
Aprendizaje conceptual en escolares primarios: de la teoría histórico-cultural a las innovaciones pedagógicas del siglo XXI

Conceptual Learning in Primary School Students: From Historical-Cultural Theory to Pedagogical Innovations of the 21st Century

Recibido: 05 enero de 2025

Aceptado: 25 de abril de 2025

Publicado: 16 de mayo de 2025

Correspondencia:

zenaidaemm@ucpejv.rimed.cu

Zenayda Esperanza Matos Machado

Caridad Hernández Pérez

Universidad de Ciencias Pedagógicas

“Enrique José Varona”

Cuba

zenaidaemm@ucpejv.rimed.cu

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.



Como citar: Matos Machado, Z. E., & Hernández Pérez, C. (2025). Aprendizaje conceptual en escolares primarios: de la teoría histórico-cultural a las innovaciones pedagógicas del siglo XXI.

Revista Humanidades, Tecnología y Educación, 1(1), 1–9.

Resumen

El artículo analiza el aprendizaje conceptual en escolares primarios desde una perspectiva teórica, pedagógica y didáctica, con énfasis en la teoría histórico-cultural y en las principales tendencias que han orientado la enseñanza de los conceptos. Se parte de la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad social, mediada y desarrolladora, en la que intervienen la experiencia previa, la comunicación, la actividad, la memoria, la reflexión y la orientación del docente. El texto reconoce aportes clásicos de la pedagogía y la psicología, así como contribuciones cubanas relacionadas con la didáctica desarrolladora, la formación de conceptos y la atención a escolares con necesidades educativas especiales. Desde esta mirada, se sostiene que el aprendizaje conceptual no debe reducirse a la memorización de definiciones, sino que debe favorecer la construcción gradual de relaciones semánticas, interconceptuales e intraconceptuales. Se concluye que la enseñanza de los conceptos requiere diagnóstico, mediación pedagógica, tareas de aprendizaje, recursos metodológicos y seguimiento sistemático que permitan fortalecer el desarrollo integral del escolar primario.

Palabras clave: aprendizaje conceptual; enseñanza-aprendizaje; educación primaria; enfoque histórico-cultural; didáctica desarrolladora; relaciones semánticas; mediación pedagógica.

Abstract

This article analyzes conceptual learning in primary school students from a theoretical, pedagogical, and didactic perspective, with emphasis on the historical-cultural theory and the main trends that have guided the teaching of concepts. The teaching-learning process is understood as a social, mediated, and developmental activity involving prior experience, communication, activity, memory, reflection, and teacher guidance. The paper recognizes classical contributions from pedagogy and psychology, as well as Cuban contributions related to developmental didactics, concept formation, and the educational attention of students with special educational needs. From this perspective, conceptual learning should not be reduced to the memorization of definitions; instead, it should promote the gradual construction of semantic, interconceptual, and intraconceptual relations. The article concludes that teaching concepts requires diagnosis, pedagogical mediation, learning tasks, methodological resources, and systematic follow-up to strengthen the comprehensive development of primary school students.

Keywords: conceptual learning; teaching-learning; primary education; historical-cultural approach; developmental didactics; semantic relations; pedagogical mediation.

1. Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye una dimensión central de la formación escolar, porque permite establecer las bases teóricas y metodológicas necesarias para orientar el desarrollo integral de los estudiantes. En el caso del aprendizaje de conceptos, su estudio resulta fundamental, pues favorece la comprensión del mundo natural y social, así como la apropiación gradual de conocimientos, procedimientos, formas de interacción y modos de pensamiento.

La reflexión sobre la enseñanza tiene antecedentes en la tradición pedagógica clásica. Comenius, desde la Didáctica Magna, propuso una visión organizada de la enseñanza como

proceso; Rousseau destacó la importancia de los intereses del niño; Pestalozzi otorgó valor a la psicología infantil como fundamento de la enseñanza; y Herbart formuló pasos para orientar la acción del maestro. Estas contribuciones permitieron comprender que la enseñanza no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que requiere una conducción sistemática y acorde con las características del escolar.

En el contexto cubano, las ideas pedagógicas de Varela, Luz y Caballero y José Martí aportaron una perspectiva humanista, investigativa e independiente del aprendizaje. Varela resaltó la necesidad de enseñar a pensar desde los primeros años; Luz y Caballero

reconoció el valor de la investigación y la independencia cognoscitiva; y Martí defendió una enseñanza ajustada a las características del niño. Estos fundamentos se complementan con los aportes de la didáctica socialista, especialmente los planteamientos de Klingberg, Danilov y Skatkin, quienes subrayaron la función formadora de la enseñanza.

El núcleo teórico más relevante del estudio se encuentra en la teoría histórico-cultural de Vigotski, quien concibe la enseñanza como fuerza motriz del desarrollo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje debe organizarse no solo sobre lo que el escolar ya ha adquirido, sino sobre aquello que puede llegar a adquirir mediante la mediación social, la actividad, la comunicación y la orientación del adulto.

2. Planteamiento del Problema

La enseñanza de los conceptos en la educación primaria enfrenta el reto de superar prácticas centradas en la repetición de definiciones, la memorización mecánica y la fragmentación de los contenidos. Cuando el aprendizaje conceptual se aborda de manera formalista, el escolar puede reproducir términos sin comprender sus relaciones, funciones y significados dentro de situaciones reales de aprendizaje.

Esta problemática se vuelve más significativa cuando se atiende a escolares con necesidades educativas especiales o dificultades

en el aprendizaje, porque la formación de conceptos exige diagnóstico, orientación, recursos metodológicos diferenciados y mediaciones que permitan reconocer las experiencias previas, las vivencias, las relaciones semánticas y los procesos lógicos del pensamiento que intervienen en la comprensión.

Por tanto, se plantea la necesidad de fundamentar teórica y metodológicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos en escolares primarios, a partir de tendencias pedagógicas, psicológicas y didácticas que permitan orientar la preparación docente, el diagnóstico y la intervención psicopedagógica con una mirada desarrolladora.

3. Marco teórico

La enseñanza y el aprendizaje de los conceptos han sido objeto de estudio de la psicología, la pedagogía y la didáctica. Estas disciplinas han analizado la manera en que los escolares construyen significados, establecen relaciones entre objetos y fenómenos, y desarrollan estructuras conceptuales que les permiten interpretar la realidad. El concepto se entiende como una construcción cognitiva que refleja rasgos esenciales de objetos, fenómenos o clases de objetos.

Entre las tendencias que han abordado el aprendizaje conceptual se reconocen el conductismo, el constructivismo, el cognitivismo y la teoría histórico-cultural. El

conductismo explicó la formación de conceptos desde asociaciones, estímulos y mediaciones verbales; sin embargo, limitó la comprensión de los procesos cognitivos y afectivos. El constructivismo, especialmente desde Piaget, entendió el concepto como construcción del sujeto, pero tendió a separar el aprendizaje infantil del papel de la instrucción sistemática.

La teoría histórico-cultural ofrece una comprensión más integral, al concebir la formación de conceptos como proceso social, activo, mediado y comunicativo. Vigotski plantea que el concepto no es una formación aislada ni fija, sino una parte activa del proceso intelectual, comprometida con la comunicación, la comprensión y la solución de problemas. Desde esta visión, la zona de desarrollo próximo, la mediación social, la actividad y la comunicación son claves para comprender el aprendizaje conceptual.

Vigotski describe fases en la formación de conceptos: los preconceptos, el pensamiento en complejos y los conceptos potenciales y científicos. Estas fases permiten reconocer que el escolar transita gradualmente desde agrupaciones iniciales hacia formas superiores de pensamiento conceptual. Por ello, la escuela debe crear condiciones para que el aprendizaje no sea una transmisión acabada, sino una construcción orientada mediante búsqueda

intelectual, reflexión, comparación, análisis y debate.

El aprendizaje conceptual también se relaciona con la memoria, las relaciones semánticas y las estructuras de conocimiento. Autores como Klix, Hoffman, Rodríguez y Hernández destacan que la memoria no es un depósito pasivo, sino un sistema funcional que organiza y reactiva conocimientos. Las relaciones semánticas de lugar, finalidad, objeto, instrumento, causa-efecto, cualidad, pertenencia, coordinación, supraordenación y subordinación permiten identificar cómo el escolar organiza el conocimiento y qué nivel de comprensión alcanza.

Desde la perspectiva cubana desarrolladora, se enfatiza la necesidad de diagnosticar los conocimientos previos, identificar relaciones interconceptuales e intraconceptuales, verificar el aprendizaje mediante procesos lógicos del pensamiento y favorecer la concientización de los resultados mediante esquemas, mapas conceptuales, listas de palabras y tareas de reconocimiento conceptual. Estas exigencias metodológicas constituyen una guía para la dirección pedagógica del aprendizaje de conceptos.

4. Metodología

El estudio se organiza como una investigación de naturaleza teórica y documental, orientada a la sistematización de

tendencias pedagógicas, psicológicas y didácticas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos en escolares primarios. Su enfoque es cualitativo, interpretativo y analítico, porque busca comprender fundamentos, categorías y exigencias metodológicas para la dirección pedagógica del aprendizaje conceptual.

El procedimiento metodológico se desarrolla en cinco momentos: revisión de antecedentes pedagógicos clásicos; identificación de tendencias sobre el aprendizaje conceptual; análisis de los aportes de Vigotski y sus continuadores; sistematización de estudios cubanos sobre aprendizaje, memoria, relaciones semánticas y estructuras conceptuales; y derivación de exigencias metodológicas para orientar el diagnóstico, la enseñanza, la evaluación y la intervención psicopedagógica.

Las técnicas empleadas corresponden al análisis documental, la sistematización teórica, la comparación de tendencias pedagógicas y la interpretación crítica de categorías conceptuales. El objeto de análisis es el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos y su relación con el desarrollo integral del escolar primario.

5. Resultados

Los resultados del análisis permiten reconocer que el aprendizaje de conceptos ha sido explicado desde diversas tendencias; sin

embargo, el enfoque histórico-cultural ofrece una comprensión más completa al vincular cognición, afectividad, actividad, comunicación, mediación social y desarrollo. Esta perspectiva permite comprender la enseñanza como fuerza motriz del desarrollo y ubicar la zona de desarrollo próximo como referente para organizar la intervención docente.

Otro resultado relevante es la comprensión dinámica del concepto. El concepto no debe asumirse como una definición memorizada, sino como una construcción activa que se transforma mediante la comunicación, la experiencia social y la resolución de problemas. En este sentido, la formación conceptual exige tareas que movilicen el análisis, la síntesis, la comparación, la inclusión, la exclusión y la abstracción.

El estudio también evidencia la importancia de las relaciones semánticas, interconceptuales e intraconceptuales como indicadores del aprendizaje conceptual. Estas relaciones permiten al maestro diagnosticar cómo el escolar organiza el conocimiento, qué vínculos establece entre objetos y fenómenos, y qué recursos necesita para avanzar hacia niveles superiores de comprensión.

Finalmente, se sistematizan exigencias metodológicas para la enseñanza de conceptos: determinar el nivel de ordenamiento del concepto, caracterizar los conocimientos previos, identificar relaciones

intraconceptuales, integrar conceptos en situaciones complejas, verificar el aprendizaje mediante procesos lógicos y promover la concientización de los resultados a través de recursos visuales, verbales y reflexivos.

6. Conclusiones

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos exige reconocer las principales tendencias de la pedagogía y la didáctica, debido a que cada una ofrece criterios para comprender cómo se produce el aprendizaje y cómo debe organizarse la intervención docente. No obstante, el enfoque histórico-cultural se presenta como el marco más integrador, al considerar la relación entre enseñanza, desarrollo, mediación, actividad, comunicación y contexto social.

La formación de conceptos en escolares primarios no puede entenderse como simple memorización de definiciones. Es un proceso gradual en el cual intervienen la experiencia previa, la orientación del adulto, la interacción con el medio, la actividad cognitiva, la afectividad y la comunicación. Por ello, el maestro debe diseñar tareas que promuevan análisis, síntesis, comparación, inclusión, exclusión, abstracción y reflexión.

Las exigencias metodológicas sistematizadas constituyen una guía relevante para la preparación docente, el diagnóstico del aprendizaje y la intervención psicopedagógica.

Estas exigencias permiten comprender el estado del aprendizaje conceptual, identificar las relaciones semánticas que construye el escolar y generar estrategias que favorezcan niveles superiores de desarrollo.

7. Recomendaciones

Fortalecer la preparación metodológica de los docentes en torno a la formación de conceptos desde el enfoque histórico-cultural, para que puedan orientar el aprendizaje a partir de las potencialidades reales y posibles de los escolares.

Diseñar tareas de aprendizaje que integren experiencias previas, actividad práctica, comunicación, reflexión, debate, comparación y construcción gradual de relaciones semánticas.

Aplicar instrumentos diagnósticos que permitan identificar conocimientos previos, relaciones interconceptuales e intraconceptuales, dificultades de comprensión y necesidades de apoyo pedagógico.

Incorporar recursos metodológicos como mapas conceptuales, esquemas, listas de palabras, imágenes, situaciones problemáticas y tareas de inclusión y exclusión para favorecer la concientización del aprendizaje.

Promover investigaciones pedagógicas que profundicen en la enseñanza de conceptos en escolares con necesidades educativas especiales, desde una perspectiva desarrolladora, inclusiva y contextualizada.

Referencias bibliográficas

- Addine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación.
- Ausubel, D., y otros. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.^a ed.). Editorial Trillas.
- Bell Rodríguez, R., & López Machín, R. (2002). *Convocados por la diversidad*. Editorial Pueblo y Educación.
- Bruner, J. S. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata.
- Chávez, J., y otros. (2009). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la pedagogía y la didáctica*. Editorial Pueblo y Educación.
- Coll, C. (1995). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Corral, R. (1995). *La psicología cognitiva contemporánea*. En *Planteamiento curricular en la enseñanza superior*. CEPES.
- Davidov, V. V. (1979). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación.
- De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. En *Tratado de pedagogía conceptual 4* (pp. 70–150). Fundación Alberto Merani.
- Elosúa de J. M. R. (1986). *Una revisión crítica de los modelos de memoria semántica*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41(2), 265–287.
- Hernández, C. (2002). *Diagnóstico del aprendizaje de las estructuras de conocimiento desde una concepción didáctica en la atención a las necesidades educativas especiales*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Educación y Diversidad, La Habana.
- Hernández, C. (2003). *El diagnóstico de las estructuras del conocimiento a través de la prueba de conceptos*. X Conferencia Científica del CINC, Ciudad de La Habana.
- Klix, F. (1987). *La psicología de la cognición*. En *Psicología en el socialismo*. Editorial Ciencias Sociales.
- Klix, F., & Lander, H. J. (1980). *Los análisis de la estructura de los procesos mentales como medio para el diagnóstico de la inteligencia*. *Revista de Psicología*, 3, 245–270.
- Matos, Z. (2005). *Una propuesta didáctica para el aprendizaje de los conceptos en escolares de segundo grado con RDP* [Tesis de maestría]. La Habana, Cuba.
- Matos, Z. (2012). *El diagnóstico del aprendizaje de los conceptos en niños con necesidades educativas especiales. Un problema pedagógico*. *Revista Órbita Científica*.
- Matos, Z. (2014). *Concepción metodológica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos en escolares con RDP* [Tesis doctoral]. ICCP, La Habana.

Vigotski, L. S. (1956). Escritos escogidos de psicología. Moscú.

Vigotski, L. S. (1968). Pensamiento y lenguaje. Edición Revolucionaria.

Vigotski, L. S. (1985). Los procesos psicológicos superiores. Edición Revolucionaria.

Vigotski, L. S. (1989). Obras completas. Tomo V. Editorial Pueblo y Educación.

Declaración del autor o de los autores sobre el uso de LLM

La versión organizada de este manuscrito recibió apoyo de una herramienta LLM para su adecuación formal, estructuración en secciones, traducción del título y corrección de estilo. El contenido teórico procede del manuscrito suministrado y debe ser revisado y validado por las autoras antes de su envío editorial.

Financiación

Este trabajo no ha recibido ninguna subvención específica de organismos de financiación en los sectores públicos, comerciales o sin fines de lucro.