

Recuerdo a mi profesor conductista

MEE María del Carmen Castillo Ortega carmencastillo1960@hotmail.com

MEE Teresita González Manzano

teresona0304@yahoo.com.mx

En nuestros días, el constructivismo está *en vogue*, en detrimento del conductismo. Mas, ¿es el conductismo realmente tan negativo? ¿Un maestro conductista es un mal maestro? En el presente trabajo, se ofrecerá una somera definición de conductismo y algunas de sus ventajas. Enseguida, se recordará a dos profesores conductistas, evocando sus características físicas y psicológicas, su relación con los discentes, su estilo de enseñanza. Para finalizar, se realizará una introspección sobre los elementos que de esos maestros conductistas hemos incorporado en nuestra práctica docente.

El constructivismo rechaza totalmente los enfoques que reducen a la Psicología y al aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas; mientras que el conductismo basa el aprendizaje en condicionamientos, retroalimentación directa y castigo (Mc Gee, 2005). Las teorías conductistas se centran en el aprendizaje de conductas observables: los organismos responden a condiciones (estímulos) predisuestas por el medio ambiente y por procesos biológicos innatos.

La Psicología conductista llega a la educación con los recursos de la tecnología aplicada beneficiando la enseñanza programada y la evaluación. Esta tecnología se traduce en la Pedagogía por objetivos. Bajo esta perspectiva, la enseñanza es restringida a una mera instrucción al aplicar esencialmente una teoría psicológica concreta donde los procesos de pensamiento, reflexión y construcción del conocimiento se suponen subestimados e incluso ausentes.

¿Mas, podemos asegurar que un docente transmisionista, objetivo y por ende conductista, es un mal maestro?

Monsieur Rafael Romero, mi profesor de francés en la secundaria, al igual que la Señorita San Martín, maestra de Teresita en sexto de primaria, comparten rasgos conductistas tanto en sus características físicas como en su carácter, su estilo de enseñanza y su forma de relacionarse con los alumnos.

Monsieur Romero, bien vestido, ceñido en aquel traje café *démodé*, parado en la tarima, desde donde marcaba su autoritarismo, su protagonismo así como la relación vertical docente-discentes, dirigía su enseñanza y pretendía resolver, desde ahí, los problemas de sus educandos que asumíamos un rol de receptores pasivos.

Llegaba al salón de clase y lo primero que hacía era saludarnos en francés (estímulo), esperando que los alumnos se levantaran y le contestáramos “bien” (respuesta). Si alguno no lo hacía o pronunciaba mal; entonces, lo evidenciaba ante todo el grupo o lo golpeaba con una regla en el *derrière* (castigo).

Enseguida escribía la fecha en el pizarrón y el tema que veríamos ese día. Parecía que en su cabeza tenía bien definido el objetivo conceptual que se debía alcanzar en esa lección; lo que le permitía “desarrollar métodos adecuados para modelar la conducta deseada y saber cuando había sido adquirida” (Ormrod, 2005, p. 96).

La Señorita San Martín, alta, elegante, de gesto adusto, cabello corto y ondulado, manos grandes con dedos muy largos que parecían todavía más por poseer unas uñas enormes, fuertes y gruesas, con las que muchas veces Teresita

fue castigada. No con el mismo dolor que causaban los piquetes con las agujas en sus manos pero sí, con el mismo efecto que producía el estímulo de no pasar la prueba: — “estás mal”, “siempre mal”, “otra vez mal”— palabras que denotaban la utilización de un reforzamiento negativo reiterativo en el aula. A este respecto, Ormrod (2005) puntualiza que las técnicas del condicionamiento operante no se pueden aplicar de modo indiscriminado.

Así como *Monsieur* Romero no descendía de su tarima, la Señorita San Martín no se bajaba de su “trono” jamás. Desde allí, se mantenía hermética y cortante con sus alumnas que no osaban preguntar nada y toleraban esa escena todos los días. Ahora sabemos que a esto se le llama variante radical y que no es otra cosa que esas relaciones funcionales que establecemos los organismos con nuestro entorno. Skinner lo llamó ley del efecto: manera como las consecuencias de lo que hacemos regula la emisión de nuestra conducta futura (Skinner, 1953). Teresita vivía convencida de que todo lo que hacía y también lo que no podía hacer estaba y estaría mal. ¡Siempre mal y otra vez mal!

La influencia de esas consecuencias fue tal, que Teresita se atrevió a imitar la forma de vestir de la Señorita San Martín. Su personalidad era sin igual y por mucho tiempo Teresita se sintió tan desafortunada y desaprobada por ella, que tal vez (muy dentro de ella) pensaba que si lograba parecerse un poquito a su maestra, aunque sólo fuera en su forma de vestir, lograría olvidar lo que solía decirle en forma puntal: “estás mal”, “otra vez mal” y “siempre mal”.

Finalmente Teresita logró superar la influencia de estas consecuencias después de un tiempo bastante considerable. Se dio cuenta que podía aprender a aprender, que tenía habilidad para desarrollar algunas actividades como tocar el piano, pintar, bordar así como la capacidad de aprender de una forma más sencilla que la de memorizar. También tomó conciencia de que “si sabe”, “si puede” y “otra vez puede”.

Tanto para *Monsieur* Romero como para la Señorita San Martín, el profesor no se ocupaba de sus pupilos que tenían dudas con las diferentes asignaturas pues estaban realmente convencidos de que “los estudiantes pueden aprender asignaturas escolares si se les proporciona el tiempo y enseñanza suficiente para hacerlo” (Ormrod, 2005, p. 102). Por otro lado, los objetivos de ambos docentes se centraban en “capacidades de nivel básico...y no tanto en capacidades de nivel superior” (p.97).

La enseñanza de la Señorita San Martín era reducida a una memorización mecánica de hechos o de sus cuadros sinópticos donde plasmaba conceptos o ideas principales de la lección: una característica propia del enfoque conductista que supone que la enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información, es decir, depositar información (con un excesivo y pormenorizado arreglo instruccional) sobre el alumno, misma que tendrá que ser adquirida por él (Skinner, 1970).

En realidad, los cuadros de la Señorita San Martín reflejaban realmente sus construcciones mentales de acomodación (Ausubel, 1976) en el momento de preparar sus clases, mas no permitían a sus alumnas apropiarse del conocimiento construyendo sus propias acomodaciones; o por lo menos tener la libertad de interpretar la información al poder cambiar algo. Ese tipo de actitudes condicionaban a sus pupilas a tener una conducta perfectamente establecida ya que “un organismo está ‘condicionado’ por los sucesos que ocurren en su entorno y que están fuera de su control” (Ormrod, 2005, p. 39).

Monsieur Romero, por su lado, basaba su enseñanza en generalizaciones; se centraba en ciertos aspectos de la asignatura, olvidando otros igualmente importantes. Adquiríamos la lengua por una enseñanza de la gramática explícita y deductiva: pasábamos de las reglas a su aplicación por medio de los ejercicios estructurales que ponían en escena el condicionamiento skinneriano estímulo-reflejo-recompensa.

Su instrucción nos impedía “pensar” en francés y se suponía que avanzaba “mediante una presentación gradual de fragmentos cada vez más difíciles” (Ormrod, 2005, p.100). Accedíamos a la lengua extranjera por medio de la traducción y la memorización de grandes listas de palabras y verbos fuera de ningún contexto de comunicación.

Mas, ese autoritarismo que caracterizaba a *Monsieur* Romero y a la Señorita San Martín tenía su razón de ser. Ambos estaban convencidos de ser dos ejemplos a seguir, dos representantes de una sociedad que empleaba a la educación para transmitir valores y controlar la conducta. A este respecto, Hernández y García (1991) asevera que la escuela como tal tiene dos funciones esenciales: transmitir los valores y patrones culturales e innovar los mismos.

Monsieur Romero era autoritario con los alumnos que tenían dificultades con el aprendizaje de la lengua y benévolo con los que éramos brillantes. Tal vez intuía que cuando se lleva a cabo “un programa de análisis aplicado a la conducta en un ámbito escolar, suelen ser muy eficaces los reforzadores sociales como las alabanzas o los reforzadores de actividad tales como privilegios especiales” (Bates, 1979). Empleando el sistema de enseñanza personalizada, utilizaba como ayudantes a los alumnos más avanzados para que ayudáramos a los *faibles* como él los llamaba.

La señorita San Martín, por su parte, sólo reflejaba la forma de interpretar el conductismo según la época: la gran mayoría de las intervenciones realizadas por los maestros conductistas en las aulas escolares, se orientaban a fomentar en los alumnos la docilidad, el respeto a la disciplina impuesta y por ende la pasividad (Winett y Winker, 1972). Sin embargo, la señorita maestra era un poco incongruente en algunos aspectos; ya que tomando en cuenta lo anterior, debía en forma implícita privilegiar la concepción de un alumno “bien portado” y no lo hacía en lo absoluto, para ella todas sus alumnas eran unas irreverentes. Para Teresita, encontrar la justificación a conductas o estilos de enseñanza que presentaron algunos de sus profesores, o simplemente emitir juicios de valor acerca de ellos, no fue fácil; primero porque reconoce que aún en las condiciones más reprobables por las que tuvo que pasar con algunos, aprendió algo de cada uno de ellos, por lo menos, a no imitarlos.

Pese a su carácter implacable, la Señorita San Martín, fue capaz de despertar en Teresita su creatividad y el interés por las artes; en esa clase donde era la mejor y todo lo podía hacer pero no sólo eso, sino hasta lo realizaba de manera excelente. En este sentido, la señorita maestra, con palabras de aliento y expresiones corporales sabía emplear el reforzamiento positivo siendo éste y el negativo las dos clases de eventos que se pueden utilizar para incrementar la frecuencia de una respuesta (Skinner, 1953).

Tanto *Monsieur* Romero como la Señorita San Martín eran dos personas solteras cuya edad oscilaba entre los 45 o 50 años. Nunca habían tenido hijos y no habían sabido aprovechar el amor de esos “hijos prestados” que son, para nosotros los docentes, nuestros alumnos.

Teresita afirma que en la actualidad trabaja como profesora sin serlo de profesión; pero totalmente de vocación. Asevera que ha retomado de la Señorita San Martín su fortaleza, su inquebrantable actitud de servicio y algunas estrategias de enseñanza propias del conductismo pero jamás las de verdugo. A diferencia de su maestra, ama a sus alumnos como a sus propias hijas y siempre tiene una sonrisa que ofrecerles así como una y mil palabras de aliento.

Teresita adopta conceptos teóricos del conductismo pero desde el punto de vista de los conceptos intrínsecos de la enseñanza programada, en los que se basa el condicionamiento operante: respuesta activa, modelado, reforzamiento inmediato y tolerancia a las diferencias individuales en el ritmo de aprendizaje de sus alumnos (Ormrod, 2005). Teresita pretende mostrar que para lograr que el alumno incremente una conducta, es necesario utilizar procedimientos, de los cuales el más importante es el reforzamiento. Lo verdaderamente necesario es identificar adecuadamente las conductas que se desean enseñar, el uso eficaz de técnicas o procedimientos conductuales y la programación de situaciones que conduzcan al objetivo final.

Además, para lograr con éxito niveles de eficiencia en su enseñanza y sobre todo en el aprendizaje de sus alumnos, Teresita intenta manejar los principios referidos al reforzamiento positivo y evitar los basados en el castigo (Skinner, 1970).

Por mi parte, no tengo con que pagar a *Monsieur* Romero sus enseñanzas. Siempre utilizaba conmigo reforzadores positivos. Creo que yo era su alumna *la plus gâtée*. Me instó a apreciar el francés y su cultura e intervino para que me dieran una beca para estudiar la preparatoria en el Liceo Franco-Mexicano. Después, me hice profesora de francés a los 19 años y, sin experiencia alguna, empecé a imitar su estilo conductista de enseñar. Llegué incluso a utilizar el castigo físico con mis estudiantes: técnica que no estaba prohibida en aquella época. Actualmente, no utilizo el castigo verbal y en lo absoluto el físico: estoy consciente de que puedo inhibir cualquier respuesta en mis alumnos ya sea positiva o negativa.

Por otro lado, y, a diferencia de *Monsieur* Romero, que evitaba el error a toda costa, en una enseñanza de la gramática fragmentada (aplicación del principio *step by step*), no reprendo a mis alumnos cuando lo producen. El error es parte de su aprendizaje. Según Corder (1980) el error es considerado como un procedimiento utilizado por el alumno para aprender. Es para él una manera de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. El error es tratado como un índice del estado transitorio de la lengua meta, como una indicación sobre la interlengua del discente.

En la enseñanza de la gramática sobretodo, recurro al aprendizaje experto que se basa en el concepto de modelado donde el contenido se descompone en unidades pequeñas y separadas con una secuencia lógica y “actividades correctivas adicionales para aquellos estudiantes que necesitan ayuda extra” (Ormrod, 2005 p. 103). Sigo utilizando, en una primera instancia, los ejercicios estructurales que se basan en el esquema skinneriano estímulo-respuesta-recompensa; pero después pido a mis estudiantes que hagan una redacción o una conversación donde tengan que reemplazar los aspectos gramaticales, vistos con anterioridad, en una situación de comunicación “más auténtica.”

Se sabe que la memoria en tanto que “sistema de procesamiento de información que opera a través de procesos de almacenamiento, codificación, construcción, reconstrucción y recuperación de la información (Ruiz-Vargas, 1996)

juega un papel primordial en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, no pido a mis alumnos, como lo hacía mi profesor conductista, que memoricen palabras aisladas de cualquier contexto de comunicación.

Contrariamente a *Monsieur* Romero, que centraba su enseñanza sobre el contenido y la metodología, procuro centrar la mía en el aprendiz y sus necesidades lingüísticas. No pretendo imponerles mi saber; sino más bien darles algunas pistas para aprender a aprender, para desarrollar sus capacidades cognitivas de análisis, síntesis, deducción e inducción. Teresita, al igual que yo, estamos ciertas de que el aprendizaje no depende únicamente de la metodología; sino también del aprendiz (de sus capacidades imitativas, memorísticas, cognitivas, de su motivación, de sus capacidades socio-psicológicas y afectivas, de su trabajo personal); del docente (de su formación didáctica, su personalidad y empatía con sus alumnos) así como del medio social, económico, político, ideológico y cultural en donde se inscribe el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se puede concluir que, si bien como docentes, tendemos a privilegiar una teoría de aprendizaje en nuestro quehacer docente, cada una de las perspectivas ilumina una faceta del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La perspectiva conductista resulta útil en la redacción de objetivos conductuales, en el aprendizaje de destrezas en contextos placenteros así como en la sustitución de conductas indeseables por otras más productivas por medio de reforzamientos. Así mismo, los profesores podemos enseñar conductas más complejas mediante el modelado y recurrir a diversos estímulos (contextos) para promover la realización de conductas apropiadas.

Por otro lado, según Vez (2001), la perspectiva humanista resulta esencial a la hora de comprender los aspectos emocionales del cambio y desarrollo personales, mismos que demandan atención en la elaboración del *currículum* con base en el análisis de las situaciones sociales en cambio permanente.

Por su parte, la perspectiva constructivista es importante para explicar las diferencias personales en la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, de cómo los conocimientos previos, las teorías personales y el conocimiento implícito deben ponerse en relación con todo intento de aprendizaje nuevo.

Finalmente, la perspectiva constructivista-sociocrítica reconoce la dependencia de la dimensión personal y social de los sujetos participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta visión privilegia los aspectos de creatividad, interculturalidad, aprendizaje colaborativo, relaciones democráticas.

REFERENCIAS

- Ausubel, D.P. "Psicología Educativa". México, Distrito Federal, Trillas S.A., 1976.
- Bates, J. (1979). Extrinsic reward and intrinsic motivation. En Ormrod, J. "Aprendizaje humano". Madrid: Pearson Educación; S.A., 2005.
- Corder, P. « Que signifient les erreurs des apprenants? » *Revista Langages* (7), p.57.
- Hernández y García, C. (1991). Psicología y enseñanza del estudio. En Kazdin, A. "Modificación de la Conducta y sus Aplicaciones". México, Distrito Federal, El Manual Moderno. S.A de C.V., 1978.
- Mac Gee, P.; Carmean, C.; Jafari. A Management System for learning. Beyond Accident Pedagogy. *Netlibrary*. Disponible en <http://0-www.netlibrary.com.millennium.itesm.mx>

- Ormrod, J. "Aprendizaje humano". Madrid, Pearson Educación; S.A., 2005
- Ruiz-Vargas. J. (1996). Psicología de la memoria. En Fregoso, M.; Gutiérrez, M. "Psicología básica". México, Distrito Federal, Edere, 2007.
- Skinner, B.F. (1953). Science and human behavior. En Ormrod, J. "Aprendizaje humano". Madrid, Pearson Educación; S.A., 2005.
- _____ (1970). Beyond freedom and dignity. En Ormrod, J. "Aprendizaje humano". Madrid, Pearson Educación; S.A., 2005.
- Vez, J. "Formación en didáctica de las lenguas extranjeras". Rosario, Argentina, Homo Sapiens Ediciones, 2001.
- Winner y Winter (1972). Some effects of response cost upon human operant behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis* (5), 93-97.

SOCIEDAD DE LA INFORMACION

www.sociedadelainformacion.com

Edita:



Director: José Ángel Ruiz Felipe

Jefe de publicaciones: Antero Soria Luján

D.L.: AB 293-2001

ISSN: 1578-326x