

1.17

LA CATEGORÍA ESTIMULACIÓN: UNA REVISIÓN TEÓRICA PARA SU EMPLEO EN LA PSICOPEDAGOGÍA CON FINES AMBIENTALISTAS

THE STIMULATION CATEGORY: A THEORETICAL REVIEW FOR ITS USE IN PSYCHOPEDAGOGY FOR ENVIRONMENTAL PURPOSES

Autores:

Lic. Yunier Soca Hernández¹³ 0000-0003-3823-6150
Dr.C Alexis Aroche Carvajal¹⁴ 0000-0003-3991-8065
MSc. Grisel Vallejera Romero¹⁵ 0000-0001-8328-5053

Resumen

La categoría estimulación tiene un sesgo representado en las ciencias de la educación a partir de un enfoque conductista. Para los educadores de otros paradigmas o enfoque, atañe una complejidad el uso de esta categoría y supone un reto desligarla de una fórmula que responde a una secuencia de estímulo-respuesta. Sin embargo, en un análisis teórico, se pueden fundamentar aspectos que delimiten un terreno fértil en la actividad pedagógica, en la que se integre la autodeterminación y desde lo metodológico, se implemente por el ejemplo el enriquecimiento como alternativa de esa estimulación. Sobre estos temas se presenta este artículo que tiene como objetivo determinar desde la teoría, elementos que pueden ser fundamentos para el uso de la categoría en la actividad pedagógica. En

¹³Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento Educación Infantil. Universidad Agraria de la Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”. Profesor Auxiliar yunier@unah.edu.cu. Mayabeque, Cuba. Doctorando. +53 53252454.

¹⁴Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento Educación Infantil. Universidad Agraria de la Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”. Profesora Titular arocha@unah.edu.cu. Mayabeque, Cuba. +53 58485211.

¹⁵Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento Educación Infantil. Universidad Agraria de la Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”. Profesora Asistente grisel86@unah.edu.cu. Mayabeque, Cuba. +53 58900661.

este caso, se presenta la sistematización lograda en relación con su empleo para la fundamentación de un programa psicopedagógico de percepción ambiental. Se emplearon métodos teóricos como el análisis y síntesis y la sistematización teórica. Como resultado se obtiene que es posible lograr tener una perspectiva alternativa de la estimulación, en este caso en su determinación como efecto.

Palabras clave: estimulación, percepción ambiental

Abstract

The category stimulation has a bias represented in the educational sciences from a behaviorist approach. For educators from other paradigms or approaches, the use of this category is complex and it is a challenge to detach it from a formula that responds to a stimulus-response sequence. However, in a theoretical analysis, aspects can be founded that delimit a fertile ground in the pedagogical activity, in which self-determination is integrated and from the methodological point of view, enrichment is implemented by example as an alternative of this stimulation. On these topics, this article is presented with the objective of demonstrating, from the theoretical point of view, elements that can be foundations for the use of the category in the pedagogical activity. In this case, the systematization achieved in relation to its use for the foundation of a psycho-pedagogical program of environmental perception is presented. Theoretical methods such as analysis and synthesis and theoretical systematization were used. As a result, it is possible to obtain an alternative perspective of stimulation, in this case in its determination as an effect.

Keywords: stimulation, environmental perception

Introducción

En las ciencias de la educación existe una riqueza teórica que permite a los investigadores articular desde una base fundamentada un sin número de categorías. Sin embargo, para los autores del presente artículo constituyó todo un reto acerca a la categoría estimulación. Sobre todo, cuando se busca justificar su estado como efecto a partir de un proceso y aplicarlo en estudiantes universitarios y en el campo de la percepción ambiental. Los estímulos dejan de ser físicos y se convierten en actividades que de acuerdo con cómo se

visualiza la formación ambiental, apegada al desarrollo del estudiante toma características específicas en la educación superior. Los estímulos, desde esta óptica, deben desarrollarse en todo espacio en el transcurrir del proceso educativo de los estudiantes. Por ello se habla de que las actividades deben contemplarse en los tres procesos sustantivos de la educación (formación, investigación y extensión). De eso trata este ejemplo de análisis teórico que se trae a este artículo y que responde al objetivo de determinar en la teoría los fundamentos que sustentan el abordar la categoría estimulación con las características antes descritas.

Desarrollo

A partir de lo presentado con la utilización de métodos teóricos se precisan elementos que fundamentan desde la teoría y determinados aspectos metodológicos de la estimulación en el campo de la psicopedagogía para la percepción ambiental. En esta síntesis se vislumbra el valor de concebir la estimulación como un resultado o efecto del proceso educativo y como esto se articula desde un programa de orientación psicopedagógica. A continuación, se exponen los elementos esenciales de esta discusión.

La estimulación y el estímulo: su concepción educativa desde la orientación psicopedagógica

El término estimulación tiene un auge en las investigaciones de la fisiología en el XIX. A principios del siglo XX, se introduce su estudio en la psicología y la pedagogía. Los estudios vanguardistas sobre el tema se encuentran en la época de desarrollo de la fisiología animal con las investigaciones de los reflejos. Posteriormente, los resultados son aplicados a la fisiología humana y aparece el paradigma denominado psicofísica. Estos hallazgos influyen en el pensamiento psicológico y sus consecuentes paradigmas.

Desde entonces, en las investigaciones educativas y psicológicas es común ver empleado el término en compañía de diversas adjetivaciones. Según el objeto que se aborde, se emplea: estimulación del aprendizaje, del talento, cognitiva, temprana, ambiental y otros. En la revisión bibliográfica de la categoría, se encuentra como regularidad, que con frecuencia no se realiza un análisis teórico-metodológico de la categoría estimulación. En lo que concierne a la presente investigación, se enfoca la búsqueda teórica en relación con la estimulación de la percepción ambiental. Esto demanda de los autores, la superación de determinadas nociones contradictorias en la teoría sobre qué se considera estimular y por consecuente, estímulo.

Debido a la complejidad y escasa bibliografía al respecto, se pretende lograr un análisis detallado de la categoría. El autor sigue la línea de debate delimitado en la obra de Kashapov (2003):

Estimular es el proceso de usar varios incentivos para la motivación, se llama proceso de estimulación y contiene un doble significado. En un contexto, se utiliza para designar un sistema de incentivos como tipo de conjunto, un complejo de herramientas apropiadas que incluye varias formas y métodos. En otro contexto, se usa en el sentido del proceso de estimulación. Esta última idea está vinculada a cómo se usan esos medios y métodos y a qué resultados pueden conducir (p.3).

En esta perspectiva general, cuando se hable de estimulación también se integran aspectos de lo que se entenderá por estímulo. Ambas categorías irán en una misma línea de debate y sinergia teórico-conceptual con las delimitaciones necesarias para la fundamentación. El análisis se dirige hacia dos aspectos fundamentales. Una es superar el posicionamiento clásico de ver de forma mecanicista, biologicista y objetivada el proceso de estimulación. La otra, delimitar aspectos metodológicos, para su empleo en las ciencias de la educación a través del proceso de formación.

Referido a la acción de estimular Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRALE), (2022), define el término como proveniente del latín *stimulare*, es sinónimo de animación, excitación, incitación y eretismo. Para el autor, estas delimitaciones se mueven en el campo de estimular, como forma verbal de la categoría y como efecto, en función de estado provocado por la acción de estimular. En este mismo sentido, Kellogg (2019), explicita que estimular es incitar, animar a que alguien efectúe una cosa, impulsar una actividad de algo para mejorar su rendimiento o calidad y activar el funcionamiento de un órgano. Sin embargo, se enriquece la delimitación del DRALE (2022), a criterio del autor, se entiende el hecho de estimular, como un proceso; con un inicio y una consecuencia. Son claras las variables y acciones presentes en el proceso de estimulación y van dirigidas a generar un cambio, con diferencias entre un estado inicial y otro final. En el sentido de estímulo, la complejidad radica en concebirlo como estado y/o como efecto.

El Diccionario de Psicología manifiesta que estímulo es todo agente físico o químico capaz de producir una respuesta en un organismo viviente. Sin embargo, en la propia definición la autora del diccionario acota: “En psicología social, es cualquier fenómeno cuya presencia provoca en el organismo una reacción diferente a la que provocaría en su ausencia”. (Consuegra, 2011, p. 105)

De las consideraciones que anteceden, se evidencia la variabilidad de los análisis acerca de la estimulación y estímulo. Aspectos físicos, sociales o de otras índoles son considerados estímulos, la acción de estimular conlleva a un estado, a un efecto. Es decir, enmarca un proceso complejo que se direcciona a lograr cambios: es hacer funcionar algo, es provocar un estado diferente al inicial y, en consecuencia, hay una respuesta, la cual puede ser desencadenar nuevos procesos.

Esta acotación anterior, y en relación, a lo delimitado en cuanto a la percepción ambiental y el dinamismo psíquico, integra a la categoría actividad en el proceso de formación, o sea desde la educación. Sin embargo, en la mayor parte de la literatura consultada se trata al estímulo en relación con su repercusión física, es decir, desde el punto de vista fisiológico. Al trabajar la categoría, es frecuente abordarla desde lo procesual, y en su mayoría, sin una sustentación teórica al respecto.

Cabrera (2018), en una representación del proceso vinculado al estímulo, considera:

El proceso de estimulación se inicia con una serie de cambios físicos, químicos o socioculturales que los psicólogos llaman estímulos. Uno visto en el proceso de excitación de receptores y el otro en el carácter subjetivo del mismo (...) esta energía (refiriéndose al estímulo), que puede ser eléctrica, psicofisiológica, biológica, bioquímica o sociocultural, se traduce, se transforma en energía o información psicológica y por eso decimos que aquí se produce lo que podemos llamar percepción (Cabrera, 2018, p.12).

En sinergia a lo anteriormente expuesto y sin dejar de examinar las limitantes de la teoría, Gibson (1960) sistematiza la categoría estimulación en su artículo “*The concept of the stimulus in psychology*”. En este documento, los autores reconocen un complejo entramado que supone la valoración de los estímulos en los paradigmas coexistentes de la psicología y las concepciones heredadas de

la ciencia. Supone, además, que la concepción física supone una barrera y limitante en el abordaje de estos temas. Gibson (1960) explicita que:

La moraleja de mi argumento es que una búsqueda sistemática de estímulos relevantes, estímulos molares, estímulos potenciales, estímulos invariantes, estímulos específicos y estímulos informativos producirá experimentos con resultados positivos. Quizás el depósito de estímulos que he imaginado está lleno de elegantes variables independientes, su simplicidad oscurecida por la complejidad física, solo esperando ser descubierta (p. 702).

El propio autor en aras de dejar entrever la multidimensionalidad del proceso dice:

Tomará varias formas, dependiendo del tipo de relaciones descubiertas. Supongo que habrá al menos tres, correspondiente a los estímulos de las cosas, de imágenes y de palabras. Es cierto que los hombres además de aprender a percibir objetos, también, aprender a aprehender cosas al percibir imágenes y palabras. (Gibson, 1960, p. 702)

Tanto en Gibson (1960), como en Cabrera (2018), superan el hecho de enmarcar la percepción ambiental a estímulos físicos. Estas ideas son correspondientes a lo descrito, sistematizado y asumido en el anterior epígrafe, en el cual se apela a la comprensión de la percepción ambiental en el contexto educativo y, por consiguiente, entender los estímulos y estimular en un plano integral. La estimulación parte de disímiles incentivos, transita por un proceso y logran un efecto, aspectos consecuentes con las actividades educativas. Entonces, el estímulo es concebido en un sentido amplio, no solo referido a la forma física, de agente o energía. Son determinantes valorar los incentivos en relación a los intereses, a la experiencia, a la motivación intrínseca y todo ello desde el rol activo del sujeto. Por tanto, las actividades, el escenario donde se desarrollan, las condiciones sociohistóricas, el grupo, entre otros elementos, son considerados estímulos.

Sobre esta última idea, está la explicación de Vernon (1973) en la que afirma que: "la naturaleza de la percepción no está (...) determinada por las cualidades físicas del estímulo, sino que es en gran medida una función de las tendencias constructivas en el individuo" (p. 47).

Como resultado se tiene, que desde la teoría quedan discernidos categoría estímulo y su consecuente acción de estimular. Se conciben estas categorías desde una integralidad y diversa naturaleza.

En la psicología ambiental, estas concepciones aparecen de forma integrada a la teoría por la propia naturaleza de los fenómenos que estudia. En reafirmación a lo descrito anteriormente, Guilford (2007) al referirse a los estímulos, usa el símil de señales. El propio autor direcciona el análisis hacia la concepción de que estas señales afectan nuestras actitudes y comportamientos.

En su obra delimita que:

Los estímulos ambientales también pueden variar en cantidad (por ejemplo, intensidad, duración, frecuencia, número de fuentes) y significado. Por ejemplo, la información ambiental puede variar con respecto a la interpretación única del estímulo por parte de una persona, es decir desde su subjetividad (Guilford, 2007, p.9).

El ejemplo anterior descrito, además de valorar la teoría, que se defiende, hace alusión a la subjetividad dentro del proceso de estimulación. Esto tiene implicaciones teóricas significativas y conlleva a descartar un enfoque conductista del proceso de estimulación. Todo lo anterior, permite a los autores de este trabajo, explicar que el sentido de estimular en el objeto de investigación se enfocará en el efecto, en el resultado. En este caso, es visto la integración de la dimensión ambiental al modo de actuación profesional del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología, y en el cual los estudiantes tienen un rol protagónico y transformador desde su modo de actuación profesional y hacia la sostenibilidad. Desde lo externo, y en correspondencia con la teoría el programa de orientación psicopedagógica, sus actividades pueden ser consideradas como estímulos que promueven el autodesarrollo y la autodeterminación.

En un sentido metodológico, se propone fundamentar el cómo lograr lo antes descrito, desde las ciencias de la educación, para lo que se encontraron fundamentadas dos alternativas de estimulación. Estas son el enriquecimiento y la aceleración. La última de ellas, es empleada con frecuencia en investigaciones y actividades relacionadas con el talento u otros objetos. En el caso del enriquecimiento, este permite integrar actividades al proceso de formación, integrarse a los currículos, incluso, abarcar todos los procesos sustantivos de la educación superior, alternativa que es asumida.

El enriquecimiento parte del estímulo en forma de actividad, a la vez que busca un cambio, un efecto, en el proceso que se pone en práctica. Así es concebida esta alternativa de estimulación, y aplicada al programa de orientación psicopedagógica que constituye la propuesta de la investigación. Este tipo de resultado científico es analizado en el capítulo tres.

En continuidad a las alternativas de estimulación González (2015), define en su tesis que enriquecimiento es:

Un proceso que extiende la enseñanza y el currículo, produciendo modificaciones en su amplitud y profundidad, en el tiempo, en la naturaleza de los objetivos, contenidos y materiales y en la propia forma en que los sujetos van a interactuar con los mismos (p.19).

En el caso del enriquecimiento permite integrar actividades al proceso formativo en el cual los estudiantes están inmersos. Además, esta integración concibe a la educación en dos sentidos: amplio y estrecho, donde la forma esencial de existencia de lo psíquico se da en la actividad que se caracteriza por la relación con otro u otros, pues los fenómenos psíquicos surgen y se desarrollan en el proceso de interacción constante del sujeto con el ambiente.

Esta educación, en sus dos sentidos, facilita la integración de los procesos sustantivos: formación-investigación-extensión universitaria, en una unidad dialéctica, la misma tiene salida práctica mediante actividades que propician condiciones facilitadoras para la integración y las relaciones, ello constituye una nueva forma de concebir el programa y la orientación psicopedagógica para transformar. (Aroche et al., 2018)

Las actividades del programa se caracterizan por su práctica sistemática y por plantear a la orientación psicopedagógica una herramienta de mediación en la relación estudiante-ambiente. Este proceder mediador de la orientación, donde tanto el estudiante como el otro o los otros, tienen protagonismo en las soluciones que se buscan a los problemas ambientales, además, necesitan no solo de conocimientos (formación), sino de reflexiones e indagaciones de forma creativa (investigación) y contextualización que se salga de los predios simulados por la docencia y llegue a la comunidad donde está el problema (extensión universitaria). Con este proceder, se elimina la

concepción intervencionista de la orientación que sublima la influencia externa, el empoderamiento de quien la ejerce por encima del desposeído, concebido como objeto, en una situación bancaria de aprendizaje como señalara Freire (1996).

Por lo general, la orientación psicopedagógica en los contextos educativos se administra con una dirección objeto-sujeto y niega la relación sujeto-ambiente, ello se debe, según el autor a la absolutización del proceso de asimilación de conocimientos, habilidades y hábitos. Al respecto Rubinstein (1976) manifestó: “El hombre y el mundo material deben examinarse en su acción recíproca, y el examen de esta acción recíproca no puede limitarse sólo a la esfera de la asimilación, al margen por completo de la esfera de la producción” (p. 240).

El estudiante siempre va a ser activo en el proceso de orientación, aunque la educación en su sentido estrecho (institucional) determine la situación de aprendizaje, pues incluye en ella sus necesidades, intereses e inclinaciones. Esta inclusión activa del estudiante presupone que él “analiza, subraya en ella las condiciones que deben correlacionarse con las exigencias que se le plantean y con las tareas que se salen de los límites de esta situación” (Rubinstein, 1976, p. 21).

Este enfoque de la orientación como herramienta mediadora en la relación estudiante-ambiente conllevó a plantear actividades que se destacaran por la participación protagónica de los estudiantes en las transformaciones en la dimensión ambiental, a partir de la combinación de actividades teóricas e investigativas con las prácticas en su contexto, triada de mucha importancia en la relación universidad-sociedad que no enfatiza solo en la prevención, el progreso e influencia social y el trabajo grupal, con una atención programada de manera intencional. (Messi et al., 2016). Asimismo, la orientación es de carácter preventivo, promocional y sistémico, dirigido a todos los estudiantes, enfocado en las necesidades individuales y del grupo, por ello, el estudiante es considerado como agente activo de su propia orientación que promueven comportamientos saludables, de protección, defensa y salvaguarda de la dimensión ambiental con un carácter sustentable y sostenible.

Para el constructo metodológico de la orientación psicopedagógica como herramienta mediadora, el autor de la presente investigación, se valió de los postulados teóricos y procedimentales de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 2006), ampliación del campo de

referencia de los estudiantes (Lowenfeld, 1973; Aroche, Valle, Soca, 2018) y en el enriquecimiento (González, 2015) y se plantea metodológicamente que se incluyen actividades, llamadas de mediación activa, que permitan entrenar a los estudiantes en respuestas a percepciones, actitudes, conocimientos y/o representaciones no adecuadas sobre un hecho ambiental, las que pueden ser guiadas por tareas que convoquen a la reflexión, a la investigación del impacto social, educativo, económico, de salud, psicológico, ambiental y cultural y al desarrollo de habilidades básicas que se requieran para buscar soluciones que demande el problema planteado.

Las actividades de mediación activa pueden anteceder o suceder a otras actividades que no respondieron a soluciones sustentables o no adecuadas, y también en el proceso de otras actividades que los estudiantes estaban desarrollando y se dan cuenta que les faltan conocimientos, determinadas habilidades, materiales u otras cosas necesarias para cumplir las tareas. Estas actividades requieren, no solo de la orientación de profesores de la carrera, sino, también de otros especialistas de la comunidad universitaria y/o no universitaria. Esta concepción que estaba ya presente en muchos pedagogos de etapas anteriores se encuentra íntimamente ligada a la orientación filosófica y cuenta con un fuerte contenido axiológico, no se da aislada del desarrollo de sus procesos y funciones psíquicas. Formación y desarrollo constituyen una unidad dialéctica. Así, toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia a una formación psíquica de orden superior. En términos filogenéticos y de importancia para la presente investigación ir de la percepción a la conciencia.

La formación y el desarrollo tienen sus propias regularidades. El desarrollo responde a las regularidades internas del proceso de que se trate, sin que ello implique la no consideración de la influencia socio - educativa. La formación se considera más ligada a las propias regularidades del proceso educativo que se encuentra en su base. Ambas categorías, formación y desarrollo, implican la consideración del sujeto como un ser bio - psico – social, lo que es consecuente con el enfoque general de la investigación para la psicología y la educación.

La orientación psicopedagógica promueve espacios amenos, dinámicos y creativos, donde el proceso formativo determina una nueva propuesta pedagógica que desarrolla la motivación, inspira y direcciona al estudiante hacia un ambiente de autodesarrollo,

autodeterminación y despliegue de creatividad. Todos estos elementos ganan valor al entender la percepción ambiental y su estimulación (desde el resultado) como esa integración funcional y creativa que se le aporta al sujeto en el despliegue de su modo de actuación.

Conclusiones

De las consideraciones realizadas, se logra determinar la teoría que, a criterio de los autores, sienta las bases para fundamentar el empleo de la categoría estímulo en la pedagogía. En este caso se mostró como ejemplo, su sistematización en el campo de la psicopedagogía y con enfoque de la estimulación como un resultado o efecto en aras del trabajo con la percepción ambiental en el contexto de la educación superior. El camino metodológico determinado fue el enriquecimiento por la propia particularidad del objeto de la investigación y su integración al desarrollo del sujeto, quien es formado, estimulado, en todos los procesos de la educación, en su sentido amplio y estrecho. Los autores de los artículos son partidarios de que este es un ejemplo que abre nuevos caminos a la investigación pedagógica con bases en esta categoría y en esencia su uso ha quedado en un plano poco trabajado y supeditada a investigaciones referidas en su mayoría a la estimulación temprana o bien, condicionada a estímulos físicos.

Bibliografía

- Aroche, A., Valle, B., Soca, Y. (2018, 2 al 6 de abril). *Actividades para la educación en ciencias en el sexto año de vida* [Ponencia]. IX Congreso Internacional Didácticas de las Ciencias y XIV Taller Internacional sobre la Enseñanza de la Física, La Habana, Cuba.
- Cabrera, V. (2018). *Percepción social, cognición social y cultura subjetiva: desarrollo contemporáneo de la psicología social hasta los años 70*. <https://tuvntana.files.wordpress.com/2016/03/ficha-unidad-ii-apunte-de-catedra-percepcion-social-cognicion-social-y-cultura-subjetiva.doc>
- Consuegra, N. (2011). *Diccionario de Psicología* (2^{da} Ed.). Ecoe Ediciones.

- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española [DRALE]. (2020, 14 junio). Estimular, estimulación. <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido* (48^{va} ed.). Siglo XXI.
- Gibson, J. (1960). The concept of stimulus in psychology. [El concepto de estímulo en psicología]. *The American Psychologist Association*, 15, 694-704.
- Gilford, R. (2007). *Environmental psychology: Principles and practice* (4^{ta} ed.). Optimal Books.
- González, D. (2015). *Modelo teórico-metodológico para la estimulación del talento en la formación del profesional del derecho mediante proyectos de investigación asociados a centros de interés*. [Tesis de Doctorado, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas].
- Kashapov, M. (2003). *Teoría y práctica en la resolución de conflictos*. Breve Diccionario.
- Kellogg, M. (2018). WordReference.com. <https://www.wordreference.com/>
- Lowenfeld, V. (1973). *El niño y su creatividad*. Kapelusz, S. A.
- Messi, L., Rossi, V., Ventura, A.C. (2015). La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(2), 110-128. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333346580008.pdf>
- Rubinstein, S. L. (1976). *Problemas de psicología general*. Pedagógica.
- Vernon, M. D. (1973). *Psicología de la percepción*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2006). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En A. L. Segarte, G. Martínez, M. E. Rodríguez (Eds.), *Psicología del desarrollo escolar*. (Vol. I, pp. 45-59). Félix Varela.