunas conclusiones que se desprenden de sus planteamientos y desarrollos. En primer lugar, exploraré de forma concluyente si es posible responder a la pregunta de si es posible fundamentar un modelo socioeducativo desde una perspectiva constructivista y constructivista social, diseñarlo y luego observar los resultados de su aplicación a un entorno productivo o de servicios. organización. En segundo lugar, describir el recorrido conceptual metateórico, teórico y práctico que conduce a una respuesta. En efecto, lo que conduce a la comprensión de un modelo, tanto en su diseño como en su aplicación, es explicar un marco conceptual que especifica el contexto teórico-científico en el que se ubicará dicho modelo.

De hecho, un modelo suele entenderse como un esquema teórico de un sistema o realidad complejo, o como un sistema de proposiciones, datos e inferencias presentado como una descripción formal de una entidad o estado de cosas. En términos generales, un modelo es una articulación de conceptos que instala un entramado de distinciones que sustentan un conjunto de descripciones que de otro modo no podrían sistematizarse. Para responder al requerimiento de definir y precisar el contexto teórico-científico del modelo, opté por seguir un camino explicativo que responda a las demandas de justificación del conocimiento, es decir, responda a una demanda de clarificación epistemológica.

El objetivo es, siguiendo las distinciones de Gergen (1996), explicar el núcleo epistemológico de inteligibilidad en el que se basan los modelos de aprendizaje más utilizados, para luego entrar en una fase transformacional y concluir proponiendo un nuevo núcleo de inteligibilidad. Esta opción responde a que, siendo la disciplina psicológica la que sustenta los modelos psicopedagógicos, los cuerpos auxiliares y de apoyo al discurso científico de carácter metateórico y metodológico son los mismos que se utilizan en ambas disciplinas.

Recuérdese que este autor sostiene que se trata de un cuerpo de proposiciones interrelacionadas compartidas por los participantes de un enclave científico y que proporciona a sus miembros un sentido de explicación y/o descripción. Para justificar la investigación contenida en este artículo, se argumenta que en el mundo de la educación coexisten dos formas de concebirlo, uno como acuerdo productivo y otro

como modelo social. En los procesos de aprendizaje esta distinción tiene un peso muy potente.

Se señala que las propuestas de cambio están marcadas por estas concepciones y que, en su núcleo, se esbozan dos formas de concebir los sistemas sociales. Debo agregar que en el campo de la filosofía y las ciencias sociales hay una polémica que tiene una enorme resonancia en el tema que destaco. Quizás la expresión más notable de esta controversia en nuestro tiempo sea la sostenida por Habermas y Lumhan (1971).

En esta controversia sobre la evolución social, el primero apoya un concepto evolutivo basado en la reproducción cultural vía integración social, mientras que el segundo lo cuestiona proponiendo un concepto evolutivo basado en la reproducción de la complejidad vía integración sistémica. Es por ello que la investigación propone un cambio de perspectiva para modificar el proceso de desarrollo del aprendizaje centrado únicamente en sus aspectos instrumentales. La tecnología y el sistema social se plantean, establecen relaciones de interacción entre ellos y se condicionan mutuamente.

## REFERENCIAS

ARANHA, María Lúcia de Arruda. **Historia de la Educación** . 2ª ed. São Paulo: Moderna. 2003.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, José D.; HANESIAN, Helena. **Psicología Educativa**. Río de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBOSA, Flaviany Gomes de Moura Botelho. **Referencias Pedagógicas del Socio Interaccionista para la Educación Básica I** . Monográfico de Especialización en Educación: Métodos y Técnicas de Enseñanza. Universidad Tecnológica Federal de Paraná, Medianeira, 2013.

BRUNER, JS **El proceso educativo** . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CURY, A. **Padres brillantes, maestros fascinantes** . Río de Janeiro: sextante, 2008.

DAMASCENO, María Nobre. **La relación teórico/práctico en la acción docente** . En: Revista Educação em Debate, año 10, nº 13, Fortaleza, UF, 1er semestre, 1987.

DEMO, Pedro. **Evaluación cuantitativa** . São Paulo: ed. Cortés, 2003.

ENGUITA, Susana Albonoz. **Por una educación liberadora** . 8. ed. Petrópolis: Voces, 1989.

- FERNANDEZ, A. **La inteligencia presa** . Portoalegre 1991.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaret. **Psicología y Trabajo Pedagógico** . São Paulo: Actual, 1997.
- GATTI, BA; ANDRÉ, M. **La relevancia de los métodos cualitativos de investigación en educación en Brasil** . En: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologías de investigación cualitativa en Educación: teoría y práctica. 2ª ed. Petrópolis: Voces, 2011.
- GOULART, Iris Barbosa. **La educación en la perspectiva constructivista: reflexiones de un equipo interdisciplinario** . 2ª edición. Petrópolis/RJ: Voces. 1998
- GOULART, Isis Barbosa. **Psicología educativa: fundamentos teóricos y aplicaciones a la práctica pedagógica** . Petrópolis: Voces, 1987.
- GOUVEIA, AJ **Investigaciones sobre educación en Brasil: desde 1970 hasta ahora**. Cuadernos de investigación, núm. 19, pág. 75-9, 1976.
- HADJI, C. **Evaluación desmitificada** . Editorial Artmed, Porto Alegre, 2001.
- HOFFMANN, JML **Evaluación mediadora: una práctica en construcción desde el preescolar hasta la universidad** . 26ª edición. Porto Alegre: editorial Mediação, 2006.
- JOSÉ, Elisabete da Assunção. COELHO, María Teresa. **Problemas de aprendizaje** . 11 edición Sao Paulo: Ática, 1999.
- LOPES, R. de CS **La relación profesor-alumno y el proceso de enseñanza-aprendizaje** . 2003.
- LUCKESI, CC **Evaluación de los aprendizajes escolares: estudios y proposiciones** . 8ª ed. São Paulo: editorial Cortez, 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Evaluación del aprendizaje escolar** . 10. ed. Sao Paulo: Cortés, 2000.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, MEDA **Investigación en educación: enfoques cualitativos** . São Paulo: EPU, 1986.
- MAZARAKIS, Renata Rocha. **Aprendiendo sin Fronteras** . Nueva Escuela, mayo de 2004
- MINAYO, Cecilia María de Souza. **Investigación Social: teoría, método y creatividad** . SP: Voces. 2001.
- MIZUKAMI, M. Graça Nicoletti. **Enseñanza: enfoques del proceso** . São Paulo: EPU, 1996.
- NUNES, Ana; SILVEIRA, Romero. **Psicología del aprendizaje: procesos, teorías y contextos**. Brasilia: Liber, 2009.

PIAGET, J. **Psicología y Epistemología** . Río de Janeiro: Forense, 1973

SAÚL, Ana M<sup>a</sup>. **Evaluación emancipatoria: un desafío a la teoría y práctica de la evaluación y reformulación curricular** : São Paulo: Cortez and Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D. **Historia de las ideas pedagógicas en Brasil** . 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, MA da. **Los contrapuntos de la producción académica en el surgimiento de la investigación cualitativa** . educativo, v. 12, 2009

SKINNER, Frederic B. **Ciencia y comportamiento humano** . São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUZA, Clarilza Prado. **Evaluación del rendimiento escolar** . 4. ed. San Pablo: Papyrus, 1995.

VYGOTSKY, Lev. **La formación social de la mente: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.