

CAPÍTULO II
EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE

1. Introducción a la problemática de la enseñanza y el aprendizaje en la educación alimentaria nutricional (EAN)

La experiencia indica que es habitual, al escuchar las expectativas de los asistentes que concurren a cursos o instancias de capacitación, actualización o formación docente, la intención de adquirir información y habilidades para mejorar las estrategias didácticas que vienen utilizando como educadores; es decir, un interés primario en saber más sobre *cómo* enseñar.

Esta demanda, aunque válida, constituye sólo una instancia de la tarea educativa, ya que el *cómo enseñar*, descontextualizado de otras problemáticas de las cuales depende, puede dar como resultado algunas consecuencias tales como (Sanjurjo y Vera, 1994):

- Cambiar solamente la apariencia y aspectos formales del acto educativo, pero continuar reproduciendo esquemas tradicionales del aprendizaje pasivo y receptivo.
- Aplicar técnicas y métodos de moda, sin comprenderlos, analizarlos críticamente o identificar los fundamentos que los sustentan.

Todo profesional de la salud, para desarrollar competencias adecuadas como educador, debiera revisar aspectos relativos a:

- ¿Por qué y para qué enseñar?
- ¿Qué enseñar?
- ¿Cuándo enseñar?

- ¿Cómo, cuándo, qué y para qué evaluar?
- ¿Dónde y con quiénes se concretará la práctica educativa?

Este capítulo tiene como objeto aportar elementos que permitan esbozar algunas respuestas a estos interrogantes, y que en definitiva posibiliten el desarrollo y la construcción de una Didáctica de la Nutrición.

La pregunta acerca de *por qué y para qué enseñar* conduce necesariamente a reflexionar acerca de los supuestos básicos subyacentes (Lores Arnaiz, 1986) a la tarea educativa de cada profesional. Es decir, aquellas concepciones básicas sobre el mundo, el sujeto, la educación, lo anormal, las relaciones sociales que el ser humano construye con sus experiencias, creencias, prejuicios, pertenencia a un determinado estrato social, a una comunidad científica determinada, sus lealtades políticas e ideológicas, entre otras. En este sentido, cuando se trata de la Educación Alimentaria Nutricional (EAN), además deben considerarse las propias concepciones sobre la nutrición y la salud.

Hablamos de *supuestos* ya que generalmente no pueden ser demostrados o no se lo intenta. Son *básicos* porque constituyen el origen más profundo y a veces oculto de las teorías y las prácticas educativas. Dichos supuestos básicos, normalmente no se hacen explícitos sino que *subyacen* a la tarea pedagógica, por lo que es importante sacarlos a la luz para poder revisarlos crítica y honestamente.

De esta manera sería posible:

- Hacer que nuestra práctica educativa sea más coherente con nuestros propios principios.
- Analizar críticamente los fundamentos de las propuestas pedagógicas y didácticas que se nos presentan.
- Prever las consecuencias positivas o no, que podrían producir determinadas acciones educativas en salud y nutrición.

- Tomar posicionamiento y asumir desde qué marcos conceptuales y metodológicos decidimos trabajar como profesionales de la Salud y la Nutrición.

En toda teoría y práctica pedagógica existen supuestos básicos implícitos, siempre complejos y a veces contradictorios entre sí. Estos supuestos responden a percepciones individuales y representaciones sociales, es decir, son conceptos, imágenes, teorías o proposiciones que se construyen a lo largo de cada historia personal, atravesados por prácticas y discursos predominantes, sean explícitos o implícitos, conscientes o inconscientes, y que forman parte de la manera personal en que analizamos y comprendemos la realidad. En otras palabras, el modo en que vemos el mundo y lo interpretamos nos permite ver algunas relaciones pero nos oculta otras.

2. Los modelos pedagógicos

La práctica profesional, muchas veces, deja poco tiempo libre para la propia reflexión, para intercambiar experiencias, o para realimentarse con nuevas opciones formativas. Por consiguiente, las actividades de EAN se ven con frecuencia libradas a acciones ocasionales y discontinuas y tienden a reproducir los modelos educativos que marcaron la formación de los profesionales.

La reflexión acerca de los diferentes modelos pedagógicos desde los cuales nos posicionamos como educadores, constituye una actividad que posibilita reducir el espontaneísmo, el mecanicismo y ciertas contradicciones entre los propósitos y la práctica real (Davini, 1995). Algunas veces, explicitamos trabajar desde un modelo, pero nuestras acciones se contradicen con él, o bien nos encontramos utilizando estrategias contrarias a nuestros principios porque el contexto –las condiciones objetivas de trabajo, las posibilidades de formación, etc.- nos obliga

a ello. En tal sentido, se torna necesario intentar profundizar el análisis crítico durante la acción para, de este modo, contribuir a mejorar las prácticas educativas que desarrollamos como profesionales de la salud. Se trata de incorporar como instancia permanente de nuestra práctica profesional, la revisión y cuestionamiento acerca de la actividad como educadores que estamos llevando adelante, así como la pregunta acerca de la eficacia de la misma.

Por todo lo anterior, acordamos con Davini (1995) en que:

- Toda práctica pedagógica se asienta, consciente o inconscientemente, en determinados supuestos respecto del significado que tiene enseñar y aprender.
- Supone la opción, implícita o explícita, de un determinado modelo de enseñanza y aprendizaje.
- Produce ciertos efectos, buscados y otros implícitos, deseados o no previstos.

Toda propuesta educativa se fundamenta en general en dos grandes pilares:

- Una **teoría** sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Una **postura epistemológica** acerca de la disciplina a enseñar.

Intentar dar respuesta a los interrogantes sobre *cómo se enseña y qué se enseña* obliga a reflexionar acerca del *sujeto que aprende*, del *sujeto que enseña* y de la *institución y contexto* que los reúne.

Así, los modelos pedagógicos dan cuenta de la relación entre: educador/ educando/ conocimiento, a través de tres procesos implícitos en el acto educativo: el enseñar/ el aprender/ el formar

Los modelos pedagógicos son construcciones que se apoyan en determinados supuestos e hipótesis que les son propios,

y que poseen una metodología y estrategias que apuntan a distintos fines y propósitos educativos. Si bien en la práctica no existen modelos puros, es importante revisar las relaciones entre nuestros supuestos teóricos, ideológicos, pedagógicos y epistemológicos, de manera que la práctica educativa pueda ser organizada del modo más coherente posible.

Tomando como base los aportes de Davini (1985), Díaz Bordenave (1985 y 1987), Werner y Bower (1985), Kaplún (1998) y Freire (2008) es posible delinear *tres modelos pedagógicos*:

- Pedagogía de la transmisión, convencional o tradicional.
- Pedagogía del adiestramiento o condicionamiento.
- Pedagogía de la problematización o transformadora.

Cada modelo pedagógico es de alguna manera producto de diferentes proyectos o concepciones del sujeto y la sociedad, motivo por el cual es importante depurarlos y optar por el posicionamiento pedagógico que consideramos más afín a nuestros intereses, expectativas y sentires como profesionales/ educadores.

2.1 PEDAGOGÍA DE LA TRANSMISIÓN, CONVENCIONAL O TRADICIONAL

Curiosamente, este modelo pedagógico es frecuentemente simbolizado como el modelo de la nutrición, en donde el educador es quien forma y alimenta, y el educando es el *formado y alimentado*.

Este modelo, de origen europeo y acuñado por la educación escolástica y enciclopédica, ha sido uno de los más difundidos en las instituciones educativas y también en iniciativas educativas no formales, por lo tanto, no sorprende que exista una fuerte tendencia a su reproducción.

Entre sus características más significativas se cuentan:

- El protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje es el educador/profesional, asumido como *dueño* del saber. Por lo tanto es quien se encarga de decidir cuáles son y cómo resolver los problemas del alumno/paciente/comunidad.
- Los educandos -sean estos comunidad, pacientes o alumnos- son concebidos en un rol pasivo y ocupan el lugar del *que no sabe*. Se desconocen aquellos saberes que proceden de la *experiencia* (vivencias, conocimientos, sentimientos, intereses) de quienes aprenden.
- El énfasis está puesto en los contenidos a enseñar.
- El saber o el conocimiento se incorporan desde fuera del sujeto que aprende, es decir, se basa en una *concepción exógena* de la educación.
- La actividad de quienes aprenden se limita a la recepción y copia mental de la información dada por el educador.
- Entre docente y alumno se establece una relación de asimetría, donde el educador *da, entrega, decide*, se encuentra en posición de superioridad, y el *educando recibe, recepta, acata, depende*, se encuentra en posición de inferioridad.
- El rol docente se caracteriza por la autoridad y el control. El saber que se imparte es incuestionable, se transmite generalmente a través de la palabra utilizando códigos lingüísticos no siempre compartidos por los educandos.

Dado que la relación docente-alumno que se establece es de dependencia, el resultado o consecuencia es el reforzamiento de la pasividad de los educandos, lo cual tiene implicaciones en la autoestima, la valoración social y la capacidad para tomar decisiones en diferentes aspectos de sus vidas, incluida la alimentación y el cuidado de su salud.

En este marco, la motivación para el aprendizaje se ve disminuida, se acrecientan las barreras y dificultades para éste y la creatividad es obturada o considerada un aspecto marginal del proceso educativo.

En este modelo pedagógico, la enseñanza es fundamentalmente teórica y la parte práctica es la aplicación mecanizada de los conocimientos *impartidos*. Esta característica es propia de los modelos deductivos donde la teoría antecede a la práctica. A su vez, el único tipo de saber reconocido como válido es el proveniente del conocimiento científico.

En el modelo de la transmisión el conocimiento viene *listo*, es mensurable y debe ser asimilado por quien aprende, es decir que no se requiere de la actividad del pensamiento de quienes aprenden. Se trata únicamente de retener la información que luego será evaluada, con lo cual se ve obstaculizada la posibilidad de desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Los rasgos de la enseñanza se caracterizan por ser de tipo intelectual y memorística y no tiene lugar la afectividad. De allí, que la relación entre docente-alumno adopte rasgos que van desde la admiración al rechazo por quien enseña, puestas de manifiesto a través de la reproducción acrítica de contenidos, o bien el olvido de estos. En una relación pedagógica de estas características, difícilmente tenga lugar el intercambio recíproco de saberes y la construcción colectiva de conocimientos por parte de los educandos.

No obstante las características mencionadas como propias del modelo tradicional, bajo los supuestos de este modelo, frecuentemente son utilizadas técnicas didácticas grupales. Lo cuestionable aquí es el propósito de dichas técnicas, puesto que suelen ser utilizadas como una modalidad amena de ejemplificar, reforzar o aplicar los conocimientos teóricos provistos. Objetivo este, que dista mucho de promover la interacción grupal o la participación activa de quienes aprenden. Aquí, la relación pedagógica es individuo-individuo.

Desde este enfoque pedagógico, la Educación en Nutrición o en Salud se convierte en sinónimo de profesional/educador y de contenidos. Así, si lo que pretendemos es generar un proceso que posibilite a las personas y comunidad es transformar críticamente las prácticas y actitudes que afectan negativamente su salud, este modelo resulta una opción pedagógica poco fecunda.

2.2 PEDAGOGÍA DEL ADIESTRAMIENTO O CONDICIONAMIENTO

Este segundo modelo suele ejemplificarse con el reflejo condicionado utilizado para el adiestramiento de comportamientos mecánicos. Se trata del modelo de entrenamiento industrial cuyo propósito es lograr la eficiencia.

Davini (1995) sintetiza los pasos que suele seguir este modelo:

- *Estudio* de lo que se debe aprender: qué debe hacer, cómo hacer, con qué hacer, por qué hacer.
- *Demostración* de aquello que se debe aprender por parte del docente/instructor.
- *Ejecución* de lo aprendido. Primero con la ayuda de las instrucciones y el docente, y luego de varias repeticiones, la puesta en práctica de lo aprendido sin la orientación del docente.
- *Evaluación* de lo aprendido. Esta actividad es realizada por el educador/ instructor de manera permanente a los fines de corregir y evitar los errores, considerados como algo negativo.

Este modelo surgió como una reacción contra el modelo tradicional con la intención de lograr el cambio de actitudes de manera más eficaz y rápida. Nació en los Estados Unidos en el siglo XX durante la Segunda Guerra Mundial y se desarrolló precisamente para el entrenamiento militar.

Esta propuesta pedagógica se basa en los aportes de la psicología conductista, como expresión de la corriente positivista¹, cuyos referentes principales fueron Watson y Skinner.

Los aportes del conductismo se basan en la investigación de los mecanismos para persuadir y conducir más eficazmente la educación, tendiente a moldear la conducta de las personas de acuerdo a objetivos previamente establecidos. La psicología conductista (en inglés, *behaviorista*, de *behavior*=conducta) se basa en un mecanismo de asociación entre estímulos, respuestas, recompensas y castigos. Este enfoque considera que el hábito es un automatismo no reflexivo, no consciente, y por lo tanto factible de ser condicionado, moldeado, mediante los estímulos y recompensas adecuados proporcionadas por el educador². Más adelante abordaremos más en detalle la teoría conductista en que se sustenta este modelo.

Las características más relevantes de este modelo incluyen:

- La conducta del educando es *moldeada*, se lo persuade o incentiva a lograr objetivos o comportamientos establecidos por el profesional.
- Supone que se aprende por conexión mecánica con la siguiente secuencia: Estímulo-Respuesta-Premio o Castigo-Repetición.
- Pone énfasis en los resultados o efectos programados.
- El profesional *indica, conduce, guía, instruye, decide* y determina lo que el educando tiene que hacer, cómo debe actuar, incluso qué debe pensar.

¹Esta corriente, con la intención de lograr científicidad, intenta analizar los fenómenos referentes a los seres humanos utilizando metodologías propias de las ciencias naturales, ateniéndose exclusivamente a la observación y experimentación de fenómenos observables, registrables y cuantificables. Así, el conductismo desarrolla una vasta tarea de experimentación con animales de laboratorio y sus resultados son extrapolados para explicar la conducta humana. Se intenta dotar de fundamento científico -positivista- a la psicología y a través de ella a la pedagogía.

²Como puede apreciarse, se parte del mismo principio de la teoría neurofisiológica de los reflejos condicionados estudiados por Pavlov en animales, solo que aquí aplicados a la educación.

- Hay una aparente participación del educando, ya que sólo se limita a ejecutar las actividades indicadas por el educador.
- El saber o el conocimiento se incorpora desde fuera del sujeto que aprende mediante estímulos externos, por ende supone una *concepción exógena* de la educación.
- Este modelo promueve una relación profesional-paciente o comunidad de tipo autoritaria y paternalista.
- Se ha calificado a este modelo como *tecnicista y mecanicista*, puesto que la enseñanza es fundamentalmente práctica, reducida a una técnica. Esto significa que quien aprende no maneja los fundamentos científicos que justifican tal acción, por lo tanto el aprendizaje se limita a practicar, entrenarse o adiestrarse hasta lograr la destreza o hábito requerido. En este sentido, el educando se siente incapaz de resolver situaciones distintas a las aprendidas, pues actúa mecánicamente.

De manera similar al modelo anterior, la consideración de la afectividad es mínima y por lo general está relacionada con la valoración que haga el docente moldeando la conducta mediante premios/castigos.

La consecuencia inmediata es la dependencia del educador y el aumento del individualismo y competencia entre los propios educandos que integran el grupo/clase. Aunque se utilizan técnicas grupales, la unidad de relación pedagógica continúa siendo individuo-individuo, tomándose en cuenta la interacción como parte del entorno (estímulos externos) y no en el sentido de la construcción colectiva de conocimientos.

Se trata de un tipo de enseñanza *utilitarista*, donde sólo se enseña lo estrictamente necesario. Así, no se promueve el desarrollo de la creatividad, iniciativa, ni tampoco juicio crítico pues interesa la precisión y rapidez en el logro de los resultados.

El lugar que ocupa la teoría es limitado y la práctica es el campo de la repetición a partir de consignas, indicaciones o guías preestablecidas unilateralmente por el docente.

Este tipo de modelo sólo puede ser de utilidad para cierto tipo de aprendizajes fundamentalmente mecánicos que requieren mucha destreza, como por ejemplo, aplicar inyecciones, pesar y medir. Contribuye más a lograr eficiencia técnica en tareas mecánicas que a promover transformaciones en los sujetos.

Si consideramos que en las profesiones de la salud, aun aplicando técnicas, se trabaja con personas, se debieran desarrollar habilidades para comprenderlas de manera integral e interactuar con ellas, reconociéndolas como *sujetos* y no como *objetos* de las prácticas profesionales.

2.3 PEDAGOGÍA DE LA PROBLEMATIZACIÓN O TRANSFORMADORA

En este modelo, las personas y su realidad son el principal soporte de la formación y fuente de conocimiento a partir del cual podrán apropiarse o construir nuevos saberes.

La enseñanza en este modelo, no consiste en una mera transmisión de conocimientos, o en la aplicación práctica de estos, sino más bien en la interacción de experiencias y saberes entre los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, entre educador y educandos. Así, se ponen en juego no sólo el nivel consciente de sus conocimientos sino también la afectividad y los aspectos psicológicos.

Este modelo se expresa a través de varias corrientes, por ejemplo: la pedagogía activa, los grupos operativos de aprendizaje (Pichón Riviére), el desarrollo de comunidades, las pedagogías participativas, las corrientes contemporáneas de educación de adultos, el constructivismo, las corrientes humanistas. En América Latina el referente de este modelo ha sido el pedagogo brasileño Paulo Freire.

Las principales características de este modelo son:

- Pone énfasis en el proceso de aprendizaje.
- Lo que se aprende es más importante que lo que se enseña.
- Privilegia el eje comunidad-saber.
- El profesional orienta, anima, facilita, acompaña.
- La acción educativa parte de la reflexión grupal o comunitaria sobre su realidad.
- El punto de partida es la indagación: ¿qué y cómo hago? ¿en qué situación? ¿qué dificultades encuentro? ¿por qué lo hago?
- El conocimiento se construye articulando y reorganizando los saberes previos con la nueva información, respondiendo por lo tanto, a una *concepción integradora y problematizadora* de la educación.
- Se respeta la secuencia práctica-teoría-práctica (síncresis, análisis, síntesis).
- Integra la teoría con la práctica, lo individual a lo grupal y social.
- Trabaja con lo intelectual y lo afectivo conjuntamente fortaleciendo el compromiso social y profesional.

Desde este enfoque, el profesional trabaja *con* la gente, no *para* la gente. Por lo tanto, se debe garantizar la *participación comunitaria en todos los pasos*, a saber:

1. Identificación de los problemas y sus causas.
2. Búsqueda de soluciones y valoración de recursos disponibles y requeridos.
3. Toma de decisiones con base en prioridades.
4. Formulación y ejecución de proyectos.
5. Evaluación.

Paulo Freire dedica buena parte de su obra a analizar la relación pedagógica, que se basa en el diálogo y el respeto mutuo, donde el docente ya no cumple la función de instructor, sino que se posiciona como orientador y catalizador.

Bajo las premisas de este modelo pedagógico, se promueve la participación y acción de la comunidad sobre la base de la reflexión acerca de su realidad alimentaria-nutricional, sanitaria y social. En tal sentido, reflexionar sobre la propia práctica (alimentaria, educativa) no debiera ser una acción individual sino grupal, puesto que tanto la educación como la comida se realizan siempre *con otros*. En concordancia con este enfoque, se torna necesario aprender a pensar en cooperación, donde la discusión respetuosa y solidaria lleve a identificar los problemas y sus causas, para poder pensar *juntos* alternativas de solución.

La reflexión teórica se basa en la búsqueda de información pertinente para poder comprender los problemas reconocidos como prioritarios por un grupo o comunidad, así como para el abordaje de los mismos y sus causas. En este modelo, a diferencia de los anteriores, la teoría se utiliza para la solución de problemas sentidos o transformación de la práctica real de los sujetos.

Los aprendizajes o efectos positivos de este modelo trascienden ampliamente el cambio de comportamientos alimentarios, pues:

- Se fortalece el diálogo, la solidaridad, la reflexión, la cooperación y el pensamiento crítico.
- Se promueve la independencia en la toma de decisiones y fortalecimiento de la comunidad.
- Se desarrollan habilidades y actitudes para que la gente se comprometa en la resolución efectiva de sus problemas.

3. Las teorías del aprendizaje

3.1 ¿QUÉ ES APRENDER?

Para intentar enseñar algo necesitamos tener una idea de cómo procesa los mensajes y modifica sus conductas quien aprende a lo largo del tiempo. Es decir que, de manera consciente o inconsciente, al enseñar nos apoyamos en una teoría o

metáfora para explicar cómo se produce el aprendizaje.

Para Gvirtz y Palamidessi (2006) el *aprendizaje* consiste en la modificación relativamente estable de las pautas de conducta realizadas en función de lograr una adaptación al medio. Ahora bien, ya presentados los modelos pedagógicos en este capítulo, podemos advertir que esta definición puede tener numerosos significados dependiendo del modelo donde se posicione quien pretende enseñar. No obstante, los autores amplían dicha definición de aprendizaje dando mayores precisiones:

- Existe una complejidad y diversidad de aprendizajes.
- Supone una reconstrucción o reorganización de las conductas previas.
- Supone una modificación de la relación que el sujeto mantiene con los objetos y con el mundo.
- Siempre pone en juego cuestiones relacionadas con el significado y la afectividad.

Aprender es necesario para lograr una adaptación activa al medio, desarrollando capacidades para extraer de él las máximas posibilidades y para expresar necesidades y potencialidades personales. Estas conductas abarcan tanto sus manifestaciones externas (resolver un problema, manejar un microondas o una bicicleta) como internas (ejercicio del pensamiento y las disposiciones socio-afectivas de solidaridad, responsabilidad, compromiso).

Todos los aprendizajes humanos se desarrollan con la influencia del medio y en relación con otras personas. No obstante, aunque el aprendizaje requiere de la mediación social, implica siempre un proceso de construcción y reelaboración por parte de los sujetos que aprenden.

La concepción del aprendizaje como *construcción* implica el reconocimiento de que todo sujeto es el agente activo en el intercambio con el ambiente y se distancia de la idea que sólo es receptor pasivo de un conocimiento transmitido. Desde esta concepción es que entendemos el aprendizaje las autoras de este texto. Sin embargo, es de fundamental importancia reco-

rer las principales teorías del aprendizaje a fin de profundizar en el análisis y la comprensión de los modelos pedagógicos expuestos arriba.

La numerosa bibliografía específica sobre el tema, presenta distintas categorías clasificatorias de las teorías del aprendizaje. A continuación y sobre la base de la sistematización realizada por Sanjurjo y Vera (1994), se presentan las teorías del aprendizaje más relevantes para el desarrollo de una Didáctica de la Nutrición.

3.2 TEORÍAS TRADICIONALES

La más difundida está representada por la *corriente verbalista*. Esta considera que el aprendizaje se produce por la adquisición receptiva de información, mediante la palabra hablada o escrita. Para esta teoría, el cerebro funciona como un archivo o banco en el que se va guardando o depositando la nueva información.

Las estrategias didácticas utilizadas se limitan a clases expositiva, repeticiones, lecciones memorizadas, ejercicios mecánicos.

Posteriormente, surge la *corriente sensual empirista* como superadora de la anterior pero siempre dentro del grupo de las teorías tradicionales. Esta reconoce la importancia de todos los sentidos en el proceso de aprendizaje y por ello incorpora la observación de las demostraciones realizadas por el educador. No obstante, continúa colocando al sujeto que aprende en una postura pasiva respecto al proceso de producción del conocimiento. El cerebro opera como una fotocopiadora en donde se registran datos de lo que se observa, toca o escucha. Por lo tanto, la estrategia didáctica más utilizada es la demostración que realiza el docente para los alumnos.

Las teorías tradicionales, en general responden a los siguientes supuestos básicos:

- Ponen énfasis en los contenidos.

- Consideran que el docente debe ser un erudito en su disciplina, es el protagonista.
- El educando ocupa el lugar del que no sabe.
- La teoría antecede a la práctica (secuencia análisis-síntesis).
- Valora la cultura como patrimonio histórico común de la humanidad que debe ser conservada y acrecentada.
- Jerarquiza los aprendizajes por recepción mecánica.
- El error se considera una falla.
- Desarrolla actitudes de acatamiento y obediencia, generando dependencia hacia el docente/profesional que es quien detenta el poder.

Contento *et al.* (1995) realizaron una revisión de los marcos teóricos que subyacen a las prácticas educativas en Nutrición. A partir de allí, sistematizaron los hallazgos en lo que denominaron Modelos de Educación en Nutrición.

Uno de ellos es el modelo **Conocimiento, Actitudes y Prácticas (CAP)**. Este modelo se centra en la idea de que, al exponer a las personas ante nueva información sobre alimentación y nutrición, se producirán cambios en sus actitudes, y como consecuencia, posteriormente, de las prácticas alimentarias.

En dicho estudio, se encontró que la mayoría de las iniciativas educativas en Nutrición analizadas se enfocaban en enseñar *cómo* hacer los cambios poniendo énfasis en los contenidos a enseñar (los mensajes).

Este modelo presenta rasgos que guardan marcada semejanza con las características del modelo convencional y la teoría del aprendizaje tradicional. Por consiguiente, la revisión de proyectos e intervenciones de educación en nutrición basadas en modelos CAP, solamente pudieron incrementar parcialmente los conocimientos nutricionales pero no se tradujeron en cambios en los hábitos alimentarios (Johnson 1985).

3.3 TEORÍAS CONDUCTISTAS

También llamadas teorías asociacionistas o conexionistas. Sostienen que el aprendizaje es una conexión mecánica entre estímulo y respuesta.

Como se explicitara para el modelo pedagógico del condicionamiento, esta teoría del aprendizaje surge como una expresión del *positivismo* en la psicología donde sólo cuentan los fenómenos observables, registrables y cuantificables. Skinner, uno de sus referentes, sostenía que el hombre es el producto de las contingencias reforzantes del medio. Por consiguiente, objetos, situaciones, acontecimientos, personas e instituciones tienen un *valor reforzante* sobre la conducta del sujeto que aprende.

Bajo esta forma de entender el aprendizaje, la concepción del sujeto es meramente biológica. El ser humano es considerado una especie de *caja negra*, puesto que sólo es posible analizar científicamente lo que entra en dicha caja (los estímulos) y lo que sale (la conducta). Como explica Ageno (1991), el aprendizaje se logra en función de las conductas que el sujeto ensaya en relación con un estímulo determinado, eliminando las erróneas hasta alcanzar la respuesta correcta. Cuando esto ocurre, es recompensada/reforzada para establecer la conexión estímulo-respuesta (E-R). El ejercicio reiterado exitoso también contribuye a asegurar el mantenimiento de la asociación E-R. De esta manera, lo determinante en el aprendizaje está dado por las condiciones externas.

Bajo los supuestos de esta teoría, la educación se convierte en una simple tecnología para programar refuerzos en el momento oportuno. Para esto, se hace necesario que el educador determine qué aprendizajes se deben lograr según objetivos preestablecidos, a fin de *moldear* la conducta del sujeto-objeto. Para alcanzar tal fin, utiliza reforzadores positivos o negativos ante las respuestas que obtiene del educando. El rol del educa-

dor consiste en crear o variar las condiciones del medio hasta que el sujeto emita la conducta esperada, la cual inmediatamente es reforzada para fijarla. De allí el carácter de *manipulación* sobre el sujeto que adquiere la tarea del docente.

Los programas de refuerzo, la enseñanza programada, las máquinas de enseñar, los programas de modificación de conductas, son algunas de las aplicaciones directas de esta teoría. Cabe señalar, que existen numerosas iniciativas educativas destinadas a modificar cambios en los hábitos alimentarios orientadas por este enfoque.

A modo de síntesis puede decirse que esta concepción se basa en:

- La aplicación de ciertos estímulos para producir una respuesta esperada y observable.
- La utilización de reforzadores positivos o negativos -premios o castigos- hasta que se alcance el aprendizaje deseado.
- El modelado de la conducta y la discriminación operante de estímulos.

En el marco de este modelo, el *hábito*, como una conducta automática, ocupa un papel central en la educación en general y en la EAN en particular. El otorgamiento de recompensas o premios determinan la creación de nuevos hábitos, por lo cual juega un importante papel en el manejo de las técnicas educativas de este modelo.

Las principales características de los enfoques conductistas son las siguientes:

- El conductismo se interesa sólo en las conductas que se pueden ver, medir y registrar.
- Pone énfasis en los efectos, resultados o productos obtenidos del aprendizaje.
- El educador es concebido como un instructor, programador, que enseña a base de medios y tecnologías.

- Los educandos son *persuadidos* o *incentivados* a lograr objetivos previamente establecidos por el educador.
- La crítica es bloqueada o evitada y los errores son considerados fallas que interfieren en el aprendizaje.
- Todo cambio de comportamiento es entendido como una reacción a hechos externos; deseos, motivaciones, experiencias no son reconocidos como sustrato del aprendizaje.
- No analiza ni explica aprendizajes complejos.
- Privilegia los aspectos cuantitativos por sobre los cualitativos del aprendizaje.
- Trata de entender los efectos que producen las experiencias de aprendizaje mediante la división de estímulos y conductas complejas en elementos más simples.
- Promueve una relación educador-educando *paternalista y autoritaria*.
- Contribuye al desarrollo de valores como competencia e individualismo, promoviendo la adaptación social y obstaculizando el desarrollo de pensamiento crítico y el ejercicio de la autonomía.

3.4 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Esta teoría es propuesta por Albert Bandura (1977), la cual pone énfasis en el aprendizaje como *respuesta* ante el medio ambiente, donde el individuo afecta, y es afectado por, el entorno. En consecuencia, plantea un enfoque psicológico social para tratar los factores determinantes del cambio de comportamientos del individuo, basado en lo que llama *determinismo recíproco*. Este concepto describe las influencias mutuas entre la persona, el ambiente y la conducta.

Aunque otorga gran importancia al refuerzo, intenta superar la teoría conductista poniendo en consideración influencias motivacionales y afectivas como determinantes de los procesos cognitivos.

Bandura sostiene que los nuevos comportamientos tienden a surgir como reacción o respuesta ante la exposición circunstancial de las personas a modelos potentes. La persistencia de estos nuevos comportamientos depende en gran parte de refuerzos externos.

Los modelos o referentes varían de acuerdo a los individuos y comunidades, pero son personas, instituciones u organismos que presentan gran credibilidad como emisores del mensaje educativo o del estilo de vida que se pretende promover. En otras palabras, las nuevas conductas se adoptan como consecuencia de la *observación e imitación* de modelos positivos.

Bandura, para formular su teoría, hace foco en las expectativas. Así, distingue entre expectativas de *autoeficacia* y de *resultados* (Bandura, 1977). Una persona puede creer que alimentándose de determinada manera conseguirá determinados objetivos (expectativas de resultados), pero no lo hace porque duda de su habilidad para realizarlo (expectativas de autoeficacia). Estas expectativas de autoeficacia están influenciadas por la *experiencia propia* (éxitos y fracasos personales), la *experiencia vicaria* (éxitos y fracasos ajenos) y la *activación emocional* (ansiedad ante el reto de cambiar su conducta alimentaria). Se utilizan metas pequeñas, progresivas y factibles para lograr e incrementar la confianza.

En la revisión realizada por Contento *et al.* (1995), la mayoría de los proyectos de EAN analizados, citaban como referente a esta teoría. A estos modelos, el grupo de investigadores conducido por Contento, lo denominó **Motivación y Cambio de Conducta**, puesto que en ellos se apunta a lograr cambios de conducta tanto a nivel individual como social o del entorno³. En concordancia con lo que plantea Bandura, este modelo se basa en el supuesto que las personas se deciden a cambiar si

³ Bajo este modelo se engloban modelos y teorías más específicos frecuentemente utilizados en la EAN y en la Comunicación en Salud, que se describen en el apartado correspondiente a Educación y Comunicación de este texto.

perciben que la nueva propuesta producirá los resultados esperados y/o coincide con una necesidad previa.

En articulación con esta perspectiva teórica, en los Modelos de Educación en Nutrición suelen utilizarse las etapas propuestas por Prochaska y DiClemente (1982). Este modelo, llamado de Etapas de Cambio, es considerado de carácter individual y cognitivo. Sostiene que la adopción de conductas saludables es un proceso en el que el individuo progresa a través de varias etapas hasta que la nueva conducta forma parte de la rutina diaria. Dichas etapas se presentan a continuación (Cuadro 1).

Cuadro 1. Etapas, estrategias y objetivos propuestos por el Modelo Etapas de Cambio.

Etapas	Estrategias	Objetivos
PreContemplación La persona no siente aun la necesidad de cambiar. Resistencia a reconocer o modificar una conducta	Alertar a la población con campaña publicitaria. Personalizar la información sobre riesgos y beneficios Entregar información nueva.	Confrontar al sujeto a su propio estado de salud. Emitir señales de alerta , para que las personas tomen conciencia del problema.
Contemplación El educando reconoce que existe un problema.	Informar sobre síntomas, causas, consecuencias y medidas a tomar respecto a las conductas.	Persuadir a las personas a que modifiquen su conducta a fin de mejorar su salud o evitar la enfermedad
Preparación o Determinación Hay intención de actuar.	Estimular para que haga plan específico	
Acción Implementa cambios progresivos en base a las orientaciones dadas.	Implementación de un plan específico Solución de problemas, apoyo social, refuerzos .	Ayudar a desarrollar y adquirir destrezas y habilidades necesarias para una vida sana.
Mantenimiento Requiere reforzamiento para mantener el cambio de conducta logrado.	Autocontrol de la conducta: autoeficacia Disminución de la tentación . Recordatorios, refuerzos. Diseminación a otras personas.	Mantener activas y permanentes las modificaciones recientes. Evitar caídas y recaídas.

3.5 TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS

Estas teorías son superadoras de las anteriores, ya que pueden dar cuenta de aprendizajes complejos.

El *aprendizaje por construcción* implica cambios cualitativos y no meramente cuantitativos. Es importante destacar que el aprendizaje de conceptos es clave para la reestructuración y construcción del conocimiento. Se entiende que los conceptos no son simples listados de rasgos acumulados, sino que forman parte de teorías y estructuras más amplias.

Dentro de las teorías constructivistas, presentaremos los siguientes referentes teóricos:

- Jean Piaget: Psicología Genético-Cognitiva
- David Ausubel: Aprendizaje Significativo
- Lev S. Vygotsky: Punto de Vista de la Escuela Rusa

Psicología Genético-Cognitiva

Jean Piaget (1896-1980) es uno de los autores constructivistas más reconocidos. Su propuesta teórica aborda el aprendizaje como un proceso continuo de construcción, en el que sujeto y objeto se relacionan activamente y se modifican mutuamente. En este marco, toma como punto de partida de los aprendizajes, la interrelación que se produce entre el sujeto y el medio. Todo sujeto tiende a permanecer en equilibrio en su relación con el medio, pero percibe de éste estímulos que lo desequilibran porque no tiene respuesta ante los mismos, y de esta manera se posibilita el aprendizaje. Esto es así porque las estructuras cognitivas con las cuales el sujeto respondía a esos estímulos ya no le sirven.

El aprendizaje ocurre entonces por un proceso de asimilación y acomodación. La *asimilación* es el proceso de integración de los objetos o conocimientos nuevos a las estructuras que ya posee el sujeto. Mientras que la *acomodación* implica la reformulación y elaboración de estructuras nuevas como conse-

cuencia de la incorporación precedente. Ambos procesos constituyen la *adaptación activa* del individuo que actúa y reacciona para compensar las perturbaciones generadas en su equilibrio interno por la estimulación del medio.

La tensión que se ocasiona entre asimilación y acomodación lleva al *conflicto cognitivo*. Se trata de las contradicciones o incompatibilidades en los esquemas referenciales previos del sujeto, los cuales no le permiten interpretar los hechos con las estrategias ya disponibles (Avendaño, 1992). Es decir que la resolución del conflicto cognitivo provoca el aprendizaje. Podemos decir que el aprendizaje no se trata de una mera acumulación de información, sino que se produce una *reestructuración* de los esquemas de pensamiento.

Así, se van logrando formas de equilibrio superior en donde el sujeto integra los nuevos conocimientos a las estructuras previas y estas son modificables. Por ello el educador debe conocer y trabajar a partir de las ideas o hipótesis previas de los estudiantes.

También se hace necesario distinguir la importancia de *tomar conciencia* de esta reestructuración o sustitución porque concede la probabilidad de resolver efectivamente un problema y comprenderlo. Piaget señala la *abstracción empírica* la cual corresponde a la toma de conciencia de las propiedades de los objetos, y la *abstracción reflexiva* referida a la toma de conciencia de las propias acciones o conocimientos aplicados a los objetos (Sanjurjo y Vera, 1994).

El aprendizaje se deriva de la acción *exploratoria y transformadora* que el sujeto realiza sobre los objetos para comprenderlos, integrándolos a sus esquemas de asimilación o estructuras cognitivas y otorgándoles una significación (Ageno, 1991). A su vez, el aprendizaje provoca la modificación y transformación de las estructuras, éstas a su vez admiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad. Es un movimiento dialéctico, de evolución en espiral, en un proceso de intercambio con el medio.

Para facilitar y orientar la regulación didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje se destacan algunas características:

- El carácter constructivo y dialéctico de todo proceso de desarrollo individual. El conocimiento y el comportamiento son el resultado de procesos de construcción subjetiva en los intercambios con el medio.
- La significación que adquiere para el sujeto el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores, desde discriminaciones sensomotrices hasta las operaciones formales complejas.
- El espacio fundamental que ocupa el lenguaje como instrumento de las operaciones intelectuales más complejas.
- La importancia del conflicto cognitivo para provocar el aprendizaje.
- La significación de la cooperación para el desarrollo de las estructuras cognitivas.
- La estrecha vinculación entre las dimensiones estructural y afectiva de la conducta. Piaget sostiene que “no existe estructura alguna (cognición) sin un elemento activador (motivación), y viceversa” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p. 46).
- La percepción, la representación simbólica y la imaginación son componentes importantes dentro del proceso.

Punto de Vista de la Escuela Rusa o Psicología Sociocultural

Lev Vygotsky (1896 – 1934) coincide con los aportes del constructivismo a la vez que introduce interesantes reformulaciones a estas teorías. Si a Piaget se le rescata la fundamentación teórica acerca de la organización de situaciones de aprendizaje en que se da el enfrentamiento en solitario del sujeto que aprende, a Vygotsky se le reconoce la importancia dada a *los otros* con quienes interactúa el sujeto para lograr aprendizajes.

En otras palabras: nunca aprendemos solos, necesitamos de otros para aprender.

En este marco teórico, donde el *medio social* es fundamental, Vygotsky afirma que el sujeto es activo y modifica el estímulo mediante su accionar valiéndose de instrumentos *mediadores*. El aprendizaje consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores.

Uno de los instrumentos más importantes -pero no el único- es el lenguaje. No obstante, es requisito fundamental para la transmisión racional, cultural, intencional y del pensamiento. Y esto determina las relaciones con los demás, con el medio y con uno mismo.

Este autor especificó que, desde tiempos remotos, el ser humano ha empleado herramientas o instrumentos físicos para ampliar y extender su capacidad de acción. Además acrecentó la noción de instrumento para incluir otros: los signos o símbolos. Vygotsky señala que *“la analogía básica entre signo y herramienta descansa en la función mediadora que caracteriza a ambas”* (Vygotsky, 1978, p. 4).

Vygotsky se ocupó de analizar la enseñanza como posibilitadora del desarrollo. Existe una *zona de desarrollo efectivo* que equivale a aquella en la cual el sujeto logra hacer algo de manera autónoma, y un nivel de desarrollo potencial o *zona de desarrollo próximo* que corresponde a aquel que puede realizar con la ayuda de otros, con instrumentos mediadores, los que operan como facilitadores. Es justamente esta zona la que favorece la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. De allí la relevancia que adquiere el proceso de enseñanza como mediador del aprendizaje y del desarrollo, y la importancia que se otorga a los procesos de facilitación externa (Pozo, 1993).

Desde esta teoría se concibe que no es tanto la actividad y la coordinación de las acciones que realiza el individuo, las responsables de la formación de las estructuras formales de la

mente, sino la apropiación del bagaje cultural producto de la evolución histórica de la humanidad que se transmite en la relación educativa.

Aprendizaje Significativo

David Ausubel (1918 – 2008) sostiene que el aprendizaje se produce por *recepción significativa*. La esencia del mismo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de *modo sustancial* con las que el sujeto ya posee, es decir, que las ideas se relacionan con algún aspecto pre-existente en el sujeto. Entonces se vincula lo que *ya sabe* con lo que necesita aprender.

La teoría de Ausubel se centra en el aprendizaje en contextos educativos, y en la articulación de conceptos científicos con aquellos previos de la vida cotidiana. Así, *aprender significativamente* implica poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje, dicha atribución sólo puede darse a partir de lo ya conocido, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate. Estos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas relaciones y articulaciones entre ellos. De esta manera se asegura la funcionalidad y fijación comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente.

La estructura cognitiva de cada sujeto manifiesta una organización jerárquica y lógica, ocupando cada concepto un lugar según el nivel de abstracción, de generalidad y capacidad de incluir otros conceptos. Por lo tanto, el aprendizaje significativo produce la estructuración del conocimiento previo y la extensión de su potencialidad explicativa y operativa. Un aprendizaje de este tipo parece funcionar a base de organizadores. Por lo tanto, su logro puede favorecerse desde fuera si se tiene en cuenta la organización del material o contenido en

mente, sino la apropiación del bagaje cultural producto de la evolución histórica de la humanidad que se transmite en la relación educativa.

Aprendizaje Significativo

David Ausubel (1918 – 2008) sostiene que el aprendizaje se produce por *recepción significativa*. La esencia del mismo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de *modo sustancial* con las que el sujeto ya posee, es decir, que las ideas se relacionan con algún aspecto pre-existente en el sujeto. Entonces se vincula lo que *ya sabe* con lo que necesita aprender.

La teoría de Ausubel se centra en el aprendizaje en contextos educativos, y en la articulación de conceptos científicos con aquellos previos de la vida cotidiana. Así, *aprender significativamente* implica poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje, dicha atribución sólo puede darse a partir de lo ya conocido, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate. Estos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas relaciones y articulaciones entre ellos. De esta manera se asegura la funcionalidad y fijación comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente.

La estructura cognitiva de cada sujeto manifiesta una organización jerárquica y lógica, ocupando cada concepto un lugar según el nivel de abstracción, de generalidad y capacidad de incluir otros conceptos. Por lo tanto, el aprendizaje significativo produce la estructuración del conocimiento previo y la extensión de su potencialidad explicativa y operativa. Un aprendizaje de este tipo parece funcionar a base de organizadores. Por lo tanto, su logro puede favorecerse desde fuera si se tiene en cuenta la organización del material o contenido en

forma lógica y jerárquica, y presentado en secuencias ordenadas en función de su potencial de inclusión.

Este autor propone dos dimensiones que se hacen imprescindibles para distinguir la significatividad potencial del material o contenido de aprendizaje:

- *Significatividad lógica*: coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes.

- *Significatividad psicológica*: los contenidos deben ser comprensibles desde la estructura cognitiva que ya tiene el sujeto que aprende.

Asimismo, plantea la importancia del componente *motivacional, emocional, actitudinal*, que debe estar presente en todo aprendizaje. La potencialidad significativa del material también se encuentra subordinada a las características del bagaje cognitivo del sujeto que aprende.

Una estructura rica en contenidos y correctamente organizada manifiesta una potente capacidad de transferencia, es decir, de ser aplicada a múltiples situaciones concretas -*transferencia lateral*- como así también para la solución de problemas y formulación de nuevos principios a partir de lo que ya posee -*transferencia vertical*-.

El nuevo conocimiento a aprender debe ser:

- Funcional,
- Integrable,
- Potencialmente significativo,
- Internamente coherente.

Además es necesario que el sujeto tenga:

- El bagaje indispensable de estructuras cognitivas para relacionar el nuevo contenido,
- Una actitud favorable para el aprendizaje,
- Una distancia óptima entre lo que sabe y lo que desconoce.

Al mismo tiempo se hace relevante la ayuda pedagógica para posibilitar la integración significativa. De nada sirve enseñar un nuevo concepto o teoría sin facilitar la integración de la misma a la estructura cognitiva del educando (paciente/comunidad), para lo cual es necesario *deconstruir* las teorías o conceptos cotidianos que constituyen obstáculos al aprendizaje. Esto es importante cuando se intenta hacer cambios en las prácticas alimentarias, por ejemplo. Requieren por lo tanto, de un especial tratamiento pedagógico-didáctico por medio del planteamiento de situaciones problemáticas que permitan su reflexión y cuestionamiento.

En síntesis, los contenidos aprendidos de forma significativa son menos sensibles a las interferencias a corto plazo y mucho más resistentes al olvido, ya que no se encuentran aislados, sino asimilados a una estructura más compleja.

- Aprender significativamente tiene además otras ventajas:
- Genera sentimientos positivos.
 - Promueve la autoconfianza.
 - Incrementa los niveles de autonomía.
 - Se desarrollan capacidades para establecer relaciones e integraciones.
 - Los educandos (pacientes/comunidad) comprenden qué están haciendo y por qué lo están haciendo.
 - Promueve la socialización del conocimiento aprendido.

3.6 LAS TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS. POSIBILIDADES Y LIMITACIONES EN LA EAN

*Construir es hacer, pensar, sentir, estructurar
y organizar la información y los sentimientos.*
Ramón Ferreiro Gravié

A modo de síntesis, enumeramos aquí las principales características de la corriente constructivista:

- Supone una educación que pone énfasis en el *proceso*. No se desentiende de los contenidos ni de los resultados o efectos pero prioriza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Lo más importante en una situación educativa, no es lo que se enseña sino *lo que se aprende*.
- El educando es el sujeto *activo* del proceso.
- El docente es un *facilitador* del aprendizaje.
- El aprendizaje implica siempre una modificación en los *esquemas referenciales* del sujeto. Lo que no debiéramos confundir con el desplazamiento sistemático de aquellos saberes cotidianos que son parte de las trayectorias de vida de los educandos.
- Concibe el aprendizaje como un proceso *dinámico*, pero no lineal.
- Lo más importante es *aprender a aprender*.
- Todos pueden aprender, pero hay *factores que facilitan o retardan* el proceso.
- Es necesario respetar ritmos y estilos particulares de aprendizaje.
- La planificación didáctica debe establecer criterios flexibles de secuenciación para facilitar la contextualización de los aprendizajes.
- Se respeta la secuencia *práctica- teoría- práctica*, que corresponde a las operaciones del pensamiento *síncresis- análisis- síntesis*. Las mismas se analizan más adelante.
- Genera la participación constante y el permanente intercambio de significados, lo cual facilita el diálogo, la confrontación de opiniones, ideas y experiencias.

Gvirtz y Palamidesi (2006) argumentan que si bien las teorías constructivistas han resultado superadoras de las anteriores y, en tanto teorías del aprendizaje, resultan necesarias para pensar cualquier estrategia de enseñanza, pueden no ser suficientes. Es decir, no garantizan la precisión acerca de *qué y cómo* enseñar. Esta limitación se desprende de ciertas características:

- Algunas de las teorías del aprendizaje han sido creadas en situaciones experimentales y pueden explicar los procesos de aprendizaje de modo parcial en la vida cotidiana.

- Muchas veces se centra la atención sobre el individuo particular, olvidando que el aprendizaje se produce con y en grupo, que no puede comprenderse sólo desde la explicación psicológica.

Sin embargo, según Ferreiro Gravié (2003), en los últimos años se ha pasado de un modo de constructivismo intelectual o endógeno, más centrado en las estructuras y procesos mentales, hacia un *constructivismo social*, que sin dejar de lado el anterior, se enfoca en las relaciones sociales para aprender.

Frente a este nuevo constructivismo, y sin perder de vista el horizonte de la EAN, resulta provechoso recuperar algunos aportes del legado de Paulo Freire⁴, donde se recupera el contexto cultural en que se producen los aprendizajes. Este autor, analiza el concepto de *cultura*, definiéndola como *toda creación humana*, como el aporte que todas las personas hacen al mundo con su trabajo, con su esfuerzo creador y recreador. Es decir que, cultura es tanto la comida *gourmet* como el guiso de la olla popular, así como también lo son las recomendaciones nutricionales y los mitos y tabúes alimentarios. Este *concepto antropológico de cultura* significa concebir a las personas *en* el mundo y *con* el mundo (Freire, 2005; p. 106).

La articulación entre los supuestos de las teorías del aprendizaje constructivistas y las premisas de Paulo Freire, concibiendo la educación como “una práctica de la libertad” permiten pensar en un modelo de EAN centrado en la acción comunitaria.

Una acción educativa de tales características comprende un proceso reflexivo *que parte de ciertas premisas como son:*

- El fortalecimiento de la comunidad para que ésta identifique sus necesidades.

⁴ Paulo Freire (pedagogo brasileño, 1921 – 1997) cuestionó la educación tradicional, sosteniendo que “la educación es un acto de conocimiento y no de memorización” (1973, p. 8). Su crítica se centró en la educación que concibe a los sujetos como depósitos, que enfatiza los contenidos, con un modo de relación pedagógica verticalista y autoritaria. A este modelo lo llamó “educación bancaria”, desnaturalizando su función de domesticación de las personas (los oprimidos).

- La movilización de sus recursos para resolver los problemas.
- La resolución de problemas a través de la investigación-acción con ayuda externa desarrollando sentimiento de pertenencia y promoviendo consenso en la comunidad.

Los principios básicos son los siguientes:

- Fortalecimiento de la comunidad: significa mayor protagonismo y el ejercicio del poder de decisión de los sujetos.
- Habilidades para comprometerse en la resolución efectiva de problemas.
- Participación comunitaria en todas las etapas.
- Selección adecuada de los problemas a ser resueltos que se traducen en objetivos a lograr.
- Creación de conciencia crítica.

A fin de sistematizar y resumir: un proyecto educativo basado en el *modelo pedagógico de la problematización*, que se sustenta en las *teorías aprendizaje constructivistas* y la *participación comunitaria*, debiera considerar que:

- El eje es el educando y el grupo concebidos como sujetos activos.
- El rol del docente es de *facilitador, animador y orientador*.
- El énfasis está puesto en las relaciones pedagógicas (docente-alumno, alumno-alumno, docente-docente).
- El *error* se asume como parte del proceso de aprendizaje, es una experiencia del sujeto y a su vez genera mayor motivación en el educando.
- Facilita las herramientas hacia la autogestión y construcción personal de aprendizajes significativos.
- Se respeta la secuencia: *práctica, teoría, práctica* (síntesis, análisis, síntesis).
- Integra teoría y práctica, aula y sociedad, historia y proyecto.

- Las estrategias pedagógicas deben ser predominantemente grupales, innovadoras y metaanalíticas.
- La formación tiene que ver con la persona en su totalidad, o sea lo intelectual, lo afectivo, lo social y lo cultural.
- La reflexividad promueve la autonomía, la coherencia y el compromiso.
- Se preocupa por lograr una interacción dialéctica entre las personas y su realidad y desarrollar sus capacidades intelectuales y su conciencia social.
- Promueve el diálogo, la reflexión, la solidaridad, la cooperación y el pensamiento crítico.
- Legítima *al otro* como una persona que puede actuar, pensar y sentir diferente, como seres autónomos y críticos frente a las propuestas, conocimientos, habilidades y destrezas que a cada uno se le presentan.

4. Educación y comunicación

El término comunicación aparece, casi de manera insoslayable, vinculado a la tarea educativa en lo que a la EAN concierne. Por ese motivo, es necesario conceptualizar el proceso de comunicación que se da en un contexto particular, que es el de la situación educativa, para poder comprenderlo en el marco más específico de la EAN.

No existe posibilidad de la existencia de las personas en aislamiento, por lo que la comunicación es una experiencia esencialmente humana, es una dimensión constitutiva de la vida social. Todos nos comunicamos de alguna manera en la vida cotidiana.

Mata (1985) plantea una diferencia inicial entre la idea de comunicación cotidiana y la de comunicación relacionada con la tarea educativa. En el primer caso, comúnmente se asocia al compartir, al intercambio, a poner en común. En el segundo, suele vinculársela a la producción de mensajes, a las estrategias informativas, o al manejo de instrumentos o canales.